

LA RIVISTA PEDAGOGICA E CULTURALE DEL MOVIMENTO DI COOPERAZIONE EDUCATIVA

COOPERAZIONE EDUCATIVA



1

LIBRI

Fiorenzo Alfieri
Tempo di Covid
Ri-creazione
Linguaggi

2021

Numero di Marzo

The logo for Erickson, featuring the word 'Erickson' in white serif font on a red square background.

Erickson

COOPERAZIONE EDUCATIVA



Gli scatti fotografici e i disegni di questo numero sembrano confermare la felice tendenza della buona disposizione dei bambini, anche molto piccoli, nei confronti del libro e della lettura. Quando infatti gli adulti, insegnanti e genitori, sanno porgere con pazienza e attenzione il libro — sia esso illustrato, narrato, di solo testo o senza parole — viene accolto dalla prima infanzia come un oggetto magico, una sorta di finestra aperta verso mondi diversi o vicini, e tempi senza limiti oppure vicinissimi e contemporanei. Una garanzia affinché il libro sia amato anche in seguito.

Le fotografie alle pagine 13 e 14 sono fornite dal fotografo Orlando Morici. Quelle alle pagine 1, 3 (seconda dall'alto), 63, 64 sono state gentilmente inviate dai genitori dei bambini ritratti.

Le fotografie alle pagine 5, 73, 76 sono state concesse in uso per questo numero dalla rivista corrispettiva francese del MCE, «L'Éducateur». Provengono da Istock le fotografie alle pp. 17, 20, 31-32, 37-38, 50, 86. Ove non indicato diversamente, le immagini provengono dagli autori degli articoli. Tutti i link presenti negli articoli sono stati consultati il 10 febbraio 2021.

Sommario

Editoriale

4

Cristina Contri

Il punto

7

ABITARE IL PRESENTE DELLA CITTADINANZA

Francesco Ferri

Il tema

Libri

11

LIBRI E CULTURA DIGITALE

Intervista a Giovanni Solimine
A cura di Giuliana Manfredi

17

MENTRE IL NOSTRO PIANETA GIRA

Oreste Brondo

23

IL CINEMA DI ALFRED HITCHCOCK

Giovanna Palmero e Marina Pesce

29

ADOZIONE DI LIBRI E STRUMENTI ALTERNATIVI AL TESTO UNICO

Marta Marchi

30

UN ASCOLTO CHE È LETTURA

Intervista a Salvatore Maugeri
A cura di Nicolò Budini Gattai

36

LIBRI PARLATI

Loredana Borghetto

39

ORDITI

Giovanna Zoboli

44

CI FAI VEDERE LE FIGURE?

Antonella Capetti

Il mestiere

50

LA SCUOLA AI TEMPI DEL COVID-19

Testimonianze di Roberta Sambo,
Sandra Soffritti e Tiziano Battaglia
A cura di Alberto Speroni

63

LA RICERCA DI SENSO

A cura del gruppo nazionale MCE
«Strumenti per la ricerca»



Lo sfondo

67

LA DIDATTICA DEL CINESE TRA ANTROPOLOGIA E COOPERAZIONE

Giuseppe Rizzuto

73

IL NOSTRO GIRO DEL MONDO CON ÉMILE

Sabine Gessain

Traduzione di Mariliana Geninatti

La formazione

75

PER RI-COMINCIARE

Alessandro Piacentini,
Maria A. Ciarciaglini,
Domenico Canciani

Sguardi

78

METTIAMOLA IN GIOCO

Domenico Canciani

Maestri

81

CIAO FIORENZO

Rinaldo Rizzi

82

STRADE PARALLELE

Fiorenzo Alfieri

Il Movimento

89

NON TORNARE AL PRIMA

A cura

della Segreteria MCE

Recensioni

93

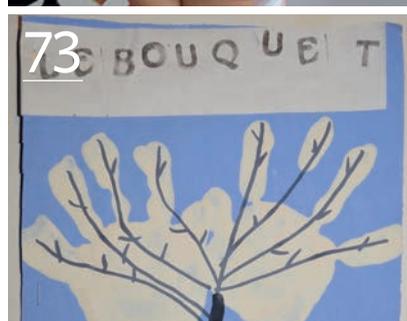
TUTTO QUESTO DENTRO UNA VALIGIA?

Oreste Brondo

94

UN MAESTRO DI «FANTASTICA»

Rinaldo Rizzi



Cristina Contri

Parliamo di libri.

Esiste un legame tra i libri e la scuola e pare interessante provare a capire meglio la natura di questo rapporto.

In compagnia di altri oggetti come la lavagna, il banco e il registro, il libro è un simbolo che rimanda alla scuola, nel bene e nel male. Nelle mani di Pinocchio e dei suoi compagni diventa un'arma; scagliati come proiettili in una battaglia sulla spiaggia «i Sillabari, le Grammatiche, i Giannettini, i Minuzzoli, i racconti del Thouar, il Pulcino della Baccini e altri libri scolastici»¹ finiscono in mare, lanciati contro la scuola e tutto quello che essa rappresenta. Altre volte invece sono branditi come vessilli: «un bambino, un insegnante, un libro e una penna possono cambiare il mondo», afferma Malala Yousafzai, giovane donna pakistana, facendo di queste parole una bandiera del diritto all'istruzione.

Se l'apprendimento è antico come l'uomo, possiamo dire che nelle culture alfabetizzate la scuola in senso stretto nasce con la scrittura, assieme ai precursori del libro, circa seimila anni fa. Da quel momento la cultura si trasmette principalmente attraverso la parola scritta, prima con tavolette e papiri, poi, dopo l'invenzione della stampa, attraverso i libri.

Prima tecnologia didattica, il libro compete oggi con molti altri strumenti, tuttavia nessuno sembra essere in grado di metterlo in crisi. Questo oggetto tanto semplice che rende possibile tenere tra le mani un testo, anche molto lungo — leggerlo, sfogliarlo, rileggerlo — rimane insuperato. Il libro è la tecnologia didattica che ha avuto e continua ad avere più successo; esso si è affermato a tal punto che, paradossalmente, ha finito per impoverire la scuola che spesso ha ridotto l'apprendimento a lettura, sovrapponendo la cultura al libro e sacrificando l'esperienza alla trasmissione di nozioni. La scuola ha inoltre accettato libri di testo che erano amplificatori di una cultura conformista e anacronistica, o, peggio, veicoli di messaggi sessisti o razzisti, e comunque quasi mai in grado di rappresentare la complessità e la conflittualità della società.² Le battaglie contro il libro di testo unico, soprattutto alla scuola elementare, ora primaria, hanno contrassegnato il Movimento di Cooperazione Educativa, e l'adozione alternativa rappresenta uno dei pilastri della nostra pedagogia dell'emancipazione.³



Essere contro un libro di testo unico è stato ed è, per noi maestri attivi, un atto d'amore per i libri. Tanti libri differenti e molte storie: porte da aprire, soglie da attraversare, parole da trovare, da mettersi nella testa come farfalle. Avere a disposizione una varietà di volumi è anche un gesto di libertà, poiché libri e scrittura nelle società moderne sono fonte di potere, basta pensare agli agghiaccianti roghi di libri e biblioteche avvenuti nella storia, o al paradigmatico motto fascista *libro e moschetto*, orrendo ossimoro inventato da chi, non potendo abolire i libri, li ha corrotti.

L'adozione alternativa, nella pratica, implica avere nell'aula tanti libri differenti, una biblioteca di classe che rappresenta un'opportunità educativa straordinaria, soprattutto perché i libri non sono chiusi dentro un armadio, ma costantemente accessibili, a disposizione per attività semplici, ma di grande valenza educativa, come imparare a fare i bibliotecari o sistemare i volumi sugli scaffali, averne cura, manipolarli, giocarci. Scelti e cresciuti assieme alle bambine e ai bambini, i libri potranno in seguito arricchire la biblioteca scolastica, che rimane un punto di riferimento culturale e, come ogni altra biblioteca, cruciale per la diffusione del sapere. La presenza di questi spazi, una loro distribuzione capillare nei quartieri, nei piccoli paesi, nelle scuole, rende il sapere accessibile a tutti. Non è un caso che l'impresa sociale *Con i bambini* e la fondazione *Openpolis*,⁴ che curano l'osservatorio sulla povertà educativa, si siano soffermati sull'offerta di biblioteche nel nostro Paese. I dati diffusi mostrano come il rapporto tra biblioteche e minori sia significativamente più alto nelle città rispetto ai paesi, al centro nord rispetto al sud. Esiste uno stretto collegamento tra povertà educativa e presenza di libri in famiglia, le biblioteche dovrebbero colmare questo divario, facilitando l'accesso alla lettura soprattutto a chi vive situazioni di disagio socio-culturale. La ricetta sembra semplice, ma la strada per eliminare queste disuguaglianze è ancora lunga. Basta ricordare che nel passaggio dalla scuola primaria, dove i libri sono gratuiti, alla scuola secondaria, dove sono a carico delle famiglie, vi sono alunne e alunni che, per povertà, non acquistano i testi su cui studiare!

Se nel nostro Paese le biblioteche sono ancora insufficienti, sul fronte della letteratura per ragazzi le notizie sono buone. L'editoria per l'infanzia naviga a gonfie vele e propone libri di grande qualità,



crescono le riviste, i siti e i blog che si occupano di letteratura per ragazzi. Le agende culturali sono ricche di eventi che promuovono la lettura come piacere, soprattutto per i più piccoli: festival, fiere e feste di libri, letture animate, incontri con gli autori, grande diffusione degli albi illustrati. Una mobilitazione che ha avuto una ricaduta positiva sulla scuola e sugli insegnanti che in questi anni si sono molto formati sulla letteratura per l'infanzia e la pedagogia della lettura e sono certamente diventati più capaci e consapevoli del fatto che i libri e le storie aprono infinite porte. Infatti, «nessun libro finisce; — scrive Giorgio Manganelli — i libri non sono lunghi, sono larghi. La pagina, come rivela anche la sua forma, non è che una porta alla sottostante presenza del libro, o piuttosto un'altra porta, che porta ad altra. Finire un libro significa aprire l'ultima porta, affinché non si chiuda più né questa né quelle che abbiamo finora aperte, continuano ad aprirsi, si apriranno, in un infinito brusio di cardini».⁵

Un ulteriore dato positivo ce lo ha offerto l'ISTAT nel rapporto annuale 2020. L'indagine statistica ha rilevato, come conseguenza dell'obbligo di restare a casa, un aumento considerevole della lettura. Il 62,8 per cento della popolazione italiana si è dedicata a leggere libri, riviste, quotidiani, a fronte di un 29,6 per cento dell'anno precedente. Non è specificato che letture fossero, e su quale supporto, ma scoprire che in risposta alla pandemia le persone hanno letto di più è di buon auspicio per chi, come noi, per mestiere, guarda al futuro con interesse e speranza.

I contributi qui offerti dagli autori non esauriscono certo la riflessione su un argomento ampio e sfaccettato, tuttavia offrono opportunità di riflessione e spunti per l'azione educativa che potranno essere ripresi e approfonditi.

Note

¹ C. Collodi, *Le avventure di Pinocchio*, Firenze, Felice Poggi libraio, 1883, XXVII, pp. 138, 139.

² I. Biemmi, *Educazione sessista. Stereotipi di genere nei libri delle elementari*, Torino, Rosenberg & Sellier, 2017.

³ <http://moodle.mce-fimem.it/course/view.php?id=50>

⁴ <https://www.openpolis.it/>

⁵ G. Manganelli, *Pinocchio un libro parallelo*, Milano, Adelphi, 2002, p. 192.



Il punto

ABITARE IL PRESENTE DELLA CITTADINANZA

Un riconoscimento indispensabile, una riforma urgente

Francesco Ferri

Il dato di fondo è noto: la legge che definisce i criteri per il riconoscimento della cittadinanza italiana è vecchia, iniqua, escludente.

Dal 1992 — anno di approvazione dell'attuale legge — l'Italia è radicalmente cambiata. Nel 1992 risiedevano in Italia 589.000 persone di origine straniera. Oggi, invece, sono 5 milioni e 382 mila. La legge fotografa un'Italia chiusa e omogenea che non esiste più, che, probabilmente, non è mai esistita.

La possibile riforma della legge sulla cittadinanza si è ciclicamente riaffacciata, negli ultimi dieci anni, nel dibattito pubblico istituzionale, senza che l'iter giungesse a conclusione. Per chi nasce, cresce o vive stabilmente in Italia ed è figlio di genitori non italiani, il riconoscimento della cittadinanza italiana è una corsa a ostacoli escludente, selettiva, classista.

Perché nei 29 anni che ci separano dal giorno dell'approvazione della legge attuale sulla cittadinanza la normativa non è stata modificata? Ci sono due risposte plausibili. La prima ha a che fare con lo scenario politico e l'indirizzo dei governi che si sono susseguiti. Nonostante le differenze politiche — anche macroscopiche — dal punto di vista delle *politiche della cittadinanza* è molto difficile cogliere differenze strutturali di approccio. Alcuni Governi hanno ulteriormente peggiorato la disciplina normativa e altri, viceversa, hanno provato, con specifici interventi parziali, ad aumentare le tutele. In ogni caso, la Legge n. 91 del 1992 è ancora lì. Ragioni di ordine ideologico, politico, culturale, elettorale hanno contribuito alla sostanziale immobilità istituzionale.

È possibile leggere il mancato intervento del legislatore anche da una prospettiva differente.

Questa seconda traccia, generalmente poco battuta, ha a che fare con le posizioni politiche e culturali espresse dall'insieme delle donne, degli uomini e delle organizzazioni che si mobilitano per la riforma della cittadinanza. È plausibile che nell'ordine del discorso pubblico in tema di cittadinanza ci siano alcuni blocchi analitici e discorsivi che, nei fatti, determinano la non puntuale messa a fuoco del tema e che hanno involontariamente contribuito a far retrocedere l'argomento *cittadinanza* nella lista delle priorità politiche? Vale la pena porsi la domanda. Non per autocolpevolizzarsi: al contrario, per aumentare l'efficacia delle imprescindibili mobilitazioni, energie e passioni dedicate al tema della cittadinanza. Tra Parlamento e società civile non c'è, con tutta evidenza, alcuna corresponsabilità: la mancata approvazione della riforma della cittadinanza è direttamente imputabile a chi ha amministrato e amministra il potere legislativo.

Può essere utile, in ogni caso, riflettere sulle parole e gli immaginari che evochiamo quando parliamo di cittadinanza e quando ci mobilitiamo per la sua riforma, analizzare alcuni degli aspetti salienti del discorso pubblico sulla cittadinanza che si sta affermando in questa precisa fase politica e interrogarsi sulle potenzialità e sugli eventuali limiti. L'azione del legislatore, infatti, è direttamente influenzata dalla percezione diffusa del tema, che ciascuno degli attori che si occupano di questo argomento — reti, associazioni, ONG, gruppi informali, ecc... — contribuisce con le proprie parole, discorsi, proposte e iniziative a determinare la forma e le caratteristiche del discorso pubblico sulla cittadinanza.

Attraversiamo un momento cruciale. In sede di Commissione Affari Costituzionali della Camera, infatti, sono depositate tre differenti proposte di

L'autore

Francesco Ferri è Programme Developer Migration per ActionAid Italia. È nato a Taranto e vive e lavora a Roma. Si occupa di politiche migratorie e strategie di contrasto alle violazioni dei diritti.

riforma. L'iter di analisi di queste proposte procede a rilento. Anche prima dell'emergenza sanitaria, infatti, l'impegno del Governo su questo tema è stato piuttosto ambivalente, contraddittorio, altalenante. Una mobilitazione diffusa e costante della società civile può essere decisiva e può indurre la maggioranza a portare effettivamente a compimento l'iter di riforma. È indispensabile che nell'ambito di questa legislatura una nuova legge sulla cittadinanza sia approvata. Non è sufficiente una *legge qualsiasi*: è necessaria una riforma strutturale e organica che segni una netta discontinuità rispetto ai criteri attuali. Le parole, i discorsi e gli immaginari evocati dalla società civile — soprattutto quando sostenuti da mobilitazioni diffuse — contribuiscono a dare forma all'azione del legislatore. Da questa prospettiva può essere molto utile analizzare quali caratteristiche ha l'attuale *discorso pubblico sulla cittadinanza* e valutarne la portata politica.

«Cittadinanza» è una parola ambivalente

«Bisogna ascoltare i cittadini», «La cittadinanza si mobilita», «Tutta la cittadinanza è invitata!»: nel nostro linguaggio comune, la parola «cittadinanza» è utilizzata in termini estremamente positivi. Più in generale, la nozione di cittadinanza ha un'ottima reputazione. Questa fama corrisponde alla realtà dei fatti?

Se si appartiene alla cerchia di chi è cittadino del Paese in cui vive, è molto probabile che la rilevanza e l'ambivalenza del termine «cittadinanza» non siano colti e che, tutto sommato, la parola restituisca sensazioni positive, ancor più marcate se la propria cittadinanza fa parte della ristrettissima lista di *cittadinanze d'élite*. Chi è cittadino italiano, infatti, ha la possibilità di viaggiare senza particolari limitazioni in giro per il mondo, ha la possibilità di risiedere in

tantissimi contesti globali e, più in generale, gode dei vantaggi connessi al possesso di una cittadinanza da «Nord del mondo». È molto probabile che l'immaginario consolidato della cittadinanza, per chi possiede uno status d'élite, sia positivo e che la parola evochi buoni sentimenti.

Immaginando di osservare dall'alto e da fuori una società — come quella italiana — profondamente segnata dall'ambivalenza del termine, la prospettiva cambia radicalmente. La linea della cittadinanza, infatti, è un potente confine invisibile. Separa, gerarchizza, frantuma l'insieme degli abitanti di un territorio. Immaginiamo che, per un attimo, questo confine invisibile si materializzi e diventi visibile. Diverrebbero osservabili, fianco a fianco, donne e uomini, bambini e bambine, che condividono luoghi di lavoro, spazi di socialità, percorsi scolastici e formativi costantemente separati dalla linea della cittadinanza.

Da questa prospettiva, la dimensione della cittadinanza cambia profondamente. Più che un *bene comune*, ha la forma di un potente dispositivo che divide l'insieme delle persone che vivono in un territorio, che classifica e distribuisce in maniera diseguale opportunità, diritti, ricchezza. Dal punto di vista di chi — come chi scrive — è cittadino italiano unicamente in ragione della nazionalità dei propri genitori — e, quindi, senza che abbia fatto nulla per conquistare lo status d'élite che gli è stato attribuito alla nascita — problematizzare la nozione di cittadinanza e cogliere la sua strutturale natura ambivalente sono utili esercizi per mettere in discussione il proprio privilegio. Anche dal punto di vista della qualità del discorso pubblico sulla cittadinanza che è promosso dalle organizzazioni che si mobilitano per la sua riforma, è indispensabile



sviluppare la capacità di far comprendere, su larga scala, il carattere contraddittorio e strutturalmente escludente della cittadinanza. La sua significativa trasformazione è, alla luce della natura strutturalmente ambivalente dell'istituto, un'urgenza non più rinviabile.

Le implicazioni materiali della «questione cittadinanza»

Dove è collocata la «questione cittadinanza»? Agisce contemporaneamente a due livelli tra loro molto distanti. La definizione dei criteri e delle procedure per il riconoscimento della cittadinanza ha a che fare con i caratteri salienti di uno Stato. Si colloca, quindi, molto in alto, all'interno del dibattito sugli elementi fondamentali di una comunità politica e sulle modalità di attribuzione del diritto di farvi parte. Questa dimensione formale e astratta della cittadinanza è spesso la più inflazionata e valorizzata, e ha molta visibilità nell'ordine del discorso pubblico sulla cittadinanza. Questa circostanza configura un rischio: che la «questione cittadinanza» sia percepita come un problema essenzialmente di forma, di principio, potenzialmente rilevante ma tutt'altro che urgente.

Viceversa, è politicamente urgente dare visibilità, spazio e risonanza alla dimensione materiale e concreta della cittadinanza. L'esclusione dallo status determina, infatti, condizioni di vita altamente differenziate rispetto alla cerchia dei cittadini. Con riferimento all'ordinamento italiano, chi è escluso dalla cittadinanza ha, ad esempio, molto spesso una posizione differente all'interno del mercato del lavoro. Per chi ha uno status da *non comunitario*, l'assenza di cittadinanza determina, nei fatti, la sostanziale e generalizzata esclusione dal pubblico impiego.

Anche dal punto di vista dell'accesso al mercato del lavoro privato, il mancato riconoscimento della cittadinanza determina un pregiudizio estremamente concreto. Chi è costantemente vincolato alla necessità di rinnovare, pena l'espulsione, il permesso di soggiorno — strettamente connesso alla disponibilità di un lavoro — è spesso costretto ad accettare qualifiche, condizioni retributive e contrattuali peggiori di chi ha lo status di cittadino. I *non cittadini* sono collocati, all'interno dell'informale gerarchia del mercato del lavoro, in posizione differenziata e subalterna. Nella biografia di tantissime persone nate, cresciute e stabilmente residenti in Italia ma non formalmente cittadini, la necessità di accettare un lavoro differente da quello a cui si aspira o per cui si è formati è estremamente ricorrente. È opportuno fare in modo che nell'ordine del discorso pubblico in tema di cittadinanza si dia adeguato risalto alla dimensione materiale del tema. Questa circostanza può contribuire a restituire l'urgenza di una riforma strutturale. È in gioco la qualità della vita di chi è ingiustamente escluso dall'acquisizione dello status e non è più tollerabile che si tergiversi.

Lo «ius culturae» è una tentazione da rifiutare

«Ius culturae» è la prospettiva secondo la quale il riconoscimento della cittadinanza deve essere vincolato alla frequenza di un ciclo scolastico. Ci sono molte possibili formulazioni concrete di questo legame tra cittadinanza e istruzione. Il riconoscimento della cittadinanza può, ad esempio, essere subordinato al *buon esito* del percorso di formazione oppure può essere semplicemente connesso alla frequenza di un certo numero di anni scolastici.

È una prospettiva che ha avuto, negli ultimi due anni, molta fortuna. Il numero di esponenti politici, rappresentanti istituzionali e anche organizzazioni

della società civile che promuove il modello dello «ius culturae» è in ascesa. È una locuzione considerata, implicitamente o esplicitamente, meno divisiva rispetto allo «ius soli». Qual è, però, il pericoloso *non detto* dello «ius culturae»? L'introduzione, nel nostro ordinamento, di una previsione di questa tipologia configurerebbe due modalità diverse e parallele di acquisizione della cittadinanza italiana. Chi è figlio di genitori italiani, sarebbe, come allo stato attuale, immediatamente italiano fin dalla nascita. Chi è figlio di genitori non italiani non acquisirebbe alla nascita la cittadinanza italiana ma dovrebbe compiere un percorso formativo per *meritare* il riconoscimento dello status. A prescindere dalle specifiche caratteristiche di questo percorso — più o meno oneroso a secondo dei criteri che possono essere previsti — l'idea che i bambini e le bambine, i ragazzi e le ragazze, in ragione della provenienza geografica dei genitori, siano sottoposti a procedure diversificate, con alcuni che devono far qualcosa per *meritarsi* la cittadinanza, riafferma l'idea della differenza, della gerarchia.

Anche «ius soli» è, probabilmente, una locuzione da archiviare. Non tanto — o non solo — per la valanga d'odio che spesso lo accompagna. Esso indica che chi è figlio di genitori stranieri acquisisce la cittadinanza del luogo in cui nasce. È indubbiamente utile che questa previsione sia promossa dalla società civile e prevista nella nuova legge. Lo «ius soli», però, non è una proposta che sintetizza e riassume tutti

i termini della questione. Anche lo «ius soli» può avere molteplici forme, più o meno inclusive. In molti ordinamenti, ad esempio, è richiesto che i genitori abbiano specifici requisiti inerenti alla durata di residenza legale o alla tipologia di permesso di soggiorno posseduto.

Se il riconoscimento della cittadinanza per chi nasce in Italia è indubbiamente indispensabile, è altrettanto importante che siano previsti percorsi equi e accessibili per l'acquisizione per chi, pur non essendoci nato, cresce in Italia, e per gli adulti che vivono stabilmente in Italia, nell'ambito di procedure molto più rapide e meno arbitrarie di quelle attuali. In chiusura, una complessiva riforma della cittadinanza è, da molte prospettive diverse, non più rinviabile. È urgente che siano modificati, in profondità, i criteri fondativi di questo istituto. Non è soltanto una questione che riguarda chi, in maniera riduttiva e fuorviante, è classificato come *seconda generazione*. È un affare di tutte e tutti, anche di chi è già cittadino e cittadina. Ogni scelta sui modi di acquisizione della cittadinanza è una scelta immediatamente politica e riguarda la società nel suo complesso. La configurazione di un ordine del discorso pubblico sulla cittadinanza libero da alcune delle tendenze problematiche che attualmente lo caratterizzano può, sospinto da mobilitazioni diffuse e coraggiose, far sì che la riforma complessiva della cittadinanza sia un obiettivo effettivamente raggiungibile.



Il tema

LIBRI E CULTURA DIGITALE

Intervista a Giovanni Solimine

A cura di Giuliana Manfredi

Parliamo di libri. Di libri e di scuola. Nel suo testo recente con Giorgio Zanchini, La cultura orizzontale, si dedica ampio spazio alla descrizione dei cambiamenti dovuti a internet — oltre 4 miliardi di utenti nel 2019, il 57% degli utenti del pianeta, l'86% dei cittadini europei, con una previsione che diventeranno 7 miliardi entro il 2025.

La rete è diventata l'infrastruttura su cui poggia tutto quello che facciamo, ha cambiato le coordinate del nostro contesto: secondo Lei come sono cambiate e stanno cambiando la cultura e il sapere?

Erano già cambiate nel corso dell'ultimo decennio, cioè da quando la rete mobile ci ha reso perennemente

connessi e ha trasformato quello che era solo un mezzo, sia pure potentissimo, in un ambiente globale, nel cui interno siamo totalmente immersi. Da quando siamo entrati nell'era COVID, questo processo ha subito un'accelerazione ulteriore e ha coinvolto anche quelle persone che finora — per abitudini o per età — erano ai margini della rete. Siamo stati scaraventati da un giorno all'altro in uno stile di vita totalmente inedito, per cui la «vita in rete» è quasi diventata la sola forma di vita presente sul pianeta.

In questo contesto si collocano anche la produzione culturale, la circolazione delle conoscenze e l'accesso al sapere. Alcuni consumi culturali si sono trasferiti per primi sulla rete, basti pensare all'ascolto della musica o al modo in cui sono cambiati il cinema o l'offerta televisiva. Direi che il cambiamento più radicale possa essere individuato nella rivoluzione copernicana che ha ribaltato i rapporti tra l'offerta e la



Gli autori

Giovanni Solimine dirige il Dipartimento di Lettere e Culture moderne dell'Università «La Sapienza» e si occupa dei processi di lettura e di accesso alla conoscenza. I suoi ultimi libri, tutti pubblicati da Laterza, sono: *La biblioteca: scenari, culture, pratiche di servizio* (2004), *L'Italia che legge* (2010), *Senza sapere. Il costo dell'ignoranza in Italia* (2014), *La cultura orizzontale* (2020, con Giorgio Zanchini). Presiede la Fondazione Bellonci – Premio Strega.

Giuliana Manfredi è stata insegnante di scuola primaria e secondaria di primo grado; fa parte della redazione di «Cooperazione Educativa» e della redazione Quaderni MCE.

domanda. Le tecnologie digitali hanno posto l'utente al centro del sistema-rete, anche per quanto riguarda la fruizione culturale.

L'uso dei media è sempre più personalizzato, e le gerarchie e i palinsesti tradizionali pensati per un pubblico indifferenziato sono ormai scardinati: ci siamo liberati dalla schiavitù dei palinsesti e l'io-utente organizza autonomamente i contenuti di cui vuole usufruire. Possiamo parlare di un'autodeterminazione digitale resa possibile dalla accessibilità e facilità d'uso dei dispositivi tecnologici, in primo luogo gli smartphone.

Se a questo aggiungiamo l'effetto prodotto dai social network, per i quali l'io stesso è il contenuto, ecco che i diaframmi tra vita personale e comunicazione sono decisamente più permeabili. Se con il termine «cultura» intendiamo le pratiche collettive e le conoscenze che si producono attraverso le relazioni tra le persone, risulta evidente la «rivoluzione culturale» che sta maturando.

Queste tendenze valgono in particolare per il pubblico giovanile, ma si estenderanno rapidamente alla totalità della popolazione.

Continuano e continueranno a esistere le forme tradizionali di produzione culturale, come lo spettacolo dal vivo o la produzione editoriale di libri e riviste, ma la vita culturale del XXI secolo sarà segnata da queste nuove forme di produzione. Nel nostro libro, Zanchini e io abbiamo usato la metafora dell'orizzontalità per descrivere tutto questo, ritenendo che l'elemento caratterizzante delle pratiche culturali in rete possa essere riconosciuto nella costruzione e trasmissione orizzontale della cultura, e dunque in un accorciamento della distanza tra produttori e consumatori, sintetizzata nel termine «prosumer». Ma non siamo, anche per motivi anagrafici,

etichettabili come tecno-entusiasti e non ci sfugge il rischio che una perdita di verticalità porta con sé.

La dimensione orizzontale può significare democratizzazione dei processi culturali, ma anche appiattimento e omologazione.

Il nodo principale è nella literacy, cioè nella capacità d'uso della rete, nel valore che diamo alle competenze.

E quali sono, dunque, gli effetti nel mondo della scuola? Lei crede che la rete abbia scardinato i modi di accesso alla conoscenza?

La rete promette — e di solito mantiene la promessa — di rendere accessibile una enorme quantità di contenuti, in modo estremamente rapido e semplice. Ciò può provocare un effetto di sazietà e farci ritenere che non ci sia bisogno di altro. Dopo avere recuperato, con risultato di una elementare interrogazione di un motore di ricerca, una enorme quantità di informazioni e di documenti, o più precisamente di frammenti di informazione e documenti, non è ovvio spiegare a uno studente che il vero lavoro comincia solo allora, e che consiste nella capacità di stabilire relazioni tra questi frammenti, acquisirli criticamente e «cucinarli» per elaborare nuova conoscenza. Per dirlo in modo sbrigativo, possiamo dire che il rischio è in una nuova forma di nozionismo: sapere tutto e non capire niente.

Mi pare che la scuola faccia fatica a misurarsi con questi atteggiamenti. Il problema non è quello di contrastare le pratiche di rete — sarebbe un'operazione sbagliata e destinata all'insuccesso — ma nel riuscire ad essere presente in questo contesto,



marcando una presenza incisiva, in modo da sfruttare al massimo le grandi potenzialità della rete, facendola diventare uno strumento di lavoro e non solo una fonte da cui scaricare passivamente grandi quantità di contenuti, senza saperne verificare la qualità.

Certo, dopo la sospensione delle lezioni a marzo 2020 e un nuovo anno scolastico dimezzato a causa della seconda ondata, il rapporto tra gli studenti e la vita scolastica quotidiana si è allentato: in una situazione del genere non è facile far comprendere la differenza tra il rigore dello studio e l'apprendimento graduale, da una parte, e il «tutto e subito» che la rete ci offre «im-mediatamente», cioè senza ricorrere ad alcuna intermediazione.

In aggiunta va detto che la scuola «a intermittenza» acuisce le disuguaglianze e penalizza ulteriormente quegli studenti che sono meno autonomi, che vivono in situazioni di difficoltà infrastrutturale, che non possono appoggiarsi su un adeguato sostegno familiare. La povertà educativa è anche questo.

Ritiene che il ruolo e l'autorevolezza degli insegnanti oggi siano indeboliti o delegittimati? Constatati i cambiamenti avvenuti e in corso, quali sono i percorsi cognitivi per un insegnamento/apprendimento reale, utile, adeguato?

La rete sembra fatta apposta per il self-service e spinge ad essere insofferenti verso qualsiasi forma di mediazione o guida. Induce a fidarsi solo del proprio

intuito, all'autosufficienza e ci fa provare un senso di onnipotenza. Sembra talmente facile l'accesso a dati e informazioni in base ai quali possiamo farci un'opinione su qualsiasi argomento, che non deve sorprenderci se poi si arriva a un diffuso sentimento di insofferenza, se non addirittura di rabbioso rifiuto, verso gli «esperti» e verso il sapere specialistico. In questo clima di totale disintermediazione nascono le fake news e prosperano i negazionisti o i complottisti.

La vita di chi esercita una funzione di mediazione e di orientamento è faticosissima: vale per gli insegnanti, come per i genitori, o i giornalisti.

Un apprendimento guidato — così come le pratiche di «lettura profonda» — può innescare una gamma di processi sofisticati che includono il ragionamento inferenziale e deduttivo, le abilità analogiche, l'analisi critica, la riflessione e il discernimento, come ricorda Maryanne Wolf, una delle maggiori esperte a livello mondiale nel campo delle scienze cognitive e dell'alfabetizzazione nella cultura digitale.

Come valuta la cultura che si sta producendo sul web? Quale «posto» può e deve essere riservato/mantenuto ai libri? Quale la loro funzione?



Se l'età della rete si riducesse a essere l'età della frammentazione e se la dimensione orizzontale della circolazione culturale divenisse antitetica a qualsiasi forma di approfondimento di tipo verticale, ci troveremmo di fronte a un'involuzione preoccupante. Ma la rete non è intrinsecamente superficiale e frammentata. Siamo noi a utilizzarla in modo superficiale, perché non abbiamo ancora sviluppato le competenze che un uso avanzato richiede. La rete è un mezzo giovane e anche noi siamo utenti «primitivi» della rete.

Dobbiamo formarci a un uso maturo e consapevole delle sue enormi potenzialità: c'è ancora tanto lavoro da fare, specie da parte delle istituzioni scolastiche.

Dobbiamo acquisire la capacità di usare la rete come usiamo il libro, che per noi è insostituibile proprio perché abbiamo imparato a leggerlo bene, a usarlo come strumento della complessità.

Una complessità che ha bisogno dei suoi spazi e dei suoi tempi: un saggio che voglia presentare lo stato dell'arte su una questione, argomentare una tesi, indagarne a fondo i diversi aspetti, confrontare visioni alternative, proporre un'ipotesi che faccia avanzare le conoscenze sul tema trattato, necessita di un numero di pagine non piccolo; lo stesso vale per un testo narrativo, in cui descrivere compiutamente atmosfere e ambientazioni, indagare sui personaggi coinvolti nelle vicende raccontate e sui sentimenti che essi provano, guidare il lettore all'interno della storia. La lettura di un testo di questo tipo, argomentativo o narrativo poco importa, richiede oggi lo stesso tempo che impiegavamo due o tre secoli fa e, cosa ancora più importante, comporta una capacità di concentrazione e avviene attraverso quella che prima chiamavo «lettura profonda», che ci conduce a impadronirci progressivamente di contenuti articolati e complessi, presentati in forma organica.

Il valore del libro è in questa sua funzione formativa, che fornisce qualità all'esperienza di lettura, sia essa finalizzata allo studio e all'apprendimento oppure all'intrattenimento e all'occupazione del tempo libero.



Dal suo specifico punto di osservazione ci può dare qualche riscontro circa il modo — se questo è avvenuto/ avviene — in cui la cultura dei media sta influenzando sulla cultura «tradizionale» e sul modo di produrla, del fare i libri e di fruirne? Sono mondi che si integrano o sono invece contudenti?

Con i libri non si può avere fretta, bisogna arrivare fino all'ultima pagina: ho il timore che si stia perdendo questa *pazienza cognitiva*, che risulta quasi incompatibile con gli stili di apprendimento oggi dominanti.

Il Movimento di Cooperazione educativa da sempre stimola insegnanti e alunni all'uso di libri alternativi al libro di testo unico, incentiva la formazione di biblioteche scolastiche efficienti e funzionali. In che modo, oggi, usare i media da un lato e le fonti dall'altro?

La scuola è un laboratorio, o almeno dovrebbe esserlo. Non so se l'insegnamento e l'apprendimento seguano sempre una metodologia di questo tipo. Mi piacerebbe che fosse così e che la didattica avvenisse a contatto con le fonti, per insegnare davvero a costruire solidi saperi critici, piuttosto che attraverso la lezione del docente o lo studio dei libri di testo. Starei attento, però, ad affidarmi ciecamente alle risorse digitali disponibili in rete, contrapponendole alla manualistica, da rimpiazzare attraverso l'autoproduzione di contenuti.

La necessità di un ripensamento del libro scolastico deve avvenire salvaguardando i requisiti di autorialità e autorevolezza, riconoscendo il valore del lavoro editoriale.

Biblioteche scolastiche e di classe funzionanti, dotate anche di una forte e selezionata componente digitale e multimediale, potrebbero rappresentare un punto di equilibrio in questa ricerca di un nuovo modo di utilizzare in modo combinato nel lavoro scolastico la parola scritta e tutti i linguaggi della comunicazione.

Quali consigli «tecnici», quali strumenti, compresi quelli tecnologici, per una buona qualità dell'informazione e della lettura, a scuola e fuori?

Non è facile rispondere a questa domanda. Gli strumenti si evolvono rapidamente e ogni giorno ne arrivano di nuovi, per cui qualsiasi suggerimento sarebbe destinato a invecchiare rapidamente. Preferirei puntare sulle questioni di metodo. Se la rete deve essere, come già è diventata, il terreno su cui ci si forma, ci si accosta alla cultura e si articola la partecipazione culturale, spetta agli insegnanti, e più in generale a tutte le figure che hanno funzioni educative e di mediazione, il compito di dimostrare che si può dare complessità anche al digitale e a ogni tipo di media. Va incentivato un uso «plurale» della rete, ascoltandone tutte le voci. Si tratta di imparare a ricercare attentamente, selezionare e analizzare con cura, interpretare criticamente e riutilizzare con consapevolezza i contenuti disponibili in rete: come sempre, i mezzi non sono né buoni né cattivi, e gli effetti che essi producono sono soltanto il risultato del modo in cui li usiamo.

Quale fascino può ancora avere in sé il libro cartaceo e in che modo se ne può suggerire l'uso all'interno della scuola?

Il fascino del libro non dipende da un atteggiamento feticistico — è vero che c'è qualcuno che parla con enfasi di odore della carta o del fruscio che si sente

quando si volta pagina, ma questi sono argomenti che non provocano in me particolari emozioni — ma dal fatto che si tratta di un oggetto molto avanzato e di fatto insuperato. Circola in rete un divertente video girato in Spagna (<https://www.youtube.com/watch?v=nsravNklRes>) che presenta le caratteristiche del libro cartaceo come se fosse un nuovo prodotto tecnologico, mostrando le sue enormi potenzialità e quanto esso sia superiore ai dispositivi per la lettura in digitale: è compatto, maneggevole e portatile; è duraturo e accessibile; per funzionare non ha bisogno di cavi, circuiti elettrici, batterie, connessione; è utilizzabile illimitatamente e in qualsiasi momento possiamo interrompere e riprenderne l'utilizzo, senza bisogno di inizializzarlo di nuovo; può accogliere le nostre annotazioni; è formato di materiali rispettosi dell'ambiente, riciclabili al 100%. Il libro chiede solo di essere letto, e il lettore necessita al massimo di un paio di occhiali. Sottolineare queste caratteristiche del libro cartaceo non è da passatisti, non è indice di resistenza al cambiamento, e non vuol dire ignorare alcuni pregi del libro elettronico, ma serve a sottolineare che è un oggetto facile da usare. Punterei su questo semplice argomento per promuoverne l'uso. In un suo bel libro di qualche anno fa (*Contro il colonialismo digitale*, Laterza, 2013), Roberto Casati lanciò una provocazione,

proponendo agli insegnanti di interrompere per un mese qualsiasi altra attività e dedicare tutto l'orario scolastico alla lettura. Al di là della sua praticabilità, quella proposta sottintendeva due questioni, a mio avviso importanti: innanzi tutto, la scuola non è credibile nel promuovere la lettura se la confina nel tempo libero, di pomeriggio o durante le vacanze e non «trova il tempo» per praticarla in classe.

Come si può sostenere che la lettura è importante se troviamo il tempo per tutto e non per la lettura?

In secondo luogo, restituisce al rapporto con il libro e la lettura la natura di esperienza formativa e richiama l'idea di alcuni spazi (come la palestra, il laboratorio di informatica o di chimica, ecc.) dedicati ad attività didattiche che non siano soltanto l'aula tradizionale. So di scuole dove tutte le mattine si inizia la giornata con un quarto d'ora dedicato alla lettura, individuale o di gruppo, oppure dove ciascun insegnante propone qualcosa da leggere in relazione alla propria disciplina. Sarebbe bello censire queste buone pratiche e trovare il modo per diffonderle.



Il tema

MENTRE IL NOSTRO PIANETA GIRA

Piccolo viaggio, con una classe quinta, sull'evoluzione della specie

Oreste Brondo

Un tentativo sfortunato

Questo è un percorso iniziato in una classe quinta in cui lavoravo per la prima volta, appena arrivato nel plesso «Giovanni Falcone e Paolo Borsellino», Direzione Didattica «San Giovanni» a Terni. Un percorso interrotto dal lockdown e parzialmente ripreso in DAD; assai in salita, quindi, ma mi pare ne sia venuto comunque qualcosa di interessante. Il tema del percorso, condotto nelle ore di scienze e

matematica in una quinta difficile e con poco spirito di condivisione, è l'evoluzione.

Appena arrivato in una classe nuova, cercando di fare tesoro della mia esperienza, ho provato a proporre un laboratorio di fisica. Ho peccato di ingenuità: la poca consuetudine all'autogestione degli spazi, dei percorsi condivisi, dei materiali sono fattori che avrei potuto prevedere, ma che ho sottovalutato e hanno vanificato il mio tentativo.

Mi sono confrontato con Franco Lorenzoni e ho colto il suo suggerimento di mediare tra le forme alle quali i ragazzi erano abituati a lavorare (lezione frontale, schede) e la modalità di laboratorio,



L'autore

Oreste Brondo è insegnante nella scuola primaria e formatore; fa parte della redazione di «Cooperazione Educativa» e del gruppo di ricerca MCE «Pedagogia del cielo».

trovando un compromesso, una sorta di montaggio tra differenti momenti e differenti ritmi. Sapevo di dover lavorare su vuoti di conoscenze matematiche estremi, e di dover fare in modo che la classe potesse sperimentare un minimo di modalità di lavoro interessanti, pregnanti per loro che avevano vissuto la scuola come un compito difficile e sostanzialmente estraneo alla loro vita. Ho messo a punto un percorso scientifico facendo uso per la prima volta più di libri e di articoli che di sperimentazione sul campo con i materiali.

Dalla fisica alla biologia

Cercavo di capire da dove cominciare, abituato com'ero a lavorare sulla fisica, sulle sperimentazioni di Galileo e Newton partendo dall'approccio diretto ai fenomeni. Un momento di stallo. Prendevo tempo dedicandomi più alla matematica.

A guidarmi nella scelta sono state la lettura de *L'origine della specie*, di Darwin, che avevo iniziato proprio in quel periodo, e una domanda fuori contesto posta da una bambina durante un lavoro di matematica: «Maestro, ma a cosa serve veramente respirare?». Anche se non c'entrava con le frazioni, quanto meno in modo diretto, ho deciso di rilanciare la domanda al gruppo. Da questa domanda ne sono nate altre.

«Solo noi respiriamo? Quali altre creature lo fanno? E come lo fanno? E a cosa gli serve?». Per la prima volta mi trovo ad affrontare un tema del genere, una suggestione a partire dalla quale iniziare un possibile percorso.

Penso che le domande poste dai ragazzi e dalle ragazze abbiano colto, non so quanto consapevolmente, la connessione tra le diverse forme di vita presenti sul pianeta.

Oltre a *L'origine della specie* mi è venuto in aiuto un altro libro che avevo salvato dal macero in una scuola di Napoli: due dei tre volumi di *Osservazioni scientifiche per la scuola media* di Bruno Ciari, edito da Sansoni nel 1965, un anno dopo la mia nascita. Quanto immaginato e messo a punto in proposito da Darwin, nel libro di Ciari viene affrontato e proposto in modo sicuramente utilizzabile in una classe quinta.

Ho deciso di iniziare con una lettura condivisa del capitolo del libro di Ciari «La storia della vita». Con l'aiuto di Valeria, collega di sostegno, abbiamo formato dei gruppi di lettura ai quali è stata consegnata una copia del testo con il compito di leggere e presentare all'intera classe tutti i punti irrisolti e le domande nate dalla lettura. Bruno Ciari ci ha accompagnato, con la sua scrittura ricca ma fruibile, in un viaggio tra i principali snodi dell'evoluzione della vita sulla Terra. Nel testo traspare come in questo mutarsi delle condizioni ambientali prendono forma organismi profondamente differenti ma con funzioni vitali analoghe.

La lettura è stata spesso accompagnata da chiarimenti e domande. Sia io sia la maestra Valeria abbiamo girato nei gruppi per chiarire significati di parole e contenuti. Ogni gruppo ha avuto un responsabile della lettura e un responsabile degli appunti, che poi sarebbero stati la base delle domande e delle questioni affrontate. Durante la prima discussione su quanto letto sono emerse le prime constatazioni condivise: «Tutte le creature, piante, insetti, rettili, pesci, uomini o uccelli che siano, respirano, mangiano, si riproducono, dormono ed espellono le sostanze di rifiuto. Per quanto diversi appaiano, tutti gli esseri



viventi hanno una grande quantità di elementi in comune». Si è deciso allora di lavorare su alcune raccolte di testi e immagini.

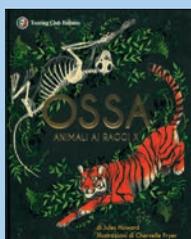
Scoperte tra le pagine

Abbiamo cominciato a indagare sui testi utili per la nostra ricerca e costituito una piccola biblioteca di classe sui temi dell'evoluzione. Abbiamo trovato una grande quantità di testi, alcuni fuori commercio, altri ancora in catalogo. Ne abbiamo trovati a sufficienza per permettere di lavorare a coppie o individualmente. Ogni coppia ha scelto un libro da esplorare per un tempo lungo e ne ha proposto le parti più interessanti, in cerchio, al gruppo allargato.

Ossa, animali a raggi X di Jules Howard, edito nel 2019 dal Touring Club Italiano, è uno strano libro: una sequenza di immagini di rettili, pesci, cetacei, mammiferi, uccelli disegnati in modo che traspaia chiaramente la loro struttura ossea. Nelle pagine introduttive l'autore scrive: «Gli animali che possiedono una colonna vertebrale si chiamano *vertebrati*. All'interno del loro corpo, lo scheletro ha sempre lo stesso schema di base, adattato a migliaia di funzioni diverse».

I ragazzi hanno provato a disegnare queste forme. Discussione immediata: le similitudini delle strutture scheletriche tra animali così diversi ci hanno messo tutti d'accordo sul fatto che forse si tratta di qualcosa

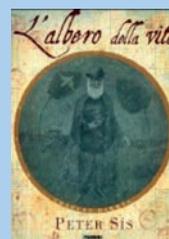
Piccola biblioteca darwiniana



J. Howard, *Ossa, animali a raggi X*, Milano, Touring, 2019



L. Cavalli Sforza, *Infinite forme bellissime*, Milano, Mondadori, 2014



P. Sís, *L'albero della vita*, Milano, Fabbri, 2005



K. Scott, *L'evoluzione della vita*, Milano, White Star, 2016



J. Tweet, *Mia nonna era un pesce*, Trento, Erickson, 2017



S. Radeva, *L'origine delle specie di Charles Darwin*, Milano, Mondadori Libri, 2019

di più di qualche semplice somiglianza, e che si accorda pienamente con la constatazione emersa, dopo la lettura di Ciari, che tutti gli esseri viventi hanno praticamente le stesse funzioni.

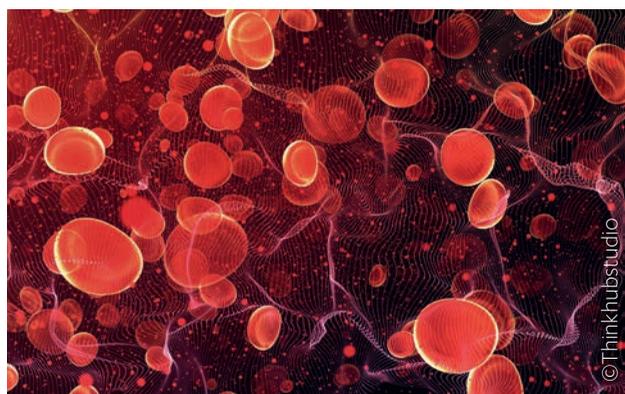
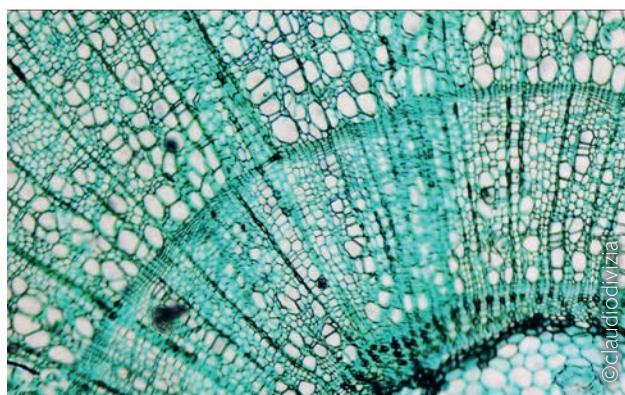
Un altro albo illustrato ha fatto ingresso nella nostra biblioteca darwiniana: *L'evoluzione della vita* edito da White Star realizzato da Katie Scott. Il libro non è altro che una striscia, una linea del tempo che da 3,7 miliardi giunge fino a un milione di anni fa con la comparsa degli umani. Lungo questa striscia, disegnata in modo notevolmente accurato, si sviluppa un'antologia possibile delle creature che sono apparse e si sono evolute dalla prima molecola autoreplicante all'*homo erectus*. Mischiati agli animali ci sono anche i funghi e le piante come un tutt'uno indissolubile. Nel silent book appare chiara la tesi abbracciata dal libro: «Proveniamo tutti da quella microscopica creatura autoreplicante con la quale avremo pure qualcosa in comune». Dietro questa lunga striscia temporale della vita è riportato un testo che racconta il senso delle immagini, ma grazie alla loro chiarezza esse (potere evocativo?) finiscono per generare più domande del testo, un po' troppo tecnico. I bambini e le bambine hanno deciso di disegnare almeno uno degli animali rappresentati.

La cellula autoreplicante che dà inizio a questo libro apre una nuova finestra. Frammenti di cose sentite, memorie di documentari o di cose dette da altri insegnanti ci portano a mettere a fuoco che quella cellula in fondo non è altro che la matrice dalla quale sono state generate in lunga successione temporale tutte le cellule esistenti, e che quindi tutti gli esseri viventi sono fatti di cellule, originate da quella prima. Come questo possa essere avvenuto, nessuno in classe riesce nemmeno a immaginarselo, ma ci si trova d'accordo sul fatto che pare proprio che sia avvenuto. Cominciano a farsi avanti domande più precise: «Ma

allora, maestro, se siamo fatti tutti di cellule, cosa sono queste cellule?».

A questo punto si decide di fare una ricerca condivisa sulle cellule, mettendo a disposizione altri testi.

Proviamo a mettere a confronto una cellula vegetale con una cellula animale cercando di capirci qualcosa, anche qui la ricerca di testi possibili si fa intensa: cosa può venirci in aiuto?





Abbiamo trovato un altro libro, destinato alle scuole secondarie di primo grado, e scritto da Luca Cavalli Sforza: *Infinite forme bellissime*. Un'appendice di questo testo scolastico, assai ben fatto, è dedicata all'evoluzione delle specie, quindi sostanzialmente alla teoria di Darwin e ai suoi successivi sviluppi. Tra i libri scolastici degli ultimi anni, uno dei migliori, quasi paragonabile a quello di Bruno Ciari. Corredato da immagini ben scelte, da sequenze ben congegnate e da commenti abbastanza decifrabili, in particolare sulla cellula vegetale e su quella animale. Ogni gruppo si è auto-organizzato, anche attingendo da altre fonti trovate nei libri dei fratelli o delle sorelle, o in pagine scaricate da internet, ma il testo e i disegni usati da Cavalli Sforza sono rimasti un riferimento centrale. Ancora una volta abbiamo avuto la sconcertante conferma che persino a livello cellulare, con poche variazioni, noi abbiamo molte cose in comune con le piante. L'ipotesi di una parentela tra tutti i viventi si fa sempre più spazio.

Il nome di Darwin è emerso in diverse discussioni. Mi hanno chiesto chi è, dove è vissuto, se è ancora vivo, come ha fatto a capire tutte queste cose.

Nel nostro ricercare intorno a libri che possano mostrare e raccontare in modo efficace i temi sui quali indagiamo troviamo altri libri. Il primo è un libro per bambini più piccoli, ma che schematicamente dà un'idea molto precisa e suggestiva sulla relazione parentale tra i viventi: si intitola *Mia nonna era un pesce* di Jonathan Tweet, edito da Erickson. Racconta con belle immagini in modo semplice e diretto la trasformazione da pesce ad anfibio, a rettile, a

mammifero, a scimmia, a umano, come una favola assai documentata e precisa ma di rapida lettura. L'ultima immagine riporta un grande gruppo di uomini, donne bambini di tutte le parti del mondo che sorridono come se si trovassero in una grande fotografia di gruppo.

L'idea di indagare su Darwin ci ha portato a una sua biografia scritta e meravigliosamente illustrata, realizzata da Peter Sís *L'albero della vita*, edito da Fabbri. Scoperte su Darwin: non era esattamente un ragazzo molto studioso, almeno a scuola, ed era divorato da una curiosità continua per tutte le cose della natura. Questo lo spinge a ricercare, a documentarsi e ad affrontare un lungo viaggio che gli permetterà di raccogliere una grande quantità di materiali, disegni e osservazioni che alla fine convergeranno nel grande capolavoro che è *L'origine della specie*.

Un altro libro ci ha accompagnato, una sorta di sintesi assai ben fatta: *L'origine della specie di Charles Darwin*, scritta e illustrata da Sabina Radeva, edito da Mondadori. Ne sono nate domande su domande: «Cos'è la vita? Come si nasce?», domande specifiche sul perché alcuni animali hanno le pinne e altri le ali e come è successo, a cosa serve il fegato, se gli occhi sono sempre esistiti e se le piante camminano pure loro ma magari sono più lente e noi non le vediamo. Ho proposto allora di compilare, dividendosi in gruppi, una lista di domande da riportare al gruppo classe. A gruppi di quattro, si sono recati nella sala informatica e hanno compilato cinque liste di domande, lette poi in classe, organizzate e raccolte in un testo unico, raggruppate per categorie: domande sull'alimentazione, sulla riproduzione, sull'aspetto esteriore, sugli organi interni, sulle sensazioni e le emozioni, sui sensi, sulla vita vegetale, sull'utilità dell'acqua... il testo definitivo viene letto in classe.

Corrispondenza: tutte le creature mangiano?

Ho deciso di chiedere a un caro amico e maestro, il professor Claudio Longo, botanico, scrittore ed ex direttore dell'Orto Botanico di Brera, di provare a rispondere ad alcune di queste domande. Ha accettato molto volentieri; ha raggruppato ulteriormente le domande e ha cominciato a darsi da fare. Prima del lockdown siamo riusciti a leggere in classe solo una lettera. Altre quattro giungeranno dopo, tracciando un filo, per quanto esile, che unirà il lavoro iniziato con il periodo della didattica a distanza.

I bambini erano tutti contenti e particolarmente orgogliosi del fatto che un professore in carne e ossa si offrisse di rispondere alle loro domande.

«Caro professore le scriviamo questa lettera perché vogliamo sapere di più sulla scienza, speriamo che gli piaccia il nostro lavoro di gruppo. Ciao professor Longo le volevamo fare delle domande per arricchire la nostra conoscenza! Carissimo professor Longo noi siamo gli alunni della classe 5 b ovvero anche gli alunni del maestro Oreste». «La verità è che tutti tutti tutti gli esseri viventi hanno bisogno di mangiare e hanno bisogno d'acqua. E per gli stessi motivi. Certo, le esigenze sono diverse, specialmente per le piante. Quelle hanno solamente bisogno di acqua, di anidride carbonica e di sostanze minerali (fosforo, azoto, potassio...) che stanno nel terreno. E l'amido? Figuriamoci se ne hanno bisogno.

Loro l'amido se lo fabbricano! Metti la pianta del frumento (grano) che lo accumula nel chicco da cui derivano pane, pasta, pizza e tutto il resto».

Possibili sviluppi

Dopo la lettura di questa lettera si stava per aprire una discussione sulle piante con alcuni possibili esperimenti appena iniziati (sulla traspirazione delle piante e le loro funzioni). La questione nasceva dal fatto che il professore aveva chiarito una cosa importante: il cibo, noi e gli animali, dobbiamo procurarcelo, le piante invece il cibo se lo costruiscono da sole. Ma questo, come è possibile? La ricerca iniziata termina per la chiusura forzata della scuola. Il professore continua a scriverci, ma durante la DAD dobbiamo concentrarci sulla matematica. Come continuare questo lavoro in una situazione normale? Quest'anno, facendo tesoro di quanto fatto con la quinta, ho dato inizio in una classe seconda un lavoro sulle piante a partire dall'osservazione delle foglie. È la prima volta che mi dedico alla botanica, ma i risultati mi sembrano interessanti. Voglio chiudere con la frase finale de *L'origine della specie* che trovo di buon augurio per tutti coloro che considerano il mondo come un buon luogo da esplorare e a partire dal quale procurarsi sempre nuove e interessanti conoscenze, magari insieme ad altri curiosi, disposti a fare questo viaggio insieme.

Mentre il nostro pianeta girava nella sua orbita secondo l'eterna legge della gravità, da un inizio tanto semplice si sono evolute e ancora si evolvono infinite forme di vita sempre più belle e stupefacenti.



Il tema

IL CINEMA DI ALFRED HITCHCOK

Una scelta alternativa

Giovanna Palmero e Marina Pesce

Premessa

Prima di entrare nel merito dell'esperienza didattica che desideriamo illustrare riteniamo sia importante descrivere il contesto metodologico e didattico che ne ha reso possibile la realizzazione.

Ormai da decenni molte classi a tempo pieno della scuola «Giovanni Battista Perasso» di Genova scelgono di avvalersi dell'adozione alternativa al libro di testo.

Nella nostra scuola questa metodologia costituisce cultura diffusa, integrata nella programmazione e buona pratica didattica consolidata e condivisa.

L'organizzazione del tempo scuola a 40 ore consente una programmazione delle attività didattiche più approfondita e articolata, con tempi più distesi, funzionali a sviluppare percorsi tematici. Spesso questi percorsi coinvolgono più gruppi classe, nella prospettiva di una didattica a classi aperte e nella convinzione che la conoscenza possa essere condivisa a diversi livelli e non vincolata alla scansione organizzativa delle cinque classi.

Da questa scelta scaturisce una metodologia di lavoro tesa a sviluppare un atteggiamento critico verso la conoscenza e la cultura, la capacità di documentarsi con varie tipologie di fonti nonché un rapporto nuovo con il libro e con l'apprendimento, non relegato al solo studio mnemonico.

L'adozione alternativa ci ha consentito negli anni di pensare a una progettazione pluriennale che discenda da scelte pedagogico-educative, attenta a costruire un percorso *per* un gruppo classe e *insieme* a un gruppo classe. Un percorso che segua l'evoluzione dei cambiamenti e della maturazione dei bambini, che sia un'azione pensata con uno sguardo attento ai

bisogni e alle esigenze del destinatario. In tal senso ogni team docente struttura la didattica sulla base di progetti pluriennali, che propongono di avvicinare la classe a esperienze diversificate nel tempo, in stretta interazione con le basi epistemologiche della disciplina e con le aree disciplinari correlate.

Il nostro lavoro nasce dalla convinzione che questa scelta si possa tradurre in una metodologia didattica che vuole promuovere la cultura del confronto, della ricerca, dell'approfondimento delle conoscenze.

L'atteggiamento metodologico è teso a promuovere la domanda, il desiderio di capire e di ricercare.

Si può imparare ad apprendere a scuola se questa abbandona la volontà di consegnare esclusivamente saperi, abilità, capacità definitive.

Invece di consegnare conoscenze «inerti» si può provare a offrire possibilità di ricerca, di pensiero, di incontro con la cultura come «movimento di apprendere».

Il movimento, come dice Deleuze, causato da un urto violento è ciò che determina il cambiamento portando con sé l'immaginazione, la memoria, il pensiero. Non è semplice provare a trasformare oggetti di conoscenza in oggetti di apprendimento, ma è possibile e può avvenire nel dialogo, nel confronto, nella ricerca, nella libertà di scegliere. Non può esserci un metodo, non c'è un metodo per apprendere perché non sappiamo attraverso quali sensibilità il pensiero emergerà. Non conosciamo la singolarità dell'incontro che porterà a uscire dallo stato di inerzia del pensiero, ma la classe può diventare una comunità

Le autrici

Giovanna Palmero e Marina Pesce sono insegnanti di scuola primaria a Genova.

di apprendimento e di ricerca nella relazione con il sapere e nella relazione con i corpi presenti che ne determinano l'esistenza. In questa dimensione si situa la nostra continua ricerca di una didattica maggiormente formativa.¹

Il Progetto

Tra le diverse esperienze rese possibili dall'adozione alternativa al libro di testo vorremmo raccontare un percorso in particolare, la fase finale del Progetto pluriennale «Cinema».

Il «Progetto Cinema» si situa all'interno di una progettazione pluriennale riguardante i linguaggi audiovisivi. In tal senso, questo Progetto tende a rendere protagonisti i bambini nell'analisi critica del linguaggio cinematografico, visto come intersezione tra alcune diverse tipologie di linguaggio con cui ogni bambino si confronta quotidianamente: il linguaggio sonoro, visivo, teatrale e, non ultimo come importanza, quello narrativo.

L'analisi critica di un film mette in gioco la percezione, potenziando la connessione tra una parte e il tutto, tra il frammento e la totalità, tra l'immagine

fissa e la sua connessione con le altre immagini per creare un flusso narrativo.

Questo percorso ha coinvolto due gruppi della classe prima, giungendo alla sua conclusione in classe quinta con l'esperienza di un cineforum rivolto alle famiglie. Come è stato possibile? L'occasione è nata da diversi fattori messi in campo: una progettazione pluriennale, in cui i contenuti e gli obiettivi specifici del percorso annuale sono parte di un progetto educativo e formativo di ampio respiro; l'applicazione della metodologia della ricerca in tutti i campi del sapere; la scelta dell'adozione alternativa al libro di testo.

Fare ricerca significa porre il bambino in rapporto con il mondo perché possa acquistare gradualmente consapevolezza di se stesso e della realtà esterna, partendo da esperienze «significative e manipolative».

L'esperienza di tanti anni ha evidenziato come alla fine del percorso il bambino non solo sia in grado di orientarsi meglio nella struttura epistemologica della singola disciplina, ma come abbia acquisito anche una maggiore capacità di recepire l'informazione proveniente da altri. La biblioteca alternativa è uno strumento per noi indispensabile per poter lavorare con una pluralità di testi, diversificati per aree di interesse e per discipline, per difficoltà e per complessità, cosa che ci permette di andare incontro alle necessità delle diverse tipologie di alunni. Se, da una parte, non possiamo più dire che gli attuali libri di testo siano sempre inadeguati o manchino di pluralismo, tuttavia essi propongono un sapere





codificato, in ogni caso «concluso» e non lasciano spazio alla formulazione di ipotesi di ricerca.

L'uso di testi di svariata natura dà modo al bambino di sperimentare personalmente la molteplicità dei linguaggi che possono essere adottati per comunicare un pensiero.

La differenza fra un testo e l'altro, anche nella complessità del linguaggio usato, dà a ciascun allievo l'opportunità di misurarsi con qualcosa di adatto alle proprie capacità oltre che ai propri interessi.

Perché un progetto di cineforum in una scuola primaria?

Il cineforum con le famiglie vuole essere uno spazio reale di condivisione di un percorso di apprendimento, di confronto tra generazioni, di discussione guidata dai ragazzi su temi e argomenti trattati dai film e su alcuni aspetti del linguaggio cinematografico. Significa aprire la scuola e creare uno spazio culturale dove i bambini possano mettere in gioco quanto appreso e sperimentato in classe, e le famiglie assumano il ruolo di *coagenti* in una nuova dimensione dialogica con i loro figli e la scuola. Abbiamo scelto il cinema di Alfred Hitchcock per la sua capacità narrativa, la sua alta comprensione dei meccanismi narrativi e per l'attenzione all'immagine e all'inquadratura.

Deleuze scrive: «I quadri di Hitchcock non si accontentano di neutralizzare l'ambiente circostante, di spingere il sistema chiuso il più possibile lontano e di rinchiudere nell'immagine



il massimo delle componenti; nello stesso tempo faranno dell'immagine un'immagine mentale, aperta per un gioco di relazioni di puro pensiero che intessono su tutto. Per questo dicevamo che anche nell'immagine più chiusa c'è sempre il fuori campo».

Attraverso la visione di alcuni film di Alfred Hitchcock i bambini hanno riflettuto e approfondito alcuni temi della sua filmografia e del suo rapporto con l'immagine, mettendo anche a frutto il percorso seguito negli anni precedenti. Nel cineforum questi approfondimenti sono diventati patrimonio culturale di un gruppo più allargato, un gruppo composto da ragazzi e da adulti, in cui l'adulto era guidato all'interno di un'esperienza cognitiva e conoscitiva nuova. Non più approfondimento e studio finalizzati al buon esito di un'interrogazione o di una verifica, ma con lo scopo di creare una situazione comunicativa reale.

Il film offre situazioni comunicative complete e la lingua viene sempre presentata in un contesto, così come accade nella realtà, ma il linguaggio filmico può essere «smontato». Infatti con i bambini è stato seguito proprio questo percorso partendo dalla visione dei film: *Intrigo internazionale* e *La finestra sul cortile*.

I film sono stati scelti sulla base degli approfondimenti selezionati ad hoc per i due gruppi classe, con l'obiettivo di affrontare un'indagine del linguaggio cinematografico, dal punto di vista narrativo e grammaticale. Gli aspetti sviluppati sono stati: la fabula e l'intreccio, la suspense, lo stile, il linguaggio, la soggettiva e il movimento della macchina da presa, la colonna sonora, la sceneggiatura, lo storyboard e l'analisi delle inquadrature.

Successivamente alla visione del film e alle prime discussioni, i ragazzi si sono suddivisi in gruppi di

ricerca, ognuno dei quali ha approfondito un singolo tema. Utilizzando le riflessioni e gli aspetti presi in esame in plenaria ogni gruppo aveva il compito di ampliare la prospettiva per approfondire le tematiche con un confronto puntuale delle fonti. A questo scopo si sono utilizzate diverse metodologie di lavoro, dalla lettura di fonti bibliografiche sui film e sul regista, alla visione di spezzoni del film per analizzare con maggiore attenzione inquadrature e sequenze e, infine,

alla strutturazione di una presentazione della ricerca che tenesse conto delle caratteristiche del destinatario. Ogni gruppo ha elaborato il prodotto finale da presentare ai compagni e alle famiglie, autovalutando le proprie risorse interne, le caratteristiche di ogni componente e le strategie per ottimizzare le forze. Ulteriore fonte consultata è stata la mostra di Hitchcock «Il cinema ai bordi del nulla», presso il Palazzo Ducale di Genova. La visione della mostra ha rappresentato un momento di verifica importante rispetto alle competenze acquisite e una nuova forma di autovalutazione per ogni singolo alunno della personale capacità di lettura e di comprensione di una mostra tematica. Ancora una volta abbiamo

POTERE TRASFORMATIVO DELLA REALTÀ

Un film dal punto di vista dello spettatore secondo me è magico, fra lo spettatore e il film c'è un piccolo confine. Questo confine è semplice da oltrepassare basta avere l'immaginazione, che spaccherà il confine e ti farà diventare il personaggio che vuoi. Sergio

Il cinema è una finzione, è un modo diverso per raccontare delle storie, nel film puoi creare l'atmosfera con la colonna sonora e stupire con gli effetti speciali. Gabriele

LE PAROLE DIVENTANO UN COMPLETAMENTO DELLA SITUAZIONE COMUNICATIVA, NON PIÙ L'ESSENZA IMPRESCINDIBILE

Il cinema è un tipo di comunicazione, un linguaggio attraverso uno schermo.

Il cinema sono le scelte del regista: riprese e inquadrature. Fede

IL LINGUAGGIO FILMICO È UN LINGUAGGIO CHE PUÒ ESSERE «SMONTATO». LA SEQUENZA SI PUÒ SMONTARE E RICOMPORRE IN UN MESSAGGIO COMPLETO.

Lavorare con il cinema vuol dire raccontare di cose che non si vedono ma che ci sono. Pietro

Lavorare con il cinema è lavorare sui dialoghi. Filippo D.V.

Ho scoperto che dietro al film che guardiamo ci sono molte cose: il regista, il doppiaggio, la sceneggiaturaè una macchina. Arianna






Prima del film: suggestioni per entrare nel film

Chi è Hitchcock: biografia essenziale, curiosità, eventuali citazioni riguardanti il film.

La locandina:² analisi grafica, colori, temi del film che emergono dalla locandina.

Il titolo: genesi del titolo, riflessioni intorno ai diversi significati.

Dopo il film: analisi e discussione critica

Il protagonista Roger

Thornhill: analisi dei personaggi, Cary Grant e Roger Thornhill, rapporto spy story e commedia -> domande al pubblico -> dialogo.

La scena dell'aereo: analisi, riflessioni sul significato, lettura citazione di Hitchcock su scene del thriller tradizionali ->

domande al pubblico -> dialogo.

Temi:

1. SCAMBIO DI IDENTITÀ: personaggi che subiscono lo scambio d'identità, personaggi che fanno il doppiogioco -> domande al pubblico -> dialogo.

2. IL VIAGGIO: il viaggio geografico che diventa un viaggio di cambiamento e di

formazione di alcuni personaggi: Roger Thornhill e Eva Kendall -> domande al pubblico -> dialogo.

La suspense di Hitchcock:

differenza tra suspense e sorpresa per Hitchcock (lettura tratta da Truffaut), una scena di suspense -> domanda al pubblico -> dialogo.

potuto sperimentare come il dialogo, il confronto delle idee, la domanda e la possibilità di essere protagonista nella costruzione di un lavoro di classe siano elementi utili a favorire la crescita personale, le autonomie nel pensiero critico e la condivisione e accettazione dell'altro.

Noi insegnanti abbiamo ri-scoperto come nella ricchezza della proposta ognuno possa trovare il suo spazio e sviluppare le proprie potenzialità per interpretare il suo rapporto con il mondo. Un rapporto non univoco, non dato da un'unica fonte di conoscenza, ma dalla possibilità di venire a contatto, di consultare fonti diversificate, all'interno di punti di vista diversi e in via di trasformazione. Venire a contatto con il linguaggio filmico ha accresciuto enormemente la competenza lessicale e linguistica di ogni singolo bambino, non solo come apprendimento

di una terminologia specifica, ma come competenza nello strutturare il discorso, nel saper elaborare a un livello di astrazione maggiore il proprio pensiero, riuscendo a «trovare le parole per dirlo». Parole nuove, ma non più estranee. Linguaggio che si crea in un gruppo e diventa lessico familiare di quel gruppo.

Dalla discussione sulla locandina di *North by Northwest* (prima della visione del film)

Matteo: «Sembra che l'uomo stia cadendo fuori dal riquadro, come se volesse uscire dal quadrato nero».

Pietro: «Il colore rosso simboleggia il sangue, come se ci fosse un tappeto di sangue».

Andrea: «Questo film racconta una storia d'amore e di tradimento...».

Edo: «... Anche di inganno, la donna ha finto di amare l'uomo, lui è ricco».



Michele: «In questo film c'è finzione e tradimento».

Elena: «Tutti i riquadri rappresentano una metafora. Le porte indicano che l'uomo vuole uscire da questi tradimenti e da queste finzioni».

Simone: «Un altro tema di questo film potrebbe essere il cambiamento di direzione nella propria vita».

Dalla discussione sul significato di «finestra»

Gabriel: «La finestra è un campo visivo oltre il quale sembra non si possa andare».

Matteo: «La finestra è quindi una barriera perché non mette Jeff nella condizione di vedere, la “vera verità”».

Valentina: «Secondo me *finestra-guardare-cornice* sono le parole più importanti. Lo spettatore e il protagonista “guardano”: per Jeff la finestra è uno spazio chiuso da cui guardare, per il pubblico è la cornice, è essere al cinema».

Pietro: «Il cortile è come un palcoscenico dove si muovono personaggi che compiono azioni, è il luogo degli incontri. È quello spazio dove si uniscono le persone».

Giulia: «Spesso noi sentiamo solo suoni. Si sentono parole, canzoni e rumori ma anche silenzi. Spesso quando non si vede si sente».

Iter del percorso

- Visione di film.
- Osservazioni sulla storia.
- Osservazioni su sequenze e inquadrature.
- Analisi delle musiche e degli aspetti sonori.
- Rappresentazione di una sequenza filmica, attraverso disegni.

- Realizzazione di story board.
- Scritture di critiche del film.
- Discussioni collettive, anche in funzione dell'attività di cineforum.
- Preparazione dei materiali e delle proposte per le serate di cineforum.

Riferimenti bibliografici

- Ambrosini M., Cardone L. e Cuccu L. (2018), *Introduzione al linguaggio dei film*, Roma, Carocci.
- Boschi A. (2008), *Alfred Hitchcock. Intrigo Internazionale*, Torino, Lindau.
- Deleuze G. (2016), *L'immagine-movimento*, Torino, Einaudi.
- Duncan P. (2007), *Tutti i film di Alfred Hitchcock*, Torino, Lindau 2007.
- Field S. (1991), *La sceneggiatura*, Bologna, Lupetti.
- Gottlieb S. (2015), *Io, Hitchcock*, Milano, Donzelli.
- Hunter E. (1997), *Hitch e io*, Parma, Pratiche Edizioni.
- Krohn B. (2010), *Maestri del cinema*, Cahiers du Cinema Sarl.
- Morin E. (1982), *Il cinema o l'uomo immaginario*, Milano, Feltrinelli.
- Provenzano R.C. (1999), *Il linguaggio del cinema Significazione e retorica*, Bologna, Lupetti.
- Saba C.G. (2009), *Alfred Hitchcock, La finestra sul cortile*, Torino, Lindau.
- Truffaut F. (1997), *Il cinema secondo Hitchcock*, Milano, Il Saggiatore.

Note

¹ G. Deleuze, *Differenza e ripetizione*, Milano, Raffaello Cortina, 1971, p. 214-215.

² La locandina e le immagini di *Intrigo internazionale* e *La finestra sul cortile* sono tratte da https://it.wikipedia.org/wiki/Intrigo_internazionale; https://it.wikipedia.org/wiki/La_finestra_sul_cortile.



Il tema

ADOZIONE DI LIBRI E STRUMENTI ALTERNATIVI AL TESTO UNICO

Marta Marchi

Adottare libri, materiali e risorse alternative al libro di testo è possibile nella scuola italiana, lo prevede l'attuale normativa, e ci sono scuole che praticano tale scelta da più di 40 anni.

I docenti o i gruppi di docenti che la attuano sono oggi delle minoranze le quali però, negli anni, hanno saputo ottimizzare e portare a regime una scelta per nulla minoritaria nella sostanza, promossa e veicolata da professionisti che hanno elaborato pratiche, riflessioni e metodologie incisive nelle realtà territoriali in cui hanno operato e operano. La nascita di questa pratica si situa, nella scuola italiana, attorno agli anni Settanta e Ottanta, ossia nel momento di grande trasformazione della scuola statale con i Decreti Delegati, il primo tentativo di dare un'ordinata e coerente attuazione ai principi della Costituzione della Repubblica Italiana. Di fatto i Decreti Delegati diventano un Testo Unico e contestualmente con il DPR del 31 maggio 1974 n. 419 è possibile avviare *Sperimentazione e Ricerca educativa, Aggiornamento culturale e professionale e costituzione dei relativi Istituti*. È qui che si situano le realtà scolastiche che, sollecitate dai cambiamenti non solo culturali ma anche sociali ed economici, costruiscono percorsi di ricerca sperimentali e innovativi.

Per quanto riguarda la normativa, fin dalla Legge n. 517/77, art. 5, le scuole primarie possono scegliere di non adottare il libro di testo uguale per tutte le alunne e tutti gli alunni e di acquistare con i fondi ad esso destinati materiale librario e mediale a scelta del docente. In generale, con la Nota 2581 del 9 aprile 2014, anche per gli altri ordini e gradi di scuola è possibile adottare «strumenti alternativi» purché siano coerenti con il Piano dell'Offerta Formativa, con gli ordinamenti scolastici e con i tetti di spesa previsti dalla normativa per ogni classe.

È più semplice fare tale scelta alla scuola primaria perché ci sono le cedole librarie che i Comuni destinano all'acquisto dei libri e che subito si possono convertire in un buono per acquistare le risorse individuate.

Alla secondaria di primo e secondo grado vanno coinvolti i genitori poiché l'acquisto dei libri, in questi gradi, lo fa direttamente la famiglia. Alla secondaria di secondo grado, in particolare, i docenti possono produrre in proprio alcuni tipi di libri, oltre che acquistarli. A questo proposito, diversi Istituti nel nostro Paese hanno organizzato iter formativi, da una parte per ridurre la spesa dei testi, dall'altra per produrre *materiali grigi* più adatti ai percorsi progettati per gli studenti. Esistono nel nostro Paese alcuni sostenitori e promotori dell'adozione di risorse alternative ai manuali. L'MCE nel documento «I quattro Passi», oltre ad affrontare il tema degli strumenti di democrazia, il lavoro a classi aperte, valutazione e apprendimento, negli «Strumenti per la ricerca» si afferma l'importanza della biblioteca di classe e di scuola e della adozione alternativa al libro di testo. Anche l'Associazione Italiana Autori per Ragazzi (ICWA) promuove la scelta.¹

Sostengono e promuovono l'adozione di risorse alternative anche diverse librerie indipendenti (ALIR), associazioni di genitori, nonché l'associazione Ibby Italia,² l'organizzazione che promuove e sostiene la Letteratura di qualità per l'Infanzia e l'Adolescenza sia a livello locale che internazionale.

Note

¹ <https://www.icwa.it/promozione-lettura/71-adozione-alternativa-istruzioni-per-l-uso.html>

² <https://www.ibbyitalia.it/2019/07/11/alternativa-come-possibilita/>

Il tema

UN ASCOLTO CHE È LETTURA

Intervista a Salvatore Maugeri

A cura di Nicolò Budini Gattai

È un lunedì pomeriggio d'autunno quando arrivo a casa di Salvatore. Sulla porta di ingresso mi saluta cordialmente e mi invita a entrare nel suo studio. Mentre mi preparo per l'intervista Salvatore comincia a parlare con una cassa cilindrica posta in verticale su uno scaffale della libreria: si chiama Alexa.

«Alexa, riprendi la lettura de *Il colibrì*... Alexa riprendi la lettura del mio ultimo libro. Alexa! — Il mio ultimo libro è *Il colibrì*... Accidenti ho perso il segnalibro! E allora prende il libro precedente, che è *Il mago di Oz* —. Alexa, riprendi la lettura del mio libro...».

Alexa risponde: «Sto scaricando il contenuto selezionato da *Audible*. Per finire il capitolo impiegherai un minuto e per finire questo titolo un'ora e sedici minuti».

Salvatore ci riprova: «Alexa, vorrei ascoltare il mio ultimo libro».

Alexa va avanti per la sua strada: «Il libro è già in riproduzione».

Salvatore: «Alexa, volevo ascoltare *Il colibrì* di Sandro Veronesi... No, Alexa stop. Quando lo perdo perché passa troppo tempo le do il comando con il cellulare, invece della voce. Poi, una volta che riparte, continua».

È una tipa tosta questa Alexa! Che cos'è questa macchina, l'ultima invenzione per leggere o solo una comune cassa wi-fi?

Non è stata inventata per i ciechi, è un robottino che usano anche le persone vedenti perché può essere utilizzata per ascoltare gli audiolibri, ma anche per comandare gli elettrodomestici, accendere o spegnere

la caldaia o le luci di casa. Alexa ti dà la possibilità di accedere a migliaia e migliaia di testi facendo un abbonamento ad *Audible*, un sito dove paghi 7 euro al mese e puoi scaricare i libri che ti interessano; poi li ascolti con la voce di Alexa che è una voce sintetica ma, come hai potuto sperimentare, è parecchio chiara, molto simile a quella di una persona umana. I libri di *Audible* sono registrati da persone, ma qui devo fare una precisazione: in genere i ciechi non amano la lettura molto interpretata perché li priva dell'emozione che dà il testo. L'interpretazione la deve dare chi legge, quindi la lettura, per me, deve essere anonima. Tant'è vero che io ascolto quasi a doppia velocità. Alexa non è nata per i ciechi, come pure il libro parlato.

Gli audiolibri sono nati perché c'era l'esigenza di far ascoltare libri alle persone che non potevano leggere, ma poi sono diventati di uso comune.

In Italia sono poco usati, ma in America, già negli anni Trenta-Quaranta avevano cominciato a fare alcune registrazioni, anche di piccoli racconti, sui dischi 78 giri. Poi con la scoperta del nastro magnetico sono passati alla registrazione sul nastro. In Italia il libro parlato nasce intorno agli anni Cinquanta soprattutto per l'impulso dato dall'Unione Italiana Ciechi che in un primo momento aveva promosso l'iniziativa di un centro nazionale di registrazione che distribuiva in tutto il Paese poi, a poco a poco, con i finanziamenti e i sussidi avuti dal Governo, questi centri si sono moltiplicati, e ora i testi non sono più registrati su nastro magnetico: adesso quando ho bisogno di



Gli autori

Salvatore Maugeri,¹ maestro specializzato presso l'Istituto dei ciechi «Augusto Romagnoli» di Roma, ha insegnato prima all'Istituto dei ciechi di Firenze poi nella scuola primaria e secondaria di primo grado. Psicopedagoga e consulente è stato membro del «Gruppo H» dell'Ufficio scolastico provinciale di Firenze. È coordinatore del gruppo territoriale fiorentino del MCE.

Nicolò Budini Gattai è facilitatore linguistico di Italiano L2 nel Comune di Firenze. Redattore di «Cooperazione Educativa», attivo nel gruppo fiorentino del MCE.



un libro me lo scarico da internet. A me risulta, per esempio, che negli Stati Uniti l'audiolibro sia diffusissimo perché ci sono migliaia di utenti che li ascoltano mentre viaggiano in macchina o in aereo. In Italia è un servizio nato per chi ha difficoltà a leggere, come i non vedenti, ma ora si sta diffondendo anche tra le persone che vedono.

I libri che scarichi sono solo romanzi o c'è molta scelta fra i generi?

La scelta è varia. Naturalmente la narrativa è quella che predomina perché, se tu pensi che la maggior parte dei non vedenti è costituita da persone anziane o che perdono la vista in età adulta o da persone non scolarizzate o scolarizzate in parte, il romanzo è quello che ha la maggiore diffusione. Però si trova di tutto: saggistica, pedagogia, psicologia. Ultimamente ho fatto registrare anche io dei libri, perché ognuno può fare richiesta e io ho fatto registrare *Formae Mentis* di Howard Gardner e poi

Arte di ascoltare e mondi possibili di Marianella Scavi. Noi abbiamo dei centri in cui si registra in cabina, con tutti gli accorgimenti tecnici, sono letture fatte da professionisti con il finanziamento del Governo. Poi c'è tutta una serie di libri fatti da volontari e sono chiamati libri di seconda fascia: non sono fatti in cabina, hanno una qualità peggiore però, grazie a questo, negli ultimi trent'anni, siamo passati da decine di migliaia di testi registrati a centinaia di migliaia.

Qual è il verbo giusto, «leggere» o «ascoltare»?

Leggere. Una persona che non vede legge perché arriva al punto di intuire anche la virgola quando il lettore è bravo. Quindi, praticamente è un ascolto che è una lettura. Ecco la differenza: per esempio, con il libro troppo interpretato, le emozioni sono quelle che trasmette il lettore.

Quali sono le tue letture preferite?

Io leggo di tutto. A me piacciono soprattutto i romanzi impegnativi, a sfondo storico, dove la narrazione è romanzata però i personaggi sono veri, oppure romanzi con un forte contenuto sociale. Un libro bellissimo che ho letto ultimamente, te lo consiglio, è *Patria* di Fernando Aramburu.

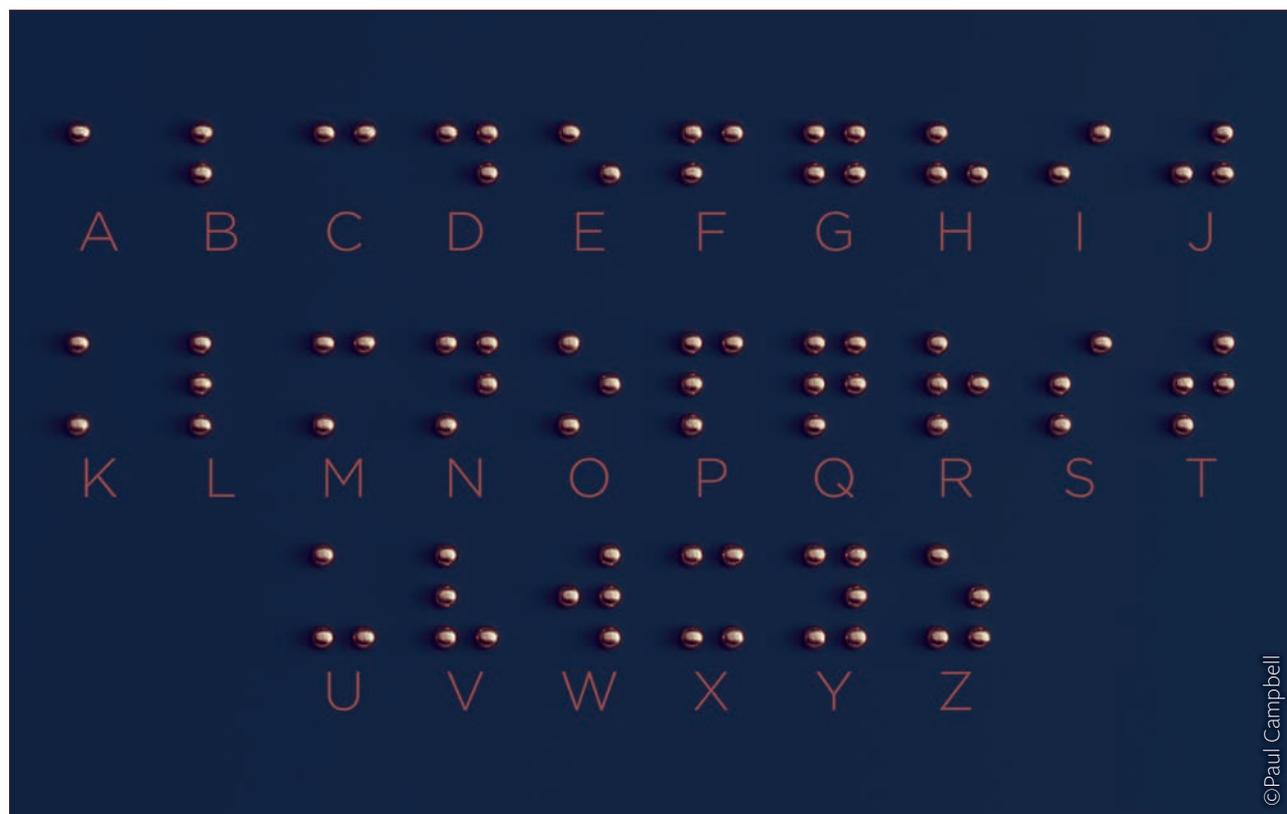
Ancora non hai accennato al braille...

Io leggo anche in braille, ma si tratta di uno strumento ultimamente poco utilizzato, perché i non vedenti assoluti fra i ragazzi sono pochissimi: la maggior parte o è ipovedente grave oppure non vedente con disabilità aggiuntive e quindi, spesso, non fa uso del libro braille.

I libri braille sono volumi molto grossi, pesanti da trasportare e da maneggiare. Se tu li vuoi leggere mentre fai una fila o aspetti qualcuno, libri così non te li porti.

Inoltre ci sono meno testi perché l'editoria braille è molto costosa. Si usa moltissimo, il libro braille, per i ragazzi in età scolare, soprattutto per la scuola primaria e la scuola secondaria di primo grado si cerca di trascrivere i testi come quelli dei compagni

vedenti. Quello che assolutamente va evitato è di far leggere ai ragazzi soltanto gli audiolibri, per esempio per quanto riguarda le lingue straniere o la matematica, perché altrimenti non saprebbero mai come sono scritte le parole. Un altro strumento di lettura e di ascolto è la sintesi vocale attraverso il computer. Io qui ho un computerino, vedi è un tablet [lo prende e inizia a digitare su dei tasti], ha la voce però, allo stesso tempo, ha la barra braille. Posso togliere la voce e posso togliere il braille. Se devo vedere come è scritto «media» lo tocco, lo vedo. Se un ragazzo non conosce il braille diventa un analfabeta, non saprà mai come sono scritte le parole.





Tu hai insegnato agli adulti ciechi che dovevano fare la scuola primaria, quindi che dovevano apprendere ancora a leggere e a scrivere.

Sì, c'erano due categorie di non vedenti, io le ho avute tutte e due. Ho lavorato all'Istituto dei ciechi fino al 1978, i primi cinque anni con adulti mai scolarizzati che da ragazzi erano stati nascosti, i cui genitori non li avevano mai mandati a scuola perché pensavano che i ciechi non potessero essere scolarizzati. Hanno fatto la scuola primaria per cinque anni con me, poi un corso per il centralino e hanno infine lavorato come centralinisti.

Per tre anni poi ho lavorato con persone che avevano perso la vista in maniera traumatica, per incidenti stradali, c'era una ragazza che aveva avuto un'operazione al cervello, si è addormentata vedendo e si è svegliata cieca. Quei tre anni non sono stati soltanto insegnamento di braille e cultura generale, ma il mio lavoro prevalente è stato quello di accompagnarli dal punto di vista psicologico, perché erano persone che non accettavano la loro condizione. Erano in Istituto perché ce li avevano mandati, ma loro non credevano neanche nella possibilità di potersi emancipare, trovare un lavoro e fare una vita normale. Quei tre anni sono stati i più belli della mia vita perché portare un ragazzo, in un anno, a credere in se stesso, a fare il corso professionale e poi sapere che stavano lavorando mi ha dato soddisfazioni enormi. Sai quante persone mi hanno detto che pensavano al suicidio? Una ragazza calabrese ogni giorno veniva lì e diceva: «Ma io invece di imparare il braille mi vorrei ammazzare». Quindi altro che parlare di cultura generale o di braille, la prima cosa che dovevo fare era quella di farla credere in se stessa. È stato bellissimo quando, alla fine dei tre anni, lei ha fatto l'anno di preparazione alla scuola professionale,

due anni di scuola per centralino. So che ora lavora, o almeno lavorava, in un tribunale come centralinista. Molti di loro erano già diplomati, avevano già imparato a leggere e a scrivere quindi l'apprendimento del braille è stato un addestramento, loro dovevano semplicemente imparare un codice, perché sapevano già scrivere benissimo. La ragazza era laureata in Lettere, quindi doveva solo apprendere la scrittura braille.

È impegnativo imparare il braille da adulti?

La difficoltà per un adulto non è nella scrittura, ma nella lettura. La scrittura si impara in due ore, è facilissima. La lettura invece è complessa, perché devi leggere con le mani. Un cieco che impara da piccino legge con tutte e due le mani, con la mano destra legge sopra e con la sinistra sotto. Un bambino a sei anni impara a leggere e a scrivere. Per un bambino è un processo come lo è per un vedente, apprende piano piano a leggere e a scrivere fino ad arrivare a una lettura, non ti dico equivalente a quella dei vedenti ma ci arriva vicino, mentre un adulto non ci arriverà mai. Io che ho imparato il braille a ventiquattr'anni lo leggo, ma non sono veloce, ho imparato molto tardi mentre ho dei miei ex alunni che leggono benissimo, in maniera molto spedita.

Prima hai parlato di bambini nascosti, i cui genitori pensavano che non potessero essere scolarizzati. Qual è invece il giusto approccio all'educazione di un bambino non vedente?

Un bambino, se fin da piccolo gli dai fiducia e non lo iper-proteggi, a poco a poco farà la sua strada, entrerà in contatto con gli altri, conoscerà il mondo. L'iper-protezione può provocare a un disabile diversi danni,

in particolare a un disabile visivo. Pensa ai milioni di stimoli che ha un bambino quando comincia a muoversi e a girare per la casa. Se a uno che non ci vede non permetti di fare altrettanto, toccando a destra e a sinistra, se hai paura di tutto, lo renderai non solo cieco dal punto di vista degli occhi, ma anche dal punto di vista della conoscenza, cioè gli impedirai di sviluppare tutte quelle conoscenze che sono indispensabili per orientarsi nella casa prima e poi nel mondo. Se non ti muovi in casa figuriamoci fuori. Io quando andavo a lavorare in centro a Firenze, a Sesto, a Prato, a Bagno a Ripoli, andavo sempre da solo, perché altrimenti come avrei fatto a convincere i genitori che al bambino andava data fiducia, che andava reso autonomo, se io stesso non fossi stato indipendente? Con l'esempio dovevo dimostrare che un cieco adulto poteva acquisire una certa autonomia e in qualche modo riabilitarsi.

Hai lavorato anche come insegnante di sostegno, con i bambini. Ci racconti la tua esperienza?

La mia prima esperienza a Sesto Fiorentino non è stata soddisfacente. Non ero formato per i bambini, avevo fatto questi otto anni all'Istituto e la mia preparazione era quella che avevo ricevuto a scuola. Frequentavo l'università ma, come sai, all'università non danno questi strumenti. Da lì ho cominciato a capire che dovevo studiare, dovevo approfondire anche tutta la parte teorica, la pedagogia, la didattica, per cercare di essere all'altezza della situazione. Dovevo anche cercare di cogliere tutto quello che mi potevano dare i colleghi vedenti perché, per riuscire in un'inclusione che fosse veramente tale, dovevo cercare di trovare tutti gli *escamotages* possibili e immaginabili per fare in modo che il bambino potesse lavorare insieme agli altri compagni. I mezzi sono

diversi ma la finalità dev'essere uguale, altrimenti si rischia di isolare il bambino all'interno della classe. Questo l'ho imparato soprattutto quando sono stato per due anni a Prato. Lì ho trovato una bambina molto intelligente, aveva soltanto una minorazione visiva. Lei ha imparato a leggere e a scrivere, a fare le attività che facevano i compagni. Io e la collega studiavamo come fare in modo che la bambina, pur utilizzando un sistema di scrittura e di lettura diverso o le tavole in rilievo, potesse lavorare insieme agli altri. La cosa bellissima è stata quando portai un libro di lettura in cui c'erano delle immagini in rilievo, per esempio c'era un'automobile, una torre, c'erano delle persone, degli strumenti.

I bambini che vedevano si divertivano a toccare queste figure, cioè non le guardavano soltanto, ma si divertivano a toccarle.

Così quando sono andato sia alla Vittorio Veneto sia a Bagno a Ripoli, mi sono portato dietro una serie di libri illustrati, perché abbiamo anche per la scuola primaria una serie di racconti con delle tavole illustrate, per esempio *Pinocchio* oppure *Storia di una gabbianella e del gatto che le insegnò a volare*, con le tavole in rilievo. La cosa strepitosa era che i bambini vedenti non si limitavano a guardare, si divertivano a toccare queste tavole e stimolavano il bambino anche a leggere in quella maniera lì, perché gli dicevano: «Senti, guarda, come si legge qui?». A poco a poco, anche i vedenti avevano imparato in parte il braille e, per loro, lo stimolo era imparare il prima possibile per poter dire ai compagni come si leggeva quella frase, quella parola. È stata un'esperienza bellissima!



Nella scuola di Bagno a Ripoli hai contribuito all'allestimento della biblioteca di classe. Che libri c'erano per i non vedenti?

Lì noi avevamo portato tutta una serie di testi in gran parte presi in prestito dal Centro per disabili e svantaggiati (oggi CRED Ausilioteca) del Comune di Firenze dove si erano acquistati parecchi testi, fiabe come *I musicanti di Brema*, *Il soldatino di piombo*, *Il pifferaio magico*... Sono dei fascicoli con la scrittura braille e delle figure in rilievo, quindi il bambino ha la possibilità di leggere e di vedere anche le figure. Ora questi testi si possono trovare, oltre al CRED

di Firenze, alla stamperia braille di Firenze, alla Biblioteca italiana per ciechi di Monza e in altri centri che producono materiale tiflogico.

Note

¹ Chi volesse approfondire la storia professionale di Salvatore Maugeri può leggere S. Maugeri, *La mia storia di maestro*, in *Storie di scuola, l'inclusione raccontata dagli insegnanti: esperienze e testimonianze*, a cura di F. Fazio, G. Onger, N. Striano, Trento, Erickson, 2016, pp. 145-160; ascoltare la video-intervista a Salvatore Maugeri a cura di Paola Melia visibile su: <https://www.youtube.com/watch?v=ijprRwj47bk&t=55s>; o scrivere una e-mail a: turimaugeri44@gmail.com.

Il tema

LIBRI PARLATI

Un'esperienza che ha aperto nuove strade per chi non può leggere

Loredana Borghetto

Il Centro Internazionale del Libro Parlato¹ è nato a Feltre (BL) nel 1983 grazie alla lungimirante e generosa intuizione del maestro Gualtiero Munerol,² il quale si proponeva di rendere meno pesanti le giornate buie di tanti non vedenti e ipovedenti e di realizzare il desiderio di molti ragazzi di seguire e concludere il proprio percorso di studi, nonostante la loro disabilità.

Nel 1996 il Centro si è costituito in Associazione non-profit che opera nel terzo settore e, nello specifico, nella progettazione e produzione di libri parlati in formato digitale, trascrizioni di testi in formato elettronico, stampe braille e rilievi. Tali prodotti sono frutto dell'attività di ricerca effettuata presso la sede di Feltre con la collaborazione di volontari operanti su tutto il territorio nazionale. Il Centro, che persegue esclusivamente scopi di solidarietà sociale, svolge interventi a favore di soggetti che versano in condizione di disagio connesso a problematiche psico-fisiche permanenti o temporanee, di devianza, degrado o emarginazione. In particolare, si propone la finalità di valorizzazione e assistenza alla persona, tramite attività, prodotti e strumenti che promuovano la cultura e favoriscano l'inclusione di soggetti con disabilità visiva (come alle sue origini), ma anche di quanti presentano disturbi di apprendimento, degli anziani e di chiunque abbia difficoltà nella lettura autonoma. È aumentata quindi la platea degli utenti (sensibilmente in questo periodo di pandemia: dai 1779 del 2019, a 1969 di fine 2020) e, di pari passo, si è potenziato l'impegno del Centro, alla ricerca di sempre nuove e più efficaci soluzioni che aiutino tutti coloro che ad esso si rivolgono. Così, da

alcuni anni, oltre a non vedenti e ipovedenti, il CILP offre le sue competenze e i suoi servizi (in tutto il territorio nazionale e all'estero) a dislessici, distrofici, anziani e malati terminali. Al Centro ricorrono anche vari Enti, come scuole di ogni ordine e grado, che possono richiedere la lettura personalizzata dei testi di studio, biblioteche, RSA, cooperative, amministrazioni comunali, istituti specializzati nell'assistenza dei disabili.

A questa platea, sempre in espansione, il CILP offre libri parlati, registrati e personalizzati a seconda dei bisogni di ciascun soggetto, che viene seguito da un team qualificato e attento in grado di rispondere con puntualità ed efficacia alle richieste dell'utente, il quale in qualsiasi momento riceve aiuto e servizi specifici a seconda delle proprie esigenze. Oltre a testi che sono già in catalogo, sempre aggiornato e arricchito, nel rispetto delle normative vigenti, l'utente può richiedere letture di opere che rispondono ai suoi interessi e di testi scolastici per ogni livello di studio, fino all'università. Molti si sono laureati grazie a questo servizio, che offre la possibilità di ottenere la registrazione di libri inviando il testo in cartaceo o digitale, assegnato poi al donatore di voce più idoneo.

Grazie alla collaborazione di volontari preparati, il CILP ha sviluppato sistemi all'avanguardia anche per venire incontro a studenti che si trovano in difficoltà, come nei casi di DSA, per i quali è stato elaborato l'EPUB₃, uno strumento utile all'apprendimento che permette di ascoltare l'audio e di vedere il relativo testo sincronizzato direttamente dal proprio browser con gli strumenti di Readium. L'innovatività dell'EPUB₃ consiste



L'autrice

Loredana Borghetto, già docente di Italiano e Storia negli istituti superiori, da una decina d'anni è donatrice di voce del CILP. Dal 2019 fa parte del Consiglio Direttivo, presieduto da Luisa Alchini.

nel poter racchiudere nello stesso formato file audio, testi e immagini rendendo possibile la visualizzazione della frase o della singola parola mentre questa sta per essere pronunciata. È possibile inoltre diminuire la velocità di ascolto dell'audio e variare la dimensione del carattere, favorendo ulteriormente la comprensione dei contenuti e la loro memorizzazione. In collaborazione con l'Università di Padova, l'EPUB3 è stato sperimentato in alcune scuole dell'Emilia-Romagna, del Veneto e del Friuli-Venezia Giulia. Attualmente si stanno raccogliendo i risultati dei test somministrati ad alcuni utenti. Varie sono le modalità di fruizione dei servizi offerti dal CILP, e sempre in evoluzione grazie all'aggiornamento costante dei nostri operatori che utilizzano e propongono le tecnologie più efficaci per garantire approcci innovativi e contemporaneamente di facile utilizzo per l'ascolto in autonomia, anche da parte di chi non ha molta dimestichezza con l'informatica. Un esempio è un particolare lettore mp3, che risponde ai bisogni degli anziani (e non solo) di usare dispositivi semplificati, maneggevoli e a basso costo. Per restare sul libro parlato, in origine registrato su cassetta, oggi viene realizzato al PC, con sistemi più sofisticati che permettono di restituire un risultato soddisfacente. A partire dal 2003 il Cilp offre su CD-mp3 le opere richieste che ora possono essere fruibili anche con download dal sito, in streaming, con app particolari e con lo smart speaker. Si può utilizzare anche l'assistente vocale, il CILP Assistant. Oltre alla trentennale esperienza nella realizzazione dei libri parlati, da molti anni il Centro offre un

servizio di audioriviste (settimanali e mensili) unico nel suo genere, dando agli utenti la possibilità di rimanere in contatto con la vita che li circonda, di mantenersi informati su quanto accade nel mondo e di approfondire argomenti di varia natura trattati nei periodici di divulgazione messi a disposizione.

Donatori di voce

Non si può parlare di CILP senza sottolineare il prezioso lavoro offerto dai volontari, donatori di voce, selezionati da una commissione che valuta l'aspetto artistico e tecnico della loro lettura e registrazione. I donatori, che possono realizzare l'audiolibro in autonomia presso il proprio domicilio, nelle cabine insonorizzate del Centro o in altre sedi adatte, non sono attori, né professionisti, ma persone che amano la lettura e che offrono il loro





©monkeybusinessimages

tempo e la loro voce, condividendo le finalità del CILP. Questi «narratori» di libri parlati partecipano a corsi di lettura ad alta voce e di dizione ed entrano a far parte di questa bella realtà dopo una seria preparazione e dopo aver superato un provino. Anche a loro il CILP dà assistenza e suggerimenti affinché il loro lavoro sia di qualità.

Tra i donatori di voce vanno citati i detenuti coinvolti nel progetto *Lib(e)ri in carcere*, ideato dall'ingegnere Marzio Bossi, coordinatore CILP per l'Emilia-Romagna, e ben avviato nella Casa circondariale Dozza di Bologna. L'iniziativa si propone di creare in carcere un gruppo in grado di registrare libri parlati al computer, ottenendo così una sinergia che soddisfi due diverse esigenze: la difficoltà di lettura autonoma e la possibilità di occupare i detenuti in un'attività solidale e nel contempo per loro gratificante.

Nel carcere di Bologna (e in altre strutture della regione) i Libri Parlati sono entrati nel 2013, grazie al progetto ASCOLTALIBRI di Asphi Onlus, per la realizzazione del quale la fondazione non profit, che perfeziona tecnologie digitali atte a migliorare la qualità di vita delle persone con disabilità e disagio, ha sottoscritto una partnership con il Centro Internazionale del Libro Parlato.

Da parecchi anni, alcuni volontari del Libro Parlato si dedicano con successo anche a letture in pubblico nel corso della presentazione di libri, di premiazioni

di concorsi letterari, e in eventi culturali importanti quali il *Festivaletteratura* di Mantova, la *Maratona di lettura* di Feltre e *Pordenonelegge*.

Dai donatori di voce, circa 300 sparsi su tutto il territorio nazionale, annualmente vengono effettuate 11.000 ore di registrazione che corrispondono a un impegno di 22.000 ore, perché per produrre un audiolibro ogni volontario impiega il doppio del tempo (e oltre!) per riascoltare, correggere e ottimizzare il prodotto (questi dati si riferiscono a giugno 2020, registrando, con la pandemia, l'aumento sensibile di ben 400 richieste di nuovi aspiranti donatori di voce, che hanno intrapreso o già concluso il percorso di formazione).

Note

¹ Da oltre un trentennio il Centro Internazionale del Libro Parlato (CILP) rende fruibili alle persone con difficoltà di lettura autonoma i suoi *libri parlati* personalizzati, che è riduttivo chiamare audiolibri, e molti altri prodotti e servizi atti a favorire l'accesso alla cultura, al lavoro e allo studio da parte di soggetti che versano in condizione di disagio. <https://www.libroparlato.org/>

² «Dicono che tutto sia nato, 27 anni fa, da una domanda rivolta da un ragazzino cieco al maestro Gualtiero Munerol, allora bibliotecario in Comunità montana: "Maestro, io ho bisogno dei libri per studiare, ma non vedo. Me li leggi tu?". Una domanda che non è rimasta senza risposta. Capace, soprattutto, di mettere in moto quella che è diventata un'esperienza unica in Italia: il Centro internazionale del libro parlato, l'associazione nata a Feltre per aiutare i non vedenti ad avvicinarsi alla lettura e allo studio». https://corriereedelveneto.corriere.it/veneto/notizie/economia/nuovo_veneto/cassette-cd-ed-mp3-donatori-voce-biblioteca-parlata-1602377492907.shtml



Il tema

ORDITI

Quando parliamo di libri senza parole

Giovanna Zoboli

Quando parliamo di libri senza parole, dovremmo sempre tenere a mente un fatto non privo di conseguenze e cioè che l'indicazione che un libro è senza parole avviene attraverso parole.

Un editore francese, Autrement, pubblicava, anni fa, una collanina di libri senza parole: albi deliziosi che avevano copertine senza titolo. Tuttavia, quegli albi — che avevano formato orizzontale, perché spesso gli albi senza parole hanno bisogno di campi lunghi, per usare un termine della cinematografia —, erano contenuti in un astuccio di cartoncino da cui si sfilavano al momento della lettura; l'astuccio riportava in fronte, a chiare lettere, il titolo dell'albo, il nome dell'autore e, in quarta di copertina, una spiegazione di cos'è un libro senza parole, preceduto dalla frase «Histoire sans parole. Pour lire avant de savoir lire. Dès 3 ans».

Immagino che le parole sull'astuccio fossero rivolte all'adulto che compie l'acquisto, mentre l'albo, sfilato dall'astuccio e con copertina priva di titolo autore ecc., pensato per il bambino.



Per rendersi conto di che salto vi sia fra una copertina senza parole e con parole basta confrontare l'astuccio e l'albo. Il primo del tutto coerente con i parametri consueti che caratterizzano un libro, il secondo spiazzante per l'assenza di un elemento fondamentale: il titolo che può essere solo alfabetico.

La presenza e l'assenza di testo all'interno di una immagine, cambia completamente la sua percezione, instaurando una dinamica eclatante, ambigua, interessante e importante ai fini dell'educazione alla lettura.

Dichiara, da una parte, la necessità ineludibile delle parole, dall'altra, la vastità del silenzio delle immagini, silenzio inteso come profondità indicibile — «la natura delle figure è mantenere un fondo di mistero e indecifrabilità», nota Martino Negri.¹ In questo spazio, credo stiano i libri senza parole.

In *Per scrivere bene imparate a nuotare. Trentasette lezioni sulla scrittura*,² Giuseppe Pontiggia, nel capitolo 8, nel titolo dichiara: «La trama non è niente, il linguaggio è tutto», affermazione che condivido. Quella che chiamiamo *trama*, spiega lo scrittore, è solo un'interpretazione, una delle migliaia di quanto sta nel romanzo o racconto che sia: «Non esiste in un romanzo una trama di cui si possa parlare in termini oggettivi. La trama vera è il testo e non a caso i significati di queste due parole convergono. *Ordito* forse li compendia in un unico termine [...] Si può capire l'intervistatore che chiede a un narratore di dire in due parole la trama del suo romanzo, ma la risposta più precisa che ho sentito è stata: «Guardi, ne

L'autrice

Giovanna Zoboli è scrittrice e editrice. Con Paolo Canton ha fondato, nel 2004, la casa editrice Topipittori, di cui è editor, direttrice editoriale e artistica. I suoi libri, per bambini e adulti, sono pubblicati in Italia e all'estero. Svolge attività di studio sui temi della cultura rivolta all'infanzia, con interventi pubblicati su blog, cataloghi, riviste. Collabora con le riviste «LiBeR» e «Hamelin», e con i siti di cultura online *Doppiozero*, *cheFare* e *Federico Novaro Libri*. Vive e lavora a Milano.

ho impiegate più di novantamila per dirla, e se potessi dirla in due parole forse non ne valeva la pena».³ Più avanti, Pontiggia rimarca come la trama non sussista al di là del testo, e come questo sia irriducibile alla trama e opponga alla pretesa e all'illusione di essa una *ineliminabile distanza*.

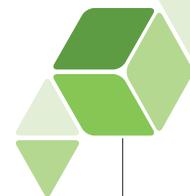
Da questo punto di vista i libri senza parole si presentano, paradossalmente, da una parte come esempio perfetto di ribellione all'operazione astratta e opinabile di oggettivazione del racconto in «trama» e dall'altra come vittime ideali per la loro riduzione a essa. Proprio per la ragione per cui un libro senza parole risponde con un silenzio caparbio alla necessità umana di capire e definire immediatamente qualsiasi oggetto si presenti all'attenzione, la sua comprensibilità chiama urgentemente la riduzione a trama del racconto senza parole, ovvero a sua traduzione in *abstract* verbale (in effetti, niente di più astratto rispetto al corpo intero del racconto). Tuttavia la parola che accompagna all'esordio la nascita di un libro senza parole poco ha a che fare con la qualità meramente funzionale delle parole di un *abstract*. E anche per l'albo senza parole, io credo, sia più che mai vera l'affermazione che *il linguaggio è tutto*, ed è nel testo che tutto accade. Va inteso, però, cosa si intenda per testo.

Nel bel saggio *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*,⁴ Marco Dallari chiarisce che *testo* in un albo illustrato, quel testo che chiama il lettore alla lettura e lo impegna in essa, non è considerabile esclusivamente la parte che ricorre alla parola, ma la narrazione nel suo complesso, realizzata dal codice verbale e da quello iconico, dal codice grafico (impaginazione, font, giustezze, ecc.), dal codice dell'oggetto (forma, materiali, legatura, ecc.) e, infine, dal codice del mediatore/lettore. In sostanza, e in senso

allargato (intervenendo nell'albo illustrato codici diversi), è quello che Pontiggia chiama *ordito*: la forma irriducibile e complessa in cui è espressa la narrazione. Ma, se un libro è *senza parole*, cioè, letteralmente, significherebbe che in esso il testo — la testualità polialfabetica, come la chiama Dallari — si ottiene in assenza di codici verbali. È davvero così?

Può la lettura, qualsiasi lettura, avvenire senza parole? E non solo la lettura, ma anche la fase di progettazione e di realizzazione di un albo senza parole? Può un libro essere davvero completamente privo di parole?

In verità, più che di assenza di parola, in quello che si usa definire *silent* o *wordless book*, sarebbe meglio parlare di non visibilità della parola, perché la parola, in questa tipologia di libro, benché non affiorante alla superficie, è ben presente al di qua e al di là della pagina, prima e dopo, durante il concepimento e nel momento dell'incontro con il lettore. Walter Benjamin, parlando di illustrazioni xilografiche in bianco e nero, osserva che spingono il bambino fuori da sé e lo esortano alla descrizione verbale, a parlare.⁵ Dallari, in questo senso, riporta una frase illuminante di Antonio Faeti: «Il saper vedere si dimostra con le parole, perché ogni opera di interpretazione si compie unicamente quando le parole si stringono alle immagini che solo allora esistono, in quanto solo allora sono viste».⁶ C'è, qui, tutta la distanza fra il guardare e il vedere. L'atto fisiologico della percezione e quello strutturante della codifica dell'immagine all'interno



di un contesto culturale in cui le parole sono sempre implicate.

Alla base di ogni storia, di ogni sequenza di immagini, che si tratti di un libro illustrato, un film, un ciclo pittorico, un'animazione, un fumetto ecc., vi è sempre, alla base, uno scheletro di parole. È un po' quello che accade guardando un edificio: se il lavoro dell'architetto è percepibile nella superficie visibile del fabbricato, quello dell'ingegnere, che sta nella costruzione matematica che consente all'edificio di stare in piedi, non è immediatamente percepibile, corre sotto pelle. La forma leggibile dell'edificio nasce dall'intreccio di una parte visibile e di una invisibile. Il soggetto di *Professione cocodrillo*⁷ è nato molti anni prima che Mariachiara Di Giorgio lo illustrasse,⁸ da una serie di suggestioni suscitate dal disegno di un elefante in pantaloni realizzato da Francesca Ghermandi per *Un'estate a Tombstone*.⁹ Queste suggestioni, che mi hanno portato a riflettere sulla relazione ambigua e inquietante fra mondo umano e mondo animale, hanno preso forma in un'idea narrativa da cui poi si è sviluppato il soggetto dell'albo. Lo definisco *soggetto* perché fin dall'inizio ho pensato che fosse funzionale a una narrazione che sarebbe stata di sole immagini, senza parole. In sostanza il testo sarebbe stato presente, ma invisibile. Quando il libro è uscito, mi sono resa conto che per diverse persone lo spazio occupato dal mio nome in copertina, come autrice della storia insieme a Mariachiara Di Giorgio, in qualche modo era usurpato. In un libro illustrato si tende a pensare che la parte del leone la facciano le immagini, ma in un libro senza parole, il leone *sono* le immagini. È comprensibile: la vista per l'uomo è il senso dominante, quello che prevale su tutti gli altri, perciò tendiamo ad attribuirle una parte decisiva nei giudizi che formuliamo su quella che chiamiamo realtà (che

tendiamo a fare coincidere, appunto, con il modo in cui vediamo le cose). In realtà la vista è potentemente coinvolta da processi interpretativi che molto hanno a che vedere non con ciò che *vediamo*, ma che *sappiamo*, che abbiamo imparato nel corso della nostra vita, delle nostre esperienze e che abbiamo assorbito dai contesti in cui siamo cresciuti e viviamo. Se così non fosse, se alla base del nostro sguardo ci fosse soltanto la fisiologia della visione, non saremmo assolutamente in grado di riconoscere e leggere un racconto in una sequenza di immagini, a maggior ragione se priva di parole.

La competenza testuale, di cui a lungo tratta Dallari nel suo saggio, indicando l'albo illustrato, con la sua testualità polialfabetica, come una palestra straordinaria per esercitarla, è quell'abilità cognitiva



che ci permette l'atto della lettura, un atto che è tanto più fertile, creativo, immaginifico, approfondito, tanto più siamo capaci di decodificare e integrare i codici che i testi ci propongono. E uso la parola *testi* nel senso di *orditi* da cui si genera quella irriducibile complessità di significato che, se colta, allarga la nostra capacità di comprensione della realtà. È la frequentazione dell'universo simbolico umano, attraverso i codici dell'arte, della scienza, della musica, della letteratura che ci rende lettori, e non solo di libri. Nella gran parte delle situazioni, la realtà ci si dispiega davanti senza libretto di istruzioni, senza parole, e trovare quelle giuste, nostre, per osservarla, ascoltarla, spiegarla a noi stessi e dirla agli altri, sta a noi. Scrivere un testo che in un libro si sa già che non avrà spazio visibile, ma verrà letto solo attraverso

le immagini che ha generato, significa usare la parola per dare luogo a una struttura di senso che permetta al narratore per immagini di svilupparne liberamente tutti gli aspetti impliciti, rispettando quelli espliciti che poi coincidono con l'articolazione dei fondamentali snodi narrativi.

Spiega Dallari che la competenza testuale «genera modelli cognitivi e culturali capaci di dare ordine e coerenza alle informazioni, ai discorsi, ai pensieri [...] un requisito molto importante di cui gli educatori dovrebbero preoccuparsi di attrezzare gli educandi».¹⁰ E prosegue: «Siamo invece protagonisti, oggi, del fenomeno diffuso della disseminazione e disorganizzazione degli stimoli perché abbiamo a disposizione una enorme quantità di informazioni e di micro-racconti (si pensi solo agli spot pubblicitari),





ma senza che queste aumentate risorse informative prendano, e soprattutto aiutino a strutturare, forme testuali adeguate. È come conoscere e avere a disposizione un'infinità di parole, magari in più lingue, ma sapere formulare e comprendere solamente frasi brevi ed estremamente semplici, dalla sintassi rudimentale e prive di subordinazioni».¹¹

È solo il pensiero sequenziale, cioè narrativo, che permette di ordinare gli stimoli e le informazioni in una sequenza logica e di inscrivere in un orizzonte di senso.

La forza straordinaria dei silent book consiste in un testo polialfabetico che affida interamente al lettore il compito di ordinare le immagini in una struttura di senso o narrazione, di cui è chiamato a interpretare i molti possibili risvolti.

Potremmo, perciò, dire che un libro senza parole si presenta come una scuola ideale di costruzione di forme testuali adeguate.

Prova di questa sua profonda natura educativa nelle pratiche della lettura è che la logica narrativa costruita dall'ossatura verbale al suo interno — forte, ma al tempo stesso flessibile ed elastica — consente di funzionare senza intoppi nel confronto con lingue diverse da quella di origine. Recentemente mi è capitato di vedere un video in cui un bambino giapponese (lingua in cui il libro è stato tradotto)

leggeva ad alta voce *Professione coccodrillo* a un adulto. Si direbbe che i libri senza parole siano oggetti che custodiscono le strutture narrative e logiche profonde che permeano le lingue umane, sfruttandone al massimo le potenzialità espressive, al punto da farne esplodere la ricchezza di senso attraverso il lavoro specifico che compiono le immagini, portando il testo fino ai propri limiti, a quel territorio smisurato e silenzioso che è l'indicibile, che porta con sé la consapevolezza di quanto vasto sia ciò che non sappiamo, ma a cui possiamo alludere.

Note

¹ M. Negri, *Nel regno delle figure. Lo sguardo di Walter Benjamin sul rapporto fra infanzia e letteratura*. In F. Cappa e M. Negri (a cura di), *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Milano, Raffaello Cortina, 2012, p. 378.

² G. Pontiggia, *Per scrivere bene imparate a nuotare. Trentasette lezioni sulla scrittura*, Milano, Mondadori Libri, 2020, p. 43.

³ *Ibidem*, p. 44.

⁴ M. Dallari, *Testi in testa: Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Trento, Erickson, 2012.

⁵ F. Cappa e M. Negri (a cura di), *Libri per l'infanzia vecchi e dimenticati*, in *Figure dell'infanzia. Educazione, letteratura, immaginario*, Milano, Raffaello Cortina, 2012.

⁶ *L'erba del cambiamento*, «Hamelin, note sull'immaginario collettivo», vol. IV n. 10, *Narrare per immagini*, 2004.

⁷ G. Zoboli e M. Di Giorgio, *Professione coccodrillo*, Milano, Topipittori, 2017.

⁸ <https://www.topipittori.it/it/topipittori/lo-sguardo-di-un-altro>

⁹ Modena, D406, 2006.

¹⁰ M. Dallari, *Testi in testa. Parole e immagini per educare conoscenze e competenze narrative*, Trento, Erickson, 2012, p. 44.

¹¹ *Ibidem*, p. 46.

CI FAI VEDERE LE FIGURE?

Aiutare a diventare lettori e lettrici

Antonella Capetti

Quando nasce un lettore? E, soprattutto: come, dove, da chi?

Io sono certa di essere nata lettrice dall'intenso desiderio dei miei genitori di regalarmi un futuro migliore del loro. Entrambi con il diploma di terza avviamento (la scuola media era solo per chi poteva poi proseguire gli studi, e non era certo il loro caso), entrambi con un'innata curiosità e un vivo desiderio di imparare, entrambi fermati dalla mancanza di mezzi in un destino che non avrebbero scelto: lui muratore (poi, grazie a un corso di chimica atomica nel corpo degli alpini e con uno studio serale che immagino «matto e disperatissimo», preparatore analista in un laboratorio di analisi), lei casalinga, con il rimpianto mai sopito di non essere potuta diventare maestra, o infermiera.

Ed eccomi, primogenita intensamente desiderata, a cui, per giocare, vengono regalati dei cubetti in plastica — oh, come li ricordo! Ne sento ancora, a distanza di cinquant'anni, il peso nella mano — che avevano su ogni faccia un disegno o una lettera, nei quattro caratteri.

Ho imparato così a leggere, mettendo insieme ogni volta combinazioni diverse di cubetti, e di lettere. Avevo poco più di quattro anni: da allora non ho mai smesso di leggere.

Libri erano i regali per il compleanno e il Natale. Libri erano l'alternativa a un piccolo gioco, o a un dolce, il giorno della fiera per il patrono del paese, San Giuseppe. Libri erano le enciclopedie (su tutte, *Conoscere* e *L'enciclopedia della donna*) che i miei genitori, avidi di conoscenza, avevano acquistato a prezzo di sacrifici. Risparmiavano sul

cibo, sull'abbigliamento, su ogni cosa che non fosse strettamente necessaria; ma i libri, in casa nostra, non sono mai mancati.

Così ho imparato a leggere e a scrivere.

Così, probabilmente, ho iniziato a pensare che la mia vita non avrebbe mai potuto fare a meno della lettura e della scrittura.

Volevo fare la maestra. Non ho mai dubitato. E, da più di trent'anni, faccio la maestra.

Imparare dall'esperienza

Considero i miei primi 17 anni come maestra alla scuola dell'infanzia davvero determinanti per la costruzione di uno stile educativo e didattico e, soprattutto, per l'evidente contributo al tentativo di calibrare lo sguardo su bambine e bambini. Scrivevo, poco più di due anni fa: «Mi pare di poter dire che lo sguardo sia l'ordito su cui tessere la trama delle necessarie osservazioni che ogni bambina e bambino, ogni ragazza e ragazzo richiedono. E proprio la capacità di osservare — oltre e al di là di griglie e rubriche — è una delle grandi eredità che 17 anni di ruolo nella scuola dell'infanzia mi hanno lasciato. Un'eredità che purtroppo rischia facilmente di disperdersi, se non continuamente esercitata e, soprattutto, se soffocata dall'ansia da raggiungimento di standard di competenze e prestazioni.

Lo sguardo degli adulti sulle bambine e sui bambini, sulle ragazze e sui ragazzi, quindi. Ma poi, lo sguardo da cui, senza dubbio, tutto ha inizio: il loro sguardo. Uno sguardo sugli oggetti, sulle persone, sulla realtà, sul mondo; uno sguardo che passa, a mio parere



L'autrice

Antonella Capetti è stata insegnante di scuola dell'infanzia e insegna attualmente alla scuola primaria. È autrice del blog APedario¹ e di testi per albi illustrati;² ha scritto il saggio *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*. Conduce incontri di formazione sull'utilizzo degli albi per l'insegnamento della lettura e della scrittura nella scuola primaria.

in modo necessario, anche attraverso i libri, e in particolare gli albi illustrati. In questa pratica, essi diventano strumenti privilegiati, mediatori di senso e bellezza attraverso cui osservare, interrogare, raccontarsi e provare a spiegare la realtà, il mondo, le cose, se stessi e gli altri».³

Devo alla scuola dell'infanzia l'abitudine di leggere, sempre, con il libro rivolto verso bambine e bambini.

Ho dovuto imparare, perché proprio loro, i più piccoli, sempre mi chiedevano: «Ci fai vedere le figure?». E così leggevo, seduta di fronte a loro, disposti a terra su un grande tappeto, in un angolo morbido.

Proprio alla scuola dell'infanzia ebbi l'opportunità di partecipare ad alcuni incontri di educazione alla lettura condotti dalla dottoressa Paola Senucci, psicopedagogista della nostra Direzione Didattica. Scoprii autori, saggi, pubblicazioni. Un volume, in particolare, mi colpì: *Giocalibro. Percorsi di lettura per la scuola materna ed elementare*.⁴ Da quella lettura, nacque una corposa bibliografia per temi, che divenne, dopo il passaggio alla primaria nel 2004, spunto per ulteriori riflessioni.

Mi convincevo sempre più che si potessero insegnare l'alfabeto, la lettura e la scrittura, proprio a partire dai protagonisti dei più bei libri per l'infanzia, e passavo il tempo libero cercando di dare forma a queste idee. Ricordo che incominciai a ragionare sulla F di Federico, il topo poeta nato dall'immaginazione di Leo Lionni.⁵ Accanto alla copertina del libro, immaginavo le relative attività sul quaderno, le parole che i bambini avrebbero scritto, i loro disegni.

Quando il progetto mi parve a buon punto, lo inviai a una nota casa editrice, ma l'interesse dimostrato non fu sufficiente per la pubblicazione. Fu così che iniziai a pensare alle infinite possibilità del web.

A scuola con gli albi

Era il 2013, e già frequentavo qualche blog. Immaginavo che sarebbe stato bello condividere con altre persone, come me appassionate di scuola e letteratura per l'infanzia, quel che accadeva in classe. In una manciata di giorni, nacque il mio blog, *Apedario* (A, P, E erano allora le prime lettere che si insegnavano), il resoconto, allora quotidiano, delle letture in classe e di quel che esse generavano nell'esperienza didattica. Nel frattempo, continuavo ad approfondire la conoscenza del mondo degli



albi, scoprendo un saggio che rimane, per me, determinante: *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*.⁶ Questo è il primo titolo che sempre consiglio a chi si appassiona al mondo degli albi illustrati e desidera farne un'approfondita conoscenza.

Intanto su Facebook scopro la pagina di Topipittori, casa editrice che pubblica albi illustrati di rara bellezza. Li trovavo, tutti, allo *Spazio La Cornice di Cantù*, la bottega di un cornicciaio, Tommaso Falzone, che ospitava le pubblicazioni di Orecchio acerbo, Babalibri e, appunto, Topipittori.

Io scrivevo su Apedario; talvolta Topipittori condivideva i miei post sulla propria pagina, e le visite al blog si impennavano. C'era, c'è sempre stato, da parte loro, un grande interesse all'infanzia, ai suoi mondi, alla cultura. Così, nel 2016, Paolo Canton — con Giovanna Zoboli titolare della casa editrice — mi propose di scrivere un saggio in cui avrei potuto condividere esperienze e attività nate dall'utilizzo degli albi in classe.

A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini è uscito nel 2018 ed è arrivato



Fig. 1 Pagina da: Antonella Capetti, *A scuola con gli albi*, Topipittori.



alla quarta ristampa. Il saggio, che ha inaugurato la collana *I Topisaggi*, racconta alcune tra le esperienze più significative vissute, grazie ai libri e attraverso i libri, in classe. Racconta il potere delle parole e delle immagini, che negli albi si intersecano, si sovrappongono, si completano, permettendo a bambine e bambini, ragazze e ragazzi, una comprensione più viva e profonda, perché mediata da entrambi i canali. Racconta il potere della lettura ad alta voce da parte dell'insegnante. Scrive Aidan Chambers: «Leggere ad alta voce ai bambini è fondamentale per aiutarli a diventare lettori. Ed è un errore pensare che sia necessario farlo solo nelle fasi iniziali, cioè in quel periodo che definiamo di «apprendimento della lettura». In realtà la lettura ad alta voce ha un tale valore, e l'apprendimento della lettura è un processo talmente lungo e complesso, che è necessario leggere ad alta voce lungo tutto il percorso scolastico».⁷

La lettura ad alta voce da parte degli insegnanti di albi illustrati e, più in generale, di libri per ragazze e ragazzi, permette davvero a tutti e a ciascuno di poter entrare nel testo oltre e nonostante le difficoltà.

È il caso, in particolare, di alunne e alunni con difficoltà specifiche di apprendimento, o di madrelingua non italiana, che attraverso le immagini leggono e comprendono la narrazione più e meglio di quanto potrebbero fare solo attraverso le parole. Penso anche al valore di termini come *inclusione*, *lotta agli stereotipi*, *sviluppo del*

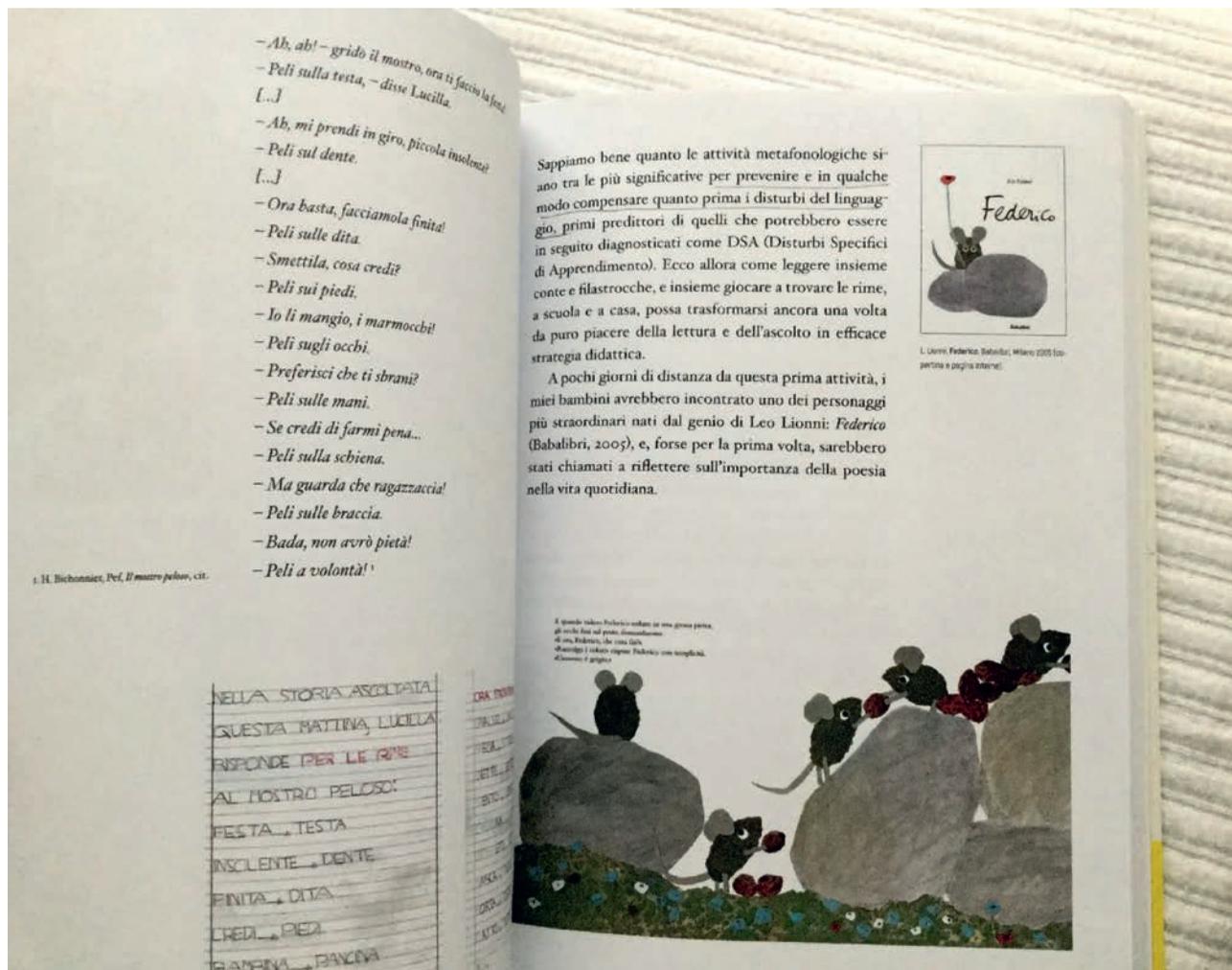
pensiero critico, *diversità dei punti di vista*, che nei migliori albi trovano davvero casa e cittadinanza, permettendo a ciascuno e a tutti di entrare nel testo e nell'immagine, e di vivere ogni volta quel che vivono i protagonisti.

La pubblicazione del saggio mi ha regalato, in questi due anni, la possibilità di incontrare, prima dal vivo, ora online, moltissime persone, in vari luoghi d'Italia, e di condividere con ognuna di loro letture, riflessioni, suggestioni, attività e, soprattutto, bibliografie, che a ogni incontro mutano e si completano.

La voce-legame

Intanto, continuando a leggere — sempre con il libro rivolto verso bambine e bambini, ragazze e ragazzi, io su una delle loro seggioline, loro seduti per terra di fronte a me, ciascuno sul proprio cuscino — siamo arrivati al 21 febbraio di quest'anno, quando l'unico modo di fare scuola che conosciamo si è bruscamente interrotto, e abbiamo dovuto inventarne di nuovi. L'hanno chiamata *didattica a distanza*, quando invece sappiamo bene che essa si è spesso dimostrata, a tutti gli effetti, una didattica della vicinanza estrema, a volte totale, non solo con i bambini e le bambine, soprattutto con i più fragili, ma anche con le loro famiglie. A distanza di qualche mese, posso affermare di aver tentato di fare scuola in modo diverso, mantenendo però fermi alcuni capisaldi fondamentali: la relazione personale con ogni bambino o bambina, il riconoscimento dell'identità di ciascuno e delle rispettive diversità, la lettura come strumento «per conoscere il mondo, per conquistare la realtà, per crescere».⁸ Ma anche — perché no? — semplicemente per il piacere di leggere.

In quei momenti, complicati e convulsi, ho subito pensato che la voce potesse essere il legame che



sarebbe stato possibile mantenere sempre. Sceglievo un albo, un libro, un racconto, ne registravo la lettura ad alta voce e ogni giorno inviavo alle rappresentanti delle due classi un video o un audio, condivisi poi sui «temibili e famigerati» (fino ad allora) gruppi Whatsapp dei genitori. Cos'avremmo fatto, soprattutto all'inizio, senza di loro? Come avremmo potuto raggiungere tutte le famiglie, tutte le bambine e tutti i bambini? «Nessuno escluso» era davvero il nostro motto, da tutti condiviso senza alcun dubbio o tentennamento.

Così ho continuato a leggere, ogni giorno, durante i mesi di chiusura delle aule, dal 24 febbraio all'8 giugno 2020.

Nelle lezioni sincrone, in quelle asincrone e con la quotidiana lettura della buonanotte, proseguita settimanalmente durante le vacanze estive e che continua, per chi desidera ascoltarla, tuttora. Allo stesso modo, la prima domanda che ho rivolto al collegio docenti che ha aperto questo nuovo anno scolastico è stata: «Potremo mantenere la biblioteca di classe?». Sapevo fin troppo bene che altri dirigenti si erano espressi in modo contrario, ma il mio riferimento erano le biblioteche civiche, che, tra mille precauzioni e con l'assoluto rispetto dei protocolli, continuavano a fare il proprio indispensabile mestiere. Fortunatamente, ciò è stato permesso anche a noi: e così, buona parte della mia biblioteca personale è finita in quarantena in un armadio in classe. Attraverso la versione free di un programma online, *Libib*,⁹ ho creato uno scaffale digitale, cui



ogni bambino e bambina di entrambe le classi può accedere con il mio account per la consultazione del patrimonio condiviso, e scegliere il libro che desidera leggere. Ogni venerdì (è così bello poter portare a casa un nuovo libro da incominciare durante il fine settimana!) ciascuno porta a scuola un foglietto con le proprie preferenze, e io porgo a ciascuno il libro desiderato. Alla restituzione, i libri vengono posti in uno scatolone per la necessaria quarantena, perché possano poi tornare disponibili al prestito.

E anche ora, nel momento in cui sto scrivendo e non so fino quando potremo rimanere insieme in classe, non smetto di pensare che mi piacerebbe fare ai miei alunni e alle mie alunne lo stesso regalo che i miei genitori mi hanno fatto: renderli lettori e lettrici per garantire loro un futuro migliore.

Perché, anche in un momento così difficile e complicato come quello che stiamo vivendo, come scrive Gianni Rodari possiamo scegliere sempre «con l'ottimismo della volontà e il pessimismo della ragione, di abbracciare il presente per immaginare il futuro».¹⁰

Concludo con una frase tratta da *Leggimi forte*: «Sarebbe bello poter immaginare una scuola che [...] lasciasse un po' di spazio all'incanto. Una scuola in cui non prevalga l'idea che "ciò che non si può contare non conta" e che proprio nell'indefinito, nella meraviglia e nell'incontro con la bellezza trovasse lo spunto per invitare a un viaggio senza fine dentro la conoscenza, dentro la gioia dell'apprendere».¹¹

Riferimenti bibliografici

- Associazione culturale Hamelin (2012), *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli.
- Capetti A. (2018a), *La continuità dello sguardo*, «Bambini», p. 52.
- Capetti A. (2018b), *A scuola con gli albi. Insegnare con la bellezza delle parole e delle immagini*, Milano, Topipittori.
- Chambers A. (2015), *Il lettore infinito*, Modena, Equilibri.
- Johnson C. (2020), *Harold e la matita viola*, Monselice, PD, Camelozampa.
- Merletti R.V. e Tognolini B. (2006), *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani.
- Rodari G. e Sanna A. (2020), *Codice Rodari*, Torino, Einuadi.
- Roghi V. (2020), *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza.

Note

- ¹ <http://apedario.blogspot.com>
- ² A. Capetti e A. Capozza, *Il salone di bellezza*, Milano, La Margherita 2015; A. Capetti e M. Castrillon, *Che bello!*, Milano, Topipittori, 2017, e A. Capetti e G. Zoboli, *Un silenzio perfetto*, Milano, Topipittori, 2018; A. Capetti e S. Molteni, *La cura del ghiro*, Perugia, Edizioni Corsare, 2019.
- ³ A. Capetti, *La continuità dello sguardo*, «Bambini», maggio, 2018, p. 52.
- ⁴ F. Panzeri, *Giocalibro. Percorsi di lettura per la scuola materna ed elementare*, Milano, Editrice Bibliografica, 1998.
- ⁵ L. Lionni, *Federico*, Milano, Babalibri, 2012.
- ⁶ Associazione culturale Hamelin, *Ad occhi aperti. Leggere l'albo illustrato*, Roma, Donzelli, 2012.
- ⁷ A. Chambers, *Il lettore infinito*, Modena, Equilibri, 2015.
- ⁸ G. Rodari, *Il cane di Magonza*. In *Codice Rodari*, Torino, Einuadi, 2020.
- ⁹ <https://www.libib.com>
- ¹⁰ V. Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza, 2020, p. 35.
- ¹¹ R.V. Merletti e B. Tognolini, *Leggimi forte. Accompagnare i bambini nel grande universo della lettura*, Milano, Salani, 2006, p. 70.

Il mestiere

LA SCUOLA AI TEMPI DEL COVID-19

Testimonianze di Roberta Sambo, Sandra Soffritti e Tiziano Battaglia

A cura di Alberto Speroni

Racconti di una scuola che (R)esiste

Il virus ha avuto almeno il merito di riaccendere il dibattito sulla scuola, su cui, in questi primi mesi, si è detto e scritto tantissimo.¹

Ma, nel farlo, davvero i media parlano di scuola? L'impressione è quella che i discorsi si focalizzino esclusivamente su aspetti sanitari, banchi, regolamenti e divieti,

didattica a distanza. Di scuola si parla moltissimo ma allo stesso tempo viene dimenticata.² Da parte sua, la scuola continua a essere *la grande disadattata*: incapace di dialogare con il mondo che la circonda e di cui invece dovrebbe fare parte, luogo passivo in cui vige la pedagogia della paura. Basti pensare che il raggiungimento di un traguardo storico e di grande importanza come quello dell'abolizione del voto numerico nella scuola primaria è passato sotto silenzio anche all'interno

delle scuole, le quali non stanno avviando nessuna riflessione in vista della tanto anelata valutazione formativa. Saranno moltissimi i casi in cui si opererà per forme di giudizio sintetico, stretto parente del voto numerico. Per quanto riguarda i regolamenti anti Covid, le *Indicazioni* ministeriali lasciano un certo margine di manovra. Nonostante ciò a ogni scuola corrisponde un regolamento diverso. Sono frequenti i casi in cui i dirigenti o i collegi docenti sono andati oltre,





Gli autori

Tiziano Battaglia, insegnante di scuola primaria, conduce corsi di formazione e opera nell'ambito della psicomotricità con Challenge School di Cà Foscari, Venezia. È attivo nel MCE.

Roberta Sambo è insegnante di scuola dell'infanzia e fa parte del Gruppo MCE di Venezia. Ha collaborato con la redazione Quaderni MCE. Ha curato, con altri, i libri *Giocare con le ombre*, *La scuola vi ha atteso*, *Il mondo e i futuri possibili*, *Il laboratorio dei giochi cooperativi*, editi da Junior Spaggiari, per conto del MCE.

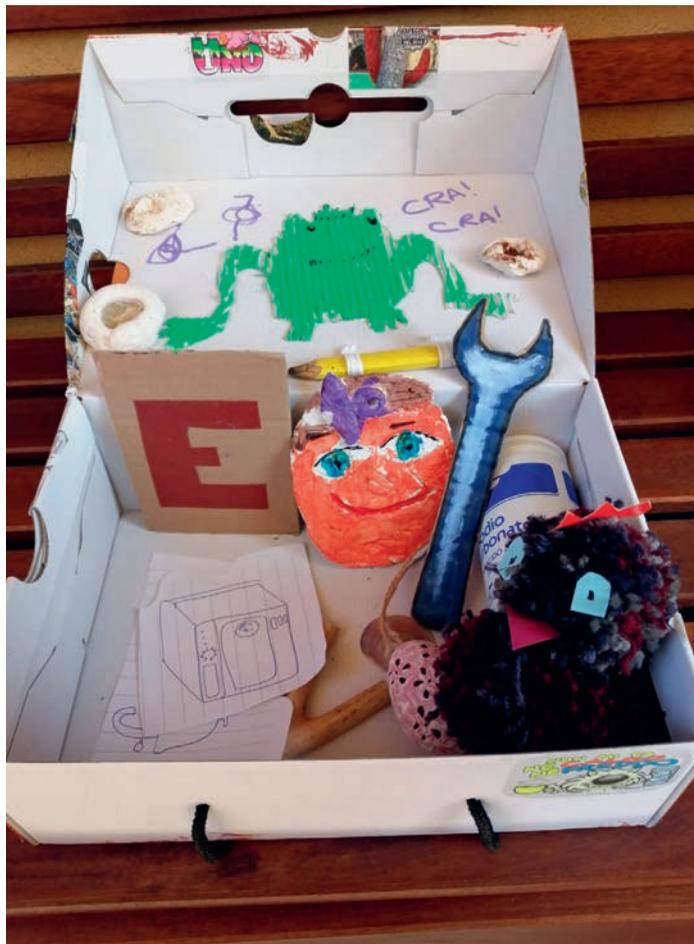
Sandra Soffritti è insegnante alla scuola d'infanzia «Anna Freud», Istituto Comprensivo «Augusto Scocchera» di Ancona.

imponendo arbitrariamente norme più restrittive rispetto a quelle che si trovano nei decreti. Si sente quindi parlare di quarantena per i libri, in alcuni casi il prestito è addirittura vietato; impossibilità di usare quaderni ma obbligo di usare schede e fogli «volanti»; ricreazioni fatte da seduti; utilizzo delle sole mascherine fornite dalla scuola; bambini mandati a casa dopo uno starnuto; abolizione delle attività di gruppo; smantellamento dei laboratori; divieto di muoversi nell'aula e di scambiarsi qualsiasi materiale scolastico e non.³ In questa schizofrenia ci troviamo a constatare che spesso le nostre scuole sono più reazionarie dei burocrati che prendono le decisioni. Sono lontanissimi i tempi in cui un'esigua minoranza di insegnanti dissidenti combatteva contro le istituzioni per una scuola aperta e innovativa. Ad esempio, il raffronto tra le *Indicazioni Nazionali* e le pratiche didattiche che si svolgono nella maggior parte delle scuole è sconcertante, a vantaggio delle prime. E così accade che le scuole vengono scambiate per presidi sanitari e luoghi di contenimento. I bisogni e i diritti dell'infanzia e dell'adolescenza si smaterializzano come se la scuola non fosse il luogo dove questi devono essere

difesi e portati avanti, anche (e soprattutto?) in una situazione di emergenza come questa. Anche nei bei racconti di scuola che seguono, due di scuola dell'infanzia e uno di scuola primaria, c'è traccia di queste ombre. Possiamo leggere infatti di piante e fiori che vengono fatti togliere dalle classi (in base a quale criterio non si capisce); di aule spoglie; di materiali scolastici che non possono essere condivisi. Ma in questo caso le restrizioni, che forse andrebbero combattute e argomentate nei collegi docenti, sono state feconde perché, grazie alla bravura e attenzione degli insegnanti che qui narrano le loro esperienze, hanno generato in risposta attività che hanno mantenuto in vita gli aspetti della scoperta, collaborazione e costruzione della conoscenza. Non è un caso che la natura e l'esperienza all'aperto rappresentino il filo rosso che unisce le tre testimonianze. Questi sono i racconti di scuola che ci interessano e che ci piacciono, perché parlano di esperienze educative, di bambini e di insegnanti, di poter fare e non di immobilità. Parlare di scuola significa indagare le possibilità presenti in un contesto, cercando di resistere per trasformarlo.

PRIMI GIORNI DI SCUOLA Scatole creative per raccontare, scatole azzurre per giocare. L'impiego delle scatole nella pratica MCE

L'attesa... quella che avverte una maestra giovane (come sono stata io insieme a quelle della mia generazione) nei giorni precedenti al primo ingresso in sezione, si ricorda come indimenticabile per tutta la vita. È fatta soprattutto di prefigurazioni, di interrogativi e risposte provvisorie molto simili a quelle che mi sono posta dopo il lungo, lunghissimo periodo della «non scuola». I Lead,⁴ che le mie colleghe e io abbiamo mantenuto con le bambine e i bambini per molti mesi, hanno raggiunto efficacemente l'obiettivo di sostenere il filo della relazione educativa all'interno del gruppo, ma hanno anche messo in evidenza quale grande risorsa sia la scuola *in presenza*, in quell'ottica co-evolutiva che vede «Per mano: adulti e bambini» (come era intitolato un fortunatissimo testo del gruppo infanzia MCE del quale ho fatto parte).⁵ L'attesa della riapertura è quindi rimasta sullo sfondo dei pensieri di tutti. Nei mesi che l'hanno preceduto, il rientro a scuola è stato accompagnato dalle domande, dai dubbi, dalle



speranze che ognuno, in modo silenzioso, si poneva: «Come sarà accogliere i bambini piccoli dietro una mascherina e una visiera, armate di termo scanner? Quale modalità relazionale, quale approccio ci renderà rassicuranti e stimolanti fino a convincerli a varcare la soglia della sezione, lasciando la mano del genitore?». Quesiti solo in parte risolti attraverso il confronto, davvero vivace, intercorso dentro e fuori il MCE; ancora una volta, il *fare concreto*, sostenuto dalla professionalità acquisita, poteva porsi come rivelatore di un modo di procedere adeguato a una situazione del tutto nuova. Il coinvolgimento delle famiglie ci è parso, sin dall'inizio, il primo passaggio da affrontare, riconoscendo a queste ultime

il merito di aver sostenuto, con fiducia e impegno, il rapporto non sempre facile con la scuola, anche attraverso l'impiego di mezzi fino a poco tempo fa sconosciuti. Sono state così indette assemblee online con i genitori dei bambini delle sezioni medi e grandi, e in presenza con le mamme e i papà di quelli di nuovo inserimento, riconoscendo a questi ultimi, e a noi stesse, l'opportunità di vederci e parlarci senza filtri tecnologici. L'incontro si è svolto nel giardino della scuola, osservando il distanziamento e tutte le precauzioni del caso; a questo sono seguiti colloqui individualizzati, sempre nello spazio esterno, volti a conoscere i singoli bambini e a condividere, con la necessaria complicità, le modalità suggerite per la gestione del «primo giorno di scuola».

Il giorno designato, 14 settembre, in un plesso con spazi completamente rivisitati per l'occasione e alla presenza di maestre creativamente schermate, si è svolta l'accoglienza di bambine e bambini, in un clima ordinato, consapevole ma al contempo emozionante e festoso. Le presenze registrate sono state interpretate da noi tutte come un gesto di fiducia verso la scuola, in parte dettate dall'esigenza delle famiglie di avere un posto sicuro in cui far crescere i propri figli, ma non ridotte solo a questo. La pandemia, che ha imposto l'interruzione di tutti i servizi per la prima infanzia (la cui frequenza nel nostro Paese non è obbligatoria), è divenuta momento di rivisitazione in chiave valorizzante sul piano educativo e sociale.



Regia educativa in aula e fuori

I primi giorni di scuola si sono svolti all'insegna della *regia educativa*: io e la mia collega Giovanna abbiamo lasciato alle *routines* e ai materiali informali, innanzitutto, il compito di ristabilire quella sottile trama di rapporti che fa di un gruppo sezionale una minuscola ed equilibrata comunità.

Approfittando delle giornate di sole, abbiamo spostato le attività nello spazio verde del plesso a noi riservato, organizzando angoli desunti dalle esigenze delle bambine e dei bambini:

- uno spazio riservato al gioco esplorativo-motorio;
- uno spazio per la manipolazione di sabbia e materiali vari dentro alle *scatole azzurre*;⁶
- uno spazio per lasciare tracce di sé utilizzando colori e materiali minuti (che Giovanna recupera con inimitabile estro creativo).

Si tratta di una moltitudine di elementi e oggettini di rifinitura (fili colorati di diversa consistenza, spessore e dimensione; occhietti di plastica muniti di adesivo, pezzi di carta e cartoncino, gomitolini di filato vario, perle e passamanerie, tanto per citarne alcuni) proposti alle bambine e ai bambini in modo apparentemente casuale, ma

capaci di attivare in loro interesse, desiderio di progettare e creare, spesso anche in condivisione, prodotti ed elaborati personali, a volte funzionali, altre rispondenti a esigenze estetiche. Piccole opere d'arte manifatturiera che ricordano i «lavoretti e imparaticci» descritti da Tiziano Luciani.⁷

Mentre osserviamo e sosteniamo concretamente i bambini, il terzo giorno di scuola Giovanna mi fa notare l'insolito silenzio che pervade gli angoli-gioco. Li osserviamo mentre affondano le mani nella sabbia, lasciano segni e affossamenti, travasano usando cucchiari e bicchierini. Si guardano, si sorridono l'un l'altro complici del gioco che condividono, ma raramente parlano. Lo scambio verbale, insieme alla gioia di recuperare un rapporto che sembrava perduto nei mesi del forzato distacco, si ristabilisce presto e il gruppo riacquista quella vivacità relazionale da noi apprezzata in precedenza.

I «piccoli», di nuovo inserimento, che rappresentano una componente esigua della sezione, godono delle attenzioni dei più grandi e presto chiedono loro stessi di prolungare il tempo scuola. A mano a mano che passano le settimane, l'ipotesi di una «tenuta» della scuola in

presenza, si fa sempre più concreta e infonde coraggio e speranza a noi tutte, nonostante le complessità del quotidiano.

Restano, nella didattica, il peso delle limitazioni imposte dai protocolli, necessariamente attenti alla trasmissione del virus e alla protezione comunitaria: tra questi, la gestione dei materiali che entrano ed escono dalla scuola.

Materiali per raccontare il lockdown

Difficile, per il primo periodo, ripristinare il servizio di prestito a casa dei libri della biblioteca scolastica, al quale teniamo molto; piena di quesiti la presentazione a scuola delle scatole preparate dalle bambine e dai bambini durante il periodo del lockdown allo scopo di demandare ai materiali l'evocazione di quel momento. Decidiamo di utilizzare le foto ingrandite dei loro *cassettini delle storie* e di invitarli a presentare ai compagni il loro contenuto, scelto tra i materiali maggiormente utilizzati nel tempo della «non scuola».

In cerchio, ognuno presenta la propria, comprese noi maestre; la «lettura» dei contenuti delle verbalizzazioni, conferma il valore di questa pratica. Ecco alcune testimonianze:

«Quando non venivo a scuola era buio e stavo sempre a casa, sempre anche il papà, la mamma e mia sorella. Allora giocavo con mia sorella e facevo anche la scatola con queste [etichette applicate sul coperchio] e i colori. Dentro ci ho messo i giochi che facevo e anche i disegni...» (M., 4 anni).

«Io l'ho fatta con la mamma, la mia scatola. Dentro ho messo una corona, i disegni, le cose che giocavo. Eravamo sempre a casa tanti giorni: papà stava a casa a lavorare e la mamma era con noi sempre» (I., 4 anni).

«La bandiera l'ha disegnata papà per fare la scatola bella. Mamma e papà stavano a casa con me. Mamma aveva paura... paura del coronavirus. Io no» (D., 4 anni).

«Io giocavo... con la mamma e mia sorella. Giocavo anche con il papà e certe volte pitturavo. Io stavo sempre sempre a casa e mi piaceva quando il papà giocava con me al Lego» (L., 5 anni).

Emerge il ricordo di un tempo trascorso a casa, sintetizzato in quel *sempre* impiegato da molti. Emerge la percezione della preoccupazione degli adulti, ma anche un grande conforto e piacere per un eccezionale tempo speso in famiglia, spesso disteso, antitetico a quello frenetico percepito in

precedenza. I. sottolinea: «Io ero contenta di stare sempre sempre con la mia mamma e il mio papà, maestra». E questo fa riflettere davvero.

La scelta di affidarci ai materiali, nel nostro caso a un contenitore personalizzato dai bambini e riempito di tracce riferibili a una precisa fase della loro vita, non è casuale, è una pratica continuamente ed efficacemente rivisitata dalla scuola dell'infanzia allo scopo di attivare ricordi e stimolare la narrazione di vissuti ed eventi. Hilda Girardet, impegnata nell'ambito della ricerca sulla didattica della storia, conferma come «il mondo materiale dei luoghi e degli oggetti costituisce un potente tramite della memoria» precisando poi che: «l'attenzione al ruolo che il mondo materiale ha nel ricordo, si giustifica anche con la necessità di individuare situazioni, materiali e procedure che possano favorire l'acquisizione di operazioni che pur essendo di natura cognitiva, possono essere sostenute da azioni su e con gli oggetti. [...]

Il nostro interesse per il mondo materiale in relazione alla memoria affonda in effetti nella convinzione — sostenuta dalla ricerca psicologica più recente — che i processi cognitivi come

il ricordare hanno bisogno di essere sostenuti e, in alcuni casi, possono realizzarsi solo all'interno di attività che comportano l'uso e la manipolazione di oggetti materiali».⁸

Favorire l'evocazione e la narrazione di quel tempo che ha comportato per i bambini una brusca interruzione del quotidiano consolidato, dei rapporti affettivi e delle libere uscite, pensiamo offra anche la possibilità di rielaborarne il significato nel loro vissuto esperienziale, in una forma rispettosa dell'età degli stessi e del loro modo di accedere ai ricordi. Mentre scrivo, le evidenze dei dati sulla diffusione della pandemia nel nostro Paese impongono un nuovo DPCM che però sembra preservare l'infanzia dalla chiusura delle scuole. Questo comporterà un comprensibile innalzamento dell'attenzione e della prevenzione anche all'interno delle singole realtà scolastiche, ma non modificherà la natura più vera di questi luoghi educativi, nei quali i bambini incontrano l'altro e fanno i conti con opportunità di condivisione che a casa, da figli unici, non possono sperimentare. Riconoscono su di sé, nel fare e nell'esplorare, capacità e autonomie che integrano



efficacemente la loro identità in formazione, si esprimono in libertà, si misurano con le regole comunitarie e apprendono giocando, come la loro età richiede e promette.

Roberta Sambo

Dove sta andando la scuola?

Da quando la scuola ha riaperto, tutte le insegnanti della nostra scuola si sono sentite impegnate a riorganizzare gli spazi per accogliere i bambini in sicurezza. Non è stato facile pensare la scuola come lo prevede il protocollo delle linee guida del Ministero, soprattutto per la scuola dell'infanzia dove «un'organizzazione coerente e su misura del bambino gli permette di raggiungere quegli obiettivi di crescita e di maturazione tali da far evolvere il suo sviluppo emotivo, sociale, relazionale e intellettuale, nel rispetto dei tempi di ciascuno». Ora i bambini hanno ancora la libertà di giocare, ma possibilmente da «soli»: si può immaginare con quali difficoltà e quanto sia difficile tenerli separati! Hanno la libertà di giocare, ma solo con giochi che siano di plastica: tutti gli altri giochi — quelli di legno, di stoffa, da riciclo — non possono essere sanificati ogni giorno, perché poi con il

tempo si usurerebbero e quindi sono stati archiviati, con tutte le limitazioni operative che questo fatto comporta per la manualità, per le attività di manipolazione e di sperimentazione.

I progetti sull'ambiente, che miravano a educare i bambini a un futuro più ecologico e rispettoso di quanto avviene nel nostro presente, sembrano svaniti nel nulla... o meglio, aspettiamo che il Ministero li sforni, poiché quelli che vengono proposti a pagamento non si possono fare, non sono accessibili a tutte le famiglie e comunque non forniscono tutte le condizioni di sicurezza. Anche le attività e i laboratori che si svolgevano nei momenti di compresenza non sono più praticabili, perché le linee guida prevedono adesso che i bambini si possano muovere solo all'interno della loro sezione; così facendo, le relazioni avvengono solo e sempre con lo stesso gruppo: ci dicono che dobbiamo stare nelle aule o all'aperto, ma solo con il gruppo sezione. La natura è sempre stata considerata a scuola un campo dell'ecologia affettiva, perché negli spazi aperti i bambini possono sviluppare la loro intelligenza attraverso lo stimolo dei sensi, facendo esperienze cognitive,

motorie e affettive. Ma questi spazi, dopo la riapertura, sono diventati molto problematici da utilizzare, mentre le installazioni adibite ai giochi di movimento si sono ormai logorate nello scorrere degli anni; queste attrezzature non sempre hanno ricevuto e ricevono adesso una adeguata manutenzione: attenzione, per esempio, a non salire sullo scivolo, perché è rotto e nessuno ha pensato di ripararlo! Quindi, fino a quando il tempo si mantiene sereno si può ancora andare in giardino e nei terrazzi, ma con non pochi disagi di tipo motorio e associativo: «sul terrazzo ci si va a sezioni alterne»; «noi ci andremo domani se non piove!», e così via. È così anche all'interno delle aule: i bambini chiedono spiegazioni sul fatto che non possono andare a giocare nella sezione accanto: «Maestra perché non posso andare a giocare con Sofia che sta con l'altra maestra...?». L'insegnante può solo rispondere così: «Per il momento non si può, quando il virus se ne andrà potrai andare a giocare nell'altra sezione». In queste condizioni, la scuola, per le insegnanti e soprattutto per gli alunni, sembra diventata una vera e propria gabbia! Ascoltando quello che dicono le insegnanti della scuola primaria

la situazione non sembra molto diversa: ecco nelle parole di una maestra il senso di questa condizione:

«È un lavoro enorme! Non è paragonabile a quello di tutti gli altri. Devi continuamente dire di stare seduti, di mettere la mascherina, di non avvicinarsi ai compagni, di igienizzarsi le mani,

di non prestare la colla... che non posso sedermi vicino a te... E poi c'è il problema della temperatura: chiama la Collaboratrice, spalanca la finestra, quel bambino non può essere messo vicino al termosifone, controlla la prova di evacuazione... E intanto provi a fare una lezione frontale leggera e coinvolgente, anche se la LIM non funziona... Devi inventa-

re una didattica efficace dentro una mascherina che ti soffoca... Lo star bene degli alunni si può fare solo se ci sono le condizioni anche per lo star bene degli insegnanti».

Ci si sente demoralizzati e l'unica cosa che riesce ancora a sostenerci sono proprio i bambini e le bambine, che ogni giorno riescono





a instillare quell'adrenalina che ci permette di progettare ancora con loro alcune attività. Nonostante le difficoltà sopra illustrate, abbiamo intrapreso ugualmente le esplorazioni nella natura. Nel giardino adiacente alla scuola i bambini sono tornati a osservare l'ambiente, con tutti i vegetali presenti, e poi hanno notato la presenza di insetti e di funghi intrappolati nelle pigne: così abbiamo dato loro delle lenti di ingrandimento per effettuare delle osservazioni più accurate.⁹ Una volta ritornati in sezione, tutto è stato disegnato e riprodotto in grande: i funghi piccolissimi nati nelle pigne, grazie alle lenti di ingrandimento, sono stati disegnati in maniera differente. Dai dialoghi sono emersi pensieri nuovi sulla natura e questi sono diventati anche un punto di partenza per allestire delle animazioni teatrali, che hanno richiamato la memoria delle emozioni vissute: «Ha il profumo di fungo velenoso... profuma di puzza... ha l'odore di fragola... di pizza... di cipolla...». I dialoghi e i disegni dei bambini sono serviti poi a introdurre tutta l'attività autunnale. Su un cartellone grande come una parete, con varie tecniche e a grandezza naturale, sono stati riprodotti

alberi, cielo, animali, insetti, funghi: tutto quello che era stato osservato ed esplorato in giardino. In questo modo sono nati dei giochi per complicare la manualità e il pensiero. Ma non finisce qui, perché siamo intenzionate a continuare a realizzare teatri eccezionali, come modalità e strumenti insieme per disvelare l'inatteso e oltrepassare i confini. Nonostante il Covid. Questa per ora è la realtà: il Comitato Tecnico Scientifico, composto di soli uomini¹⁰ «esperti e qualificati», non immagina neanche che cosa siano una scuola dell'infanzia e la sua complessità. Vengono dettate solamente regole integralmente relative al problema della sicurezza, quando si tratterebbe piuttosto di sfruttare questo tempo di crisi per introdurre una vera e propria rifondazione della scuola, contribuendo a riconsegnarle il compito di centralità nel nostro Paese. La scuola deve ritornare a essere uno spazio di cura per le bambine e i bambini, futuri cittadini del mondo, una scuola che sia capace di orientare il cambiamento per un'altra visione del mondo, della società, delle relazioni umane. Tutti vorrebbero uscire dalla pandemia ricominciando subito e

in fretta a fare/vivere/essere come prima: ma questo sarebbe un errore tragico. Solo se la mutazione sarà radicale, il disvelamento culturale del valore della cura sul piano dei diritti e delle libertà sarà un moltiplicatore e non semplicemente uno strumento di conciliazione per il lavoro delle famiglie. Solo a partire dalla scuola si potrà avviare un grande progetto di manutenzione del nostro territorio e delle nostre città, mettendo al centro la vita e le persone: noi siamo la cura. Non c'è più tempo: per il pianeta, per il nostro mondo, per le nostre vite.

Sandra Soffritti

I folletti accolgono i bambini in prima classe. Lavorando con lo sfondo integratore

I più impazienti e desiderosi che la scuola finalmente riapra sono senz'altro i genitori. Per loro, tre giorni prima dell'avvio dell'anno scolastico, approfittando di una serena mattinata di settembre, sistemiamo le sedie in giardino, convenientemente distanziate, e ci disponiamo ad accoglierli davanti alle finestre della futura aula della classe prima A.

Le presentazioni rivelano un reciproco gioco di sguardi attenti e curiosi, fino a quando, seduti a debita distanza possiamo

abbassare le mascherine per conoscerci meglio. Consapevoli della doppia straordinarietà dell'evento, il passaggio alla primaria che coincide con la riapertura delle scuole dopo la lunga interruzione da marzo scorso, iniziamo con l'invito a raccontare come stanno vivendo in famiglia l'inizio di questa nuova e particolare avventura. Nelle loro parole leggiamo l'aspirazione a un ritorno alla normalità, anche se un po' speciale, e il desiderio di essere assicurati sulle misure di sicurezza prese per salvaguardare la salute dei propri figli. Al momento la didattica rischia di passare in secondo piano per le numerose regole di comportamento e indicazioni che dobbiamo fornire a garanzia del rispetto delle norme, che tutti, adulti e bambini, siamo chiamati a adottare e a mantenere: l'invito a misurare la temperatura al mattino; le avvertenze per il rientro a scuola in caso di assenza; l'entrata e l'uscita scaglionata delle classi per evitare assembramenti; l'uso dei segnalatori delle distanze di sicurezza all'interno e all'esterno dell'edificio scolastico; la distribuzione giornaliera delle mascherine da indossare sempre quando ci si sposta da un

luogo all'altro della scuola; l'uso esclusivo del proprio corredo scolastico personale. Alla fine della riunione, pur tra qualche perplessità e timore, assumiamo il comune impegno al rispetto di queste regole speciali, fiduciosi che l'incontrarsi di nuovo e lo stare insieme tra bambini favorisca comportamenti adatti alla particolare situazione che stiamo vivendo.

Accoglienza dei bambini

L'aula sgombra di armadi e scaffali con i banchi allineati sulle bande adesive bianche e rosse, sola nota di colore, con le pareti vuote e l'unico cartello plastificato appeso accanto alla lavagna a segnalare le istruzioni per l'igiene personale, ci sollecita, comunque, a preparare l'accoglienza seguendo un rituale noto. Con la stessa vecchia dima di carta usata nel ciclo precedente, dipingiamo sul pavimento e su una parete piccole impronte di piedi con la tempera verde e marrone. Sulla mensola dei finestroni disponiamo vasi di fiori: ciclamini, violette, erica. Prepariamo i cavalieri di cartoncino con i nomi dei bambini. Scelgo, in accordo con le colleghe, di affidarmi alla pedagogia dello sfondo integratore. Nell'attuale situazione, il modello educativo che la ispira supera

l'orizzonte scolastico, offrendo una chiave di interpretazione dell'esperienza quotidiana di tutti. L'attualità del libro *Una scuola uno sfondo* ci sorprende ancora:

«Di fronte a situazioni problematiche siamo costretti a operare una compensazione, mutando le strategie consolidate di affronto degli eventi. Le strategie di costruzione del reale (che funzionano come modalità di compensazione degli eventi) si significano all'interno di uno "sfondo".

Quando muta lo sfondo si rende necessaria una riorganizzazione compensatrice. In ciò consiste l'apprendimento. Se la perturbazione dello sfondo non è compensabile in alcun modo, allora è la propria identità, la propria autorganizzazione che entra in crisi. [...] Il problema, allora, sarà quello di strutturare sfondi che favoriscano processi di integrazione; cioè contesti in cui sia facilitata l'evidenziazione di pertinenze, di connessioni fra momenti, attività, linguaggi, competenze, identità diverse».¹¹

La mattina del primo giorno di scuola, con sulle spalle un cartello attaccato a una canna di bambù, ci avviamo ad accogliere le bambine e i bambini della prima



A, ciascuna/o accompagnata/o fin dentro la scuola da un solo genitore, come consentito dal protocollo di sicurezza. Nell'area del giardino a noi riservata abbiamo creato un largo cerchio di mattonelle di gomma con le lettere dell'alfabeto iniziali dei loro nomi, davanti alle quali le coppie sono invitate a posizionarsi. Qualcuna/o ha una mattonella tutta per sé, come J., qualcun'altra/o la condivide con l'amica/o della scuola d'Infanzia o una/un nuova/o compagna/o. Intanto, osserviamo cosa accade.

I giochi del nome smorzano l'ansia e attenuano i timori di qualcuno. Poi, il suono della chitarra scioglie la timidezza in sorriso. Con un canto di saluto, imparato al momento, congediamo i genitori.¹² Tiriamo tutti un sospiro di sollievo: il distacco è tranquillo, senza pianti, né scene di abbandono. Le mamme e un papà si allontanano verso l'uscita, si voltano indietro per l'ultima volta a salutarci. Sguardi soddisfatti si intravedono sopra le mascherine, i loro volti sollevati sembrano suggerirci: «Ora tocca a voi!»

Osservare

Abituato da anni ad arredare l'aula con i banchi a isola, mi stupisco a osservare bambine e bambini

accomodarsi allineati in fila, scegliendo ciascuna/o un posto, magari più vicino possibile alla/al compagna/o di giochi, della scuola d'infanzia o al proprio cugino.

Questa strana familiarità con il nuovo spazio mi invita a pensare che forse quel posto coincide con le loro aspettative, con quel luogo comune dell'aula scolastica dove ciascuno è seduto al suo banco: una specie di conquista, di riconoscimento, un rito di passaggio a conferma che adesso sono diventati «grandi».

Nei giorni seguenti ciascuno colloca il suo cavaliere dove desidera stare: c'è chi preferisce il posto fisso, chi invece la mobilità, creando qualche conflitto per i banchi più ambiti vicino a questa o a quel compagno. Noi osserviamo, annotiamo le preferenze e aiutiamo, se necessario, a risolvere le piccole controversie.

Il distanziamento si rivela una necessità e un limite, ma anche un'opportunità di praticare quella fondamentale azione educativa che è l'osservazione. Nei primi approcci in questa speciale condizione in cui siamo costretti, i reciproci sguardi di adulti e bambini danno la misura delle relazioni che mano tentiamo di costruire tra curiosità e sorpresa, attenzione e

interesse, ma anche tra timore e indifferenza, incertezze e rifiuti. Il campo di osservazione non è definito solo dal comportamento dei bambini, include anche i nostri atteggiamenti consci e inconsci. Osservare, soprattutto in questa emergenza, richiede la capacità di riuscire a vedere un insieme, che dia senso alla realtà che viviamo. Osservare per comprendere è un impegno che oltrepassa il descrivere e lo spiegare; è dare senso a quello che i bambini compiono attraverso le loro azioni e le loro tracce, ma significa anche stare alla larga dai rischi delle categorizzazioni e delle generalizzazioni astratte e spersonalizzanti; implica un decentramento cognitivo e affettivo di sé per riconoscere gli affetti dell'altro. Proviamo a porci nella prospettiva di Bruno Rossi:

«L'adulto che comprende costruisce un'atmosfera relazionale, equilibrata e rassicurante. Chi sa comprendere genera nell'altro sicurezza e speranza, sostegno e fiducia, comunica interessamento e apprezzamento, premura e stima, favorisce l'autorivelazione e l'iniziativa».¹³

Il primo confronto nel gruppo classe riguarda i presunti

responsabili delle impronte di piedi. Il realismo di qualcuno: «è stato il maestro con la pittura, è uno scherzo delle ausiliarie...», sfida l'orientamento fantastico della maggioranza: «Sono gli gnomi del bosco, sono i folletti che ci hanno portato i vasi con i fiori». L. ipotizza la presenza a scuola degli elfi di Babbo Natale, quelli che lo aiutano a preparare i regali per i bambini, probabilmente nella speranza di un qualche futuro vantaggio. Noi insegnanti osserviamo lo svolgersi di questa prima conversazione comune, moderiamo la discussione invitando all'ascolto reciproco e al rispetto dei turni di parola, e annotiamo le diverse ipotesi. Tra queste prevale quella dei folletti, che qualche giorno dopo ci fanno trovare dei fogli di carta con i quali proviamo a riprodurre le loro strane sembianze: è il nostro primo origami.¹⁴

I «veri» folletti, intanto, pur se non si fanno vedere, sono ben presenti nella classe con i loro messaggi, ma anche con i loro scherzi: sono loro a slacciare le scarpe, a nascondere le cose che non si trovano al proprio posto, a far cadere a terra matite e gomme.

Perciò, in questo gioco, vale la regola: bisogna stare attenti a sé stessi, agli altri e alle cose!

Come afferma Gregory Bateson, «il gioco può presentarsi solo se gli organismi partecipanti sono capaci in qualche misura di metacomunicare, cioè di scambiarsi segnali che portano il messaggio “questo è un gioco”».¹⁵ I metamessaggi, con i quali i bambini comunicano nell'azione e per gran parte con il linguaggio non verbale, costituiscono la cornice del gioco che acquista senso in quel particolare contesto. Questa illusione consapevole, il far finta che ci siano i folletti consente di non permanere nell'onnipotenza dell'inganno, ovvero il pensare che esistano davvero, bensì di accedere alla propria potenza espressiva, piena di possibilità nell'azione e nella comunicazione con gli altri e il mondo. La classe, allora, può diventare quello sfondo comune dove il gruppo e il singolo fanno esperienza, in cui si costruiscono competenze comunicative, metacomunicative e di relazione. Inoltre, secondo Bettelheim,¹⁶ l'uso del fantastico gioca un ruolo importante a livello educativo, in quanto permette al bambino di rielaborare il proprio mondo interno e di assicurarsi sulla propria consistenza, e favorisce lo sviluppo di un'intelligenza flessibile. La frequenza dei bambini è costante e ciò favorisce la

continuità dell'esperienza, anche se, purtroppo, una famiglia di etnia sinti è restia a portare la figlia a scuola per timore del contagio. Con qualche discreto contatto telefonico cerco di rassicurare i genitori, disponibili ma un po' preoccupati. Con il supporto dei servizi sociali del Comune riusciamo talvolta a vedere N. a scuola: quando è presente socializza volentieri con le/i compagne/i, si diverte ed è interessata alle nostre proposte. Intanto, all'entusiasmo dell'inizio, subentra un po' di fatica nel gestire le attività didattiche in una situazione di attenzione continua ai vincoli e alle disposizioni che la tutela della sicurezza prescrive. Le giornate scolastiche, fino a metà ottobre solo al mattino, sono scandite dai turni per l'uso dei servizi, per le uscite in giardino, per la merenda da consumarsi solo stando seduti; anche nelle pause l'uso dei giochi è molto limitato. Inoltre, occorre mantenere il più possibile l'aula sgombra e pulita, per garantire un efficace lavoro di pulizia e sanificazione da parte del personale ausiliario. Nonostante ciò, riusciamo a organizzare atelier volanti di pittura, per illustrare le storie ascoltate, come quella dei due mostri, e inventarne di



nostre.¹⁷ Abbiamo anche un blog di classe, molto artigianale, per documentare¹⁸ le nostre esperienze; ogni settimana decidiamo insieme cosa è importante archiviare e mostrare.¹⁹ Il nostro primo piano di lavoro prevede di imparare a scrivere la data sul quadernone, opzione suggerita da fratelli e cugini più grandi; esercitarsi a contare a partire dai numeri del nostro corpo e con conte e filastrocche, poi il testo libero. Ognuno scrive e disegna il proprio su un foglio e lo legge e/o descrive alla classe; il testo più votato viene scritto così com'è alla lavagna. Quindi, si passa alla correzione e alla revisione collettiva, finché il testo completato viene riportato su un foglio A3 e copiato da tutti. L'aula, comunque, ci sta stretta. L'uso della palestra deve essere ancora regolato; nel frattempo è stata svuotata dai materassi e dai cuscini utilizzati per la psicomotricità. La richiesta di un'autorizzazione permanente alle uscite in quartiere (la nostra scuola è vicina a un grande parco pubblico) è al vaglio del Consiglio d'Istituto; inoltre, si consiglia di rimuovere i vasi di fiori sulla mensola. Accade, così, che una mattina troviamo un messaggio alla lavagna:

Non c'è posto per i fiori, scappiamo tutti fuori.
Su, veniteci a cercare, non sappiamo dove andare!

All'inizio non si capisce, perché, come avverte qualcuno... *Non sappiamo ancora leggere!* Lo stupore aumenta quando A., il bambino con un disturbo dello spettro autistico, decifra correttamente il messaggio, con il suo tono un po' meccanico, ma chiaro e comprensibile. I bambini gli chiedono più volte di leggerlo, il sorriso «discreto» di A. rivela la sua soddisfazione. D'ora in avanti è a lui che le/i compagne/i si rivolgono quando hanno bisogno di decifrare un testo. Al piano di lavoro si aggiunge un compito importante: imparare a leggere come A. Ma i fiori dove sono? Questo è il resoconto dell'esperienza, inserito nel blog con le foto dell'attività:

Mestre 29 settembre 2020

Questa mattina abbiamo trovato un messaggio sulla lavagna. I fiori sono scappati perché non possono stare nell'aula. Con l'aiuto dei folletti abbiamo organizzato una caccia al tesoro per trovare i nostri fiori. Ci siamo divisi in gruppi con i contrassegni colorati. Abbiamo esplorato il giardino. Abbiamo trovato tut-

te le piantine di fiori che erano scappate. Abbiamo messo i vasi con le piantine nell'orto. L'orto ce lo hanno lasciato in eredità le ragazze e i ragazzi della classe quinta che ora sono alla scuola secondaria di primo grado.

Le uscite in giardino, che ci concediamo oltre la ricreazione, allargano la prospettiva educativa di uno spazio all'aperto da esplorare, conoscere e colonizzare. Il diritto al gioco spontaneo implica un ambiente idoneo e un'adeguata relazione educativa, ma anche la fiducia nella capacità di autonomia dei bambini. Occorre, allora, favorire un senso di sicurezza che nasca dalla sperimentazione di dosi calcolate di rischio e preveda una presenza non iperprotettiva né svalutante delle risorse personali. In questo particolare frangente c'è da chiedersi come le necessarie prescrizioni, regole e norme, che tutelano la sicurezza di tutti, possano essere rispettate senza presentarsi in maniera ingiuntiva, fino a essere vissute come persecutorie con il rischio, questo sì dannoso, di produrre comportamenti imprudenti e oppositivi: «Nell'ottica psicomotoria il rischio diventa occasione

educativa quando la sicurezza non corrisponde a una messa a norma, bensì quando essa, garantita dall'adulto, si esprime come una giusta protezione».²⁰ Perciò, le esplorazioni, i giochi e le attività all'aperto che andiamo

proponendo, prevedono la libertà di movimento, azione, interazione in una cornice efficace di contenimento. Le nostre attuali esperienze di didattica all'aperto sono orientate a valorizzare l'interesse e la curiosità, la

scoperta del mondo attraverso i cinque sensi, a stimolare l'attenzione e l'introspezione, così come lo scambio e la condivisione. La ricerca continua...

Tiziano Battaglia

Note

¹ L'articolo è stato scritto nel novembre 2020.

² Che la scuola a causa del Covid sia stata posta al centro dell'agenda politica è un falso mito: stanziamento di fondi insufficiente, e comunque legato esclusivamente all'emergenza sanitaria; mancanza di insegnanti, dirigenti e collaboratori scolastici; edifici fatiscenti e poco sicuri; assunzione di insegnanti senza alcun titolo o competenza specifica e che per vent'anni hanno svolto altri mestieri; supporto inesistente per gli alunni e le famiglie in condizioni di disagio socio-economico. Nel frattempo, i ragazzi e le ragazze delle scuole secondarie di secondo grado di tutta Italia sono a casa fino a data da destinarsi. Questa scelta avrà un impatto terrificante nel medio/lungo periodo perché causa di dispersione scolastica e quindi di discriminazione sociale. Il tutto nel silenzio assordante delle istituzioni e della scuola stessa.

³ Ciascuno dei provvedimenti elencati, attuati in molte scuole, non nasce da un'imposizione dall'alto, come verrebbe da pensare. Non esiste nessun documento del Ministero che suggerisca o detti misure come quelle descritte. Queste decisioni sono state prese dai singoli istituti scolastici, come nel caso in cui il divieto di effettuare viaggi di istruzione è stato spesso interpretato (volontariamente?) come divieto di portare fuori gli alunni.

⁴ Legami educativi a distanza.

⁵ P. Tonelli (a cura di), *Per mano: adulti e bambini. Viaggio nella scuola dell'infanzia*, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

⁶ La «scatola azzurra» è una sabbiera completamente dipinta di azzurro. Ricorda il mare e viene proposta ai bambini allo scopo di favorire in loro il contatto con gli elementi naturali e la libera espressione di sé. Quando viene inserita, la sabbia infonde serenità. L'idea della sand box nasce da Dora Kalff, psicanalista svizzera, e viene poi introdotta in Italia con il nome di scatola azzurra dall'insegnante Paola Tonelli, che la utilizza nella scuola dell'infanzia. <http://www.edizionijunior.com/public/INSERTI/scatola%20azzurra.pdf>

⁷ T. Luciani, *Le insegnanti e le attività manuali nella scuola dell'infanzia*. In P. Tonelli (a cura di), *Per mano: adulti e bambini. Viaggio*

nella scuola dell'infanzia, Firenze, La Nuova Italia, 1990.

⁸ H. Girardet, *Insegnare storia. Risorse e contesti per i primi apprendimenti*, Firenze, La Nuova Italia, 2001, p. 94.

⁹ Questo materiale è stato utilizzato negli anni precedenti nell'ambito del Progetto Ambinfanzia. I Teatri della Scienza, coordinato per la parte formativa dal professor Angelo Rimondi: <http://www.augustoscocchera.it/scuola/ambinfanzia/>

¹⁰ Secondo l'ordinanza del Capo Dipartimento della Protezione civile n. 673 del 15 maggio 2020, il Comitato è stato integrato con l'aggiunta di sei donne [ndr].

¹¹ P. Zanelli, *Sfondo integratore, programmazione e complessità*. In A. Canevaro, G. Lippi e P. Zanelli, *Una scuola uno sfondo. «Sfondo integratore», organizzazione didattica e complessità*, Bologna, Milano, 1993 (prima ed. 1988), p. 26. Si veda anche P. Zanelli, *Uno «sfondo» per integrare*, Bologna, Cappelli, 1986.

¹² M.C. Caroldi e E. Schiesari, *Ma che musica, maestra! Routine giocose, laboratori, danze e musica d'insieme dai 3 agli 8 anni*, Trento, Erickson, 2013.

¹³ B. Rossi, *Pedagogia degli affetti*, Roma-Bari, Laterza, 2008.

¹⁴ <https://www.origamimauro.it/index.asp?modelli=8&valore=4&tradizionali=22&percorso=diagrammi/tradizionali/multiform>

¹⁵ G. Bateson, *Verso un'ecologia della mente*, Milano, Adelphi, 2000, p. 221.

¹⁶ B. Bettelheim, *Il mondo incantato*, Milano, Feltrinelli, 1977.

¹⁷ D. McKee, *I due mostri*, Roma, Lapis, 2014.

¹⁸ T. Battaglia, *Documentazione didattica e social media: buone pratiche reali e virtuali*. In S. Nicolli (a cura di), *Narrare la scuola. Insegnanti riflessivi e documentazione didattica*, Trieste, Asterios, 2018.

¹⁹ <https://virgilioprimea.blogspot.com/>

²⁰ L. Carpi, *Educare in natura. Strumenti psicomotori per l'educazione all'aperto*, Trento, Erickson, 2017.



Il mestiere

LA RICERCA DI SENSO

Dalla teoria alla pratica

A cura del gruppo nazionale MCE
«Strumenti per la ricerca»¹

I bambini e le bambine arrivano nelle classi spinti da una grande curiosità verso il sapere. Una scuola basata sulla somministrazione di un sapere in pillole, che non attiva un ascolto attivo dei pensieri dei bambini e che non attua una gestione pedagogica del desiderio genera

un progressivo spegnimento della forte motivazione iniziale. Il Movimento di Cooperazione Educativa propone una concezione di scuola e di sapere differente: ogni bambino possiede un potenziale unico e irripetibile che la figura adulta deve ri-conoscere, per accompagnarlo e guidarlo verso una libera espressione di sé. Il sapere, oggetto di conoscenza, è concepito come processo, come svolgimento, come conquista, e non come fatto e dato. La scuola è pensata come spazio che stimoli la creatività e la fantasia, in cui il bambino e la

bambina siano ricercatori attivi, protagonisti di un processo di costruzione, di elaborazione di schemi mentali e corporei atti a comprendere le connessioni tra i fenomeni che li circondano. L'insegnante si fa interprete dei bisogni di apprendimento, suscitando e cogliendo gli interessi degli alunni nella spontaneità delle relazioni, orientando così la ricerca senza guidarla. La nostra proposta si basa su pratiche pedagogiche sperimentate e ricerche consolidate e ritrova una forte eco nelle *Indicazioni Nazionali per il curricolo*. Chiameremo questo modo di fare scuola «didattica della ricerca» e proveremo a delinearne il quadro metodologico.

Rapporto tra oggetto del sapere e discipline

La didattica della ricerca supera la progettazione di percorsi didattici intesi come collage di azioni disciplinari collegate, talvolta forzatamente, a un tema comune, a favore di un'autentica esplorazione del mondo. Le discipline, in un'ottica di unitarietà dell'esperienza di apprendimento, forniscono gli strumenti epistemologici per indagare e interpretare la complessità della realtà che ci circonda, organizzano le informazioni per far emergere





i nodi concettuali, indirizzano l'azione di scoperta, fornendo metodologie di indagine proprie della disciplina stessa. In altri termini, le discipline forniscono ai bambini che esplorano i fenomeni le parole per dirlo.

La complessità dell'oggetto indagato può essere attraversata e interpretata con diversi *occhiali disciplinari*. Come ricordano le *Indicazioni Nazionali* «i problemi complessi richiedono, per essere esplorati, che i diversi punti di vista disciplinari dialoghino». Sta all'insegnante cogliere piste, imprevisti, direzioni feconde che portino ad affrontare nodi concettuali rilevanti e progettare azioni didattiche che stimolino la problematizzazione, l'approfondimento e la sistematizzazione.

Infine, nella didattica della ricerca la dimensione affettivo-relazionale svolge un ruolo centrale nello sviluppo del pensiero e della *mente per pensare*.

La progettazione

Progettare un percorso di ricerca è complesso e richiede tempo; necessita di continui ritorni, rimaneggiamenti, aggiustamenti, lasciando aperta la possibilità di modificare la progettazione

valutando in itinere i processi attivati nel gruppo e nei singoli. Interverranno, come l'esperienza insegna, degli «attesi imprevisti»² ma «I bravi maestri sanno inciampare. Non temono il limite del sapere. La lezione è un rischio ogni volta, ma i bravi maestri non temono la caduta».³

La documentazione è di notevole importanza perché rende visibili i processi dei bambini e permette di basare sui dati raccolti le scelte progettuali successive. È bene definire precisamente gli obiettivi, in modo che siano rilevabili e monitorabili ed è bene anche che essi siano condivisi con i ragazzi e le ragazze, cosicché la consapevolezza di essi li aiuti nell'indirizzare i propri sforzi e nell'autovalutare i propri progressi nell'apprendimento.

Le mappe

Le mappe possono essere strumenti utili per rendere evidenti nodi concettuali senza che esse abbiano meramente una funzione riassuntiva e di sintesi di conoscenze e nozioni apprese. In un approccio di didattica della ricerca, le mappe possono essere utilizzate dagli alunni per registrare in itinere la costruzione del proprio

sapere, e dagli insegnanti per co-progettare l'intero percorso di apprendimento: *mappe generatrici*⁴ come strumenti-guida in ogni fase della pratica della ricerca.

Nel momento dell'avvio di un percorso, la raccolta delle conoscenze pregresse, delle teorie ingenue, delle domande dei bambini e delle bambine può essere affissa in aula e riorganizzata poi in forma di mappa. In questo modo essa costituisce uno strumento di valorizzazione dell'enciclopedia personale dei ragazzi e delle ragazze e delle loro curiosità, per poi diventare un riferimento concreto per il gruppo, per orientarsi nella ricerca, monitorare i passi fatti e pianificare i successivi.

In seguito, la negoziazione e la costruzione di questo strumento evidenzia graficamente il processo di interrelazione tra i contenuti e le esperienze vissute. Durante la sua continua modifica, si attua una rielaborazione metacognitiva: lavorare per costruirla implica una riflessione sulle conoscenze interiorizzate e una comprensione del proprio percorso di ricerca del sapere. La mappa — modificabile, aperta, dinamica — si contrappone idealmente all'indice del



libro di testo che prevede una sequenzialità lineare, statica e precostituita degli apprendimenti.

Metodologie

La ricerca è un percorso e come tale è ricco di passaggi, talvolta semplici, talvolta complessi, di esperienza e di rielaborazione. Talvolta si lavorerà in modo collettivo, attraverso delle esperienze corporee, degli esperimenti, delle modellizzazioni. Si useranno alla bisogna il brainstorming o il dialogo euristico, il laboratorio o l'analisi di testi, il role playing o la drammatizzazione, il cooperative learning o l'attività individuale. Ci saranno momenti dedicati al piccolo gruppo cooperativo, per costruire strumenti, elaborare approfondimenti, rielaborare i dati. A volte ci si concentrerà individualmente, scrivendo testi, leggendo i libri della ricca biblioteca di classe, costruita con l'adozione alternativa al libro di testo, esercitando l'osservazione, la riproduzione, l'ascolto. La biblioteca di classe si rivela una risorsa fondamentale per la ricerca attiva perché permette di mettere a confronto fonti diverse, opportunità non data dal libro di testo uguale per tutti, vissuto come unica fonte del sapere che offre

conoscenze già elaborate, digerite, sintetizzate e schematizzate.

Il lavoro di ricerca su più testi porta all'esigenza di confrontarsi, favorisce la costruzione euristica del sapere e sviluppa la capacità di argomentare e negoziare i significati del sapere, in contrapposizione con il libro di testo che «accompagna e appoggia il maestro; consente all'allievo di riguardare, di studiare la lezione, ma il procedimento è sempre lo stesso: non ci si riferisce né si fa affidamento alle esperienze che il ragazzo può compiere. Il docente, da solo, con l'unico aiuto del libro di testo, dispensa la cultura»⁵

Il ruolo del corpo

La considerazione del corpo, nella scuola, è spesso confinata alle attività ricreative e motorie. In un approccio impregnato di ricerca, il corpo riguadagna il ruolo da protagonista nella vita dei bambini e delle bambine. Fare con il corpo, con le mani, sperimentare con i sensi è la via privilegiata per accendere il pensiero. Fare con le mani rende visibili e tangibili concetti astratti, permette di ragionare insieme e di ampliare la conversazione tra pari. Muovere il corpo risveglia emozioni, porta al sorriso, consente esplorazioni e scoperte, rende

appassionanti e inclusivi i percorsi di apprendimento. Secondo Franco Lorenzoni si tratta di coinvolgere bambini e bambine in un gioco molto serio, in cui ci si mette alla prova e si scopre in cosa si è *bravi* e *brave*, ci si conosce, mentre si conosce il mondo.⁶ Con il teatro, poi, il corpo si esprime attraverso la danza, il canto e dà voce ai pensieri. Per Francesca Antonacci, attraverso il teatro, bambini e bambine «diventano soggetti vivi e bollenti»,⁷ come i loro corpi.

Il territorio

L'esplorazione materica offerta dal territorio è fondamentale nella ricerca. L'ambiente fisico, con i suoi elementi naturali e antropici è luogo di indagine, e scoperta, offre materiali, forme, percorsi, esistenti o da immaginare. Il territorio consente di narrare la propria identità culturale, di «viaggiare» per incontrare altri popoli: le *Indicazioni Nazionali* auspicano una scuola che promuova identità consapevoli e aperte. Inoltre è necessario uno sguardo che stimoli nelle nuove generazioni sensibilità ecologica, idee di sostenibilità, difesa e conservazione dell'equilibrio ambientale. L'ambiente circostante è da abitare in una dinamica di alternanza tra dentro e fuori: le *Indicazioni*

Nazionali esplicitano come l'acquisizione dei saperi si debba incentivare con l'uso flessibile degli spazi interni alla scuola, ed esterni ad essa. Secondo Loris Malaguzzi, si supporta l'apprendimento con spazi scelti e allestiti accuratamente: se esplorazione, raccolta, osservazione di materiali possono avvenire all'aperto, le conversazioni in gruppo necessitano di un ambiente più raccolto; attività riflessive esigono un luogo maggiormente strutturato (come la biblioteca di classe, fornita di testi monografici o risorse multimediali), mentre le restituzioni si possono realizzare in un teatro, in una sala, in un cortile o in un giardino.

Socializzazione del sapere

La finalità della socializzazione del sapere è di allargare lo sguardo. Come affermava Jerome Bruner, «l'attività cognitiva deve "liberarsi" dal suo carattere implicito, rendendosi più negoziabile e solidale. Al tempo stesso la rende più accessibile alla successiva riflessione e metacognizione».⁸ È importante che gli allievi facciano propri il senso e lo scopo del loro percorso di ricerca, creino socializzazione delle conoscenze e abbiano momenti di restituzione finale del percorso.

Ruolo dell'insegnante è di monitorare l'organizzazione del lavoro cooperativo, per favorire l'apprendimento situato; il docente deve ad esempio evitare di assegnare sistematicamente un compito a chi è più competente in quel ruolo, in modo da favorire la costruzione di nuove competenze facendo in modo che tutti contemporaneamente possano contribuire al lavoro collettivo.

La ricerca e il potenziamento-consolidamento

L'approccio didattico alla ricerca esige la relazione, il lavoro di scoperta, di costruzione di nuovi saperi e la pratica per consolidare e rafforzare abilità acquisite. Per favorire un'assimilazione sicura dei nuovi saperi l'alunno necessita di ulteriori riflessioni e manipolazioni delle abilità e conoscenze acquisite. Le attività di consolidamento del bambino non devono essere l'esecuzione di esercizi ripetitivi, somministrati dall'insegnante e sottoposti al suo controllo, ma in continuità con l'attività di ricerca e per scoperta. Nelle attività di esercizio, gli elementi cardine per l'incontro con la conoscenza e il sapere sono: l'esprimere il sé, trovare il senso, essere attivi in prima persona e stare in relazione con gli altri.

L'attività di consolidamento degli apprendimenti propone esercizi autoprodotti e autocorrettivi, ludici e motivanti, non competitivi, stimolanti per la collaborazione, la creazione e non solo per l'esecuzione. Rilevante è la centralità del corpo e la manipolazione. A disposizione dell'alunno vanno messi materiali diversi e attraenti.

Note

¹ Questo «Manifesto» è stato rivisitato e ridotto durante un laboratorio di scrittura collettiva nell'ambito di una formazione del gruppo Lingua MCE. Questi i nomi delle persone che hanno avuto voglia di mettersi in gioco: Maria Ariano, Monica Beghello, Monica Canessa, Simona Casagrande, Franca Daboni, Tania Di Muzio, Sonia Froio, Elena Giubilato, Jennifer Locatelli, Roberto Lovattini, Eleonora Mutti, Viola Paleari, Alessia Parisi, Rosa Salamone, Vania Scapin, Francesca Torre, Roberta Vecchia, Valeria Zanolin.

² P. Peticari, *Attesi imprevisti*, Torino, Bollati Boringhieri, 1996.

³ M. Recalcati, *L'ora di lezione*, Torino, Einaudi, 2014.

⁴ M. Orsi, *A scuola senza zaino*, Trento, Erickson, 2006.

⁵ C. Freinet, *La scuola del fare*, Parma, Junior, 2002.

⁶ F. Lorenzoni, *I bambini pensano grande*, Palermo, Sellerio, 2014.

⁷ F. Antonacci, *Corpi radiosi, segnati, sottili. Ultimum a una pedagogia dal «culo di pietra»*, Milano, FrancoAngeli, 2012.

⁸ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, Milano, Feltrinelli, 1997.



Lo sfondo

LA DIDATTICA DEL CINESE TRA ANTROPOLOGIA E COOPERAZIONE

Giuseppe Rizzuto

Insegno lingua e cultura cinese in una scuola paritaria a Palermo, in un liceo scientifico e nell'extrascuola, in corsi pomeridiani per ragazzi e adulti. L'insegnamento della lingua cinese, seppur sempre più diffuso nelle scuole italiane, rimane una disciplina limitata ai licei linguistici e a qualche sperimentazione in altri licei.¹ Sicuramente la lingua cinese per gli apprendenti italiani ha alcune particolari difficoltà² dovute alla distanza tipologica tra le due lingue e alcuni tratti specifici del cinese: la scrittura non alfabetica, i toni o la natura isolante e non morfologica della grammatica, in cui i termini hanno una forma base che non cambia mai per indicare variazioni di genere e numero dei nomi, modi e tempi verbali. Inoltre lo studio della lingua cinese impone l'avvicinamento a un universo culturale di cui condividiamo pochi elementi a differenza, per esempio, delle altre lingue europee. Nonostante queste specificità vorrei presentare alcune note che potrebbero offrire spunti anche ad altre discipline, nella consapevolezza che il mestiere del

docente ci chiama continuamente a intrecciare le pratiche con le riflessioni su di essa.

La lingua dell'altro, la lingua con gli altri

Come in ogni processo educativo, apprendere una lingua significa stabilire relazioni. Non amo per questo utilizzare il termine «lingue straniere» per fare riferimento ad alcune discipline scolastiche ma preferisco usare il termine *lingue dell'altro*. Le lingue degli stranieri, di altre nazioni, a noi estranee e strane nei suoni, nelle forme, nelle assegnazioni dei

significati, nella visione del mondo, diventano le lingue dell'altro, la lingua che io non conosco, ma a cui mi posso avvicinare anche se a me lontana. L'altro non come soggetto esotico, essenzializzato nella rappresentazione, nei suoi usi e costumi, ma l'altro come il soggetto con cui entro in relazione per apprendere e comprendere. Questa prospettiva è tratta dalla ricerca e dalla pratica antropologica ed etnografica, in cui l'altro non è più visto come il portatore di una determinata cultura, non è neanche un informatore grazie al quale



L'autore

Giuseppe Rizzuto è laureato in antropologia culturale e in lingua e cultura cinese. È membro del gruppo territoriale MCE di Palermo e co-fondatore della Casa Officina (www.casaofficina.it). È docente di lingua cinese, mediatore, formatore e coordinatore di progetti socio-educativi. Ha condotto ricerche etnografiche in Cina e in Italia. I suoi interessi di ricerca sono la didattica delle lingue, i processi migratori, le trasformazioni sociali in ambito urbano.

raccogliere dei dati oggettivi, ma si pone come un interlocutore con cui iniziare un dialogo.³ Nella didattica *l'altro* può essere lo studente cinese con cui si chatta sui social network, il negoziante cinese sotto casa, il romanzo tradotto in italiano, la serie vista su Netflix, il libro di testo, il gioco da tavolo. *L'altro* è anche il mio compagno di banco — italiano o di qualsiasi altra origine — con cui sto iniziando a studiare cinese o il compagno che lo studia da anni quando io ho appena iniziato. Non è importante il tratto culturale o linguistico dell'altro, ma il pensare la relazione come chiave dell'apprendimento.

Ho sperimentato questa prospettiva all'interno delle classi di cinese, in particolare durante i laboratori nei corsi di lingua e cultura cinese che coordino a Palermo.⁴ Il laboratorio si svolge il sabato pomeriggio e vede la partecipazione di studenti di diverse classi dei corsi pomeridiani. Si utilizza un modello di classi aperte all'interno di una rete di scuole. Il gruppo è deliberatamente eterogeneo, da tutti i punti di vista: l'elemento in comune tra tutti i partecipanti è che sono studenti di cinese.

Partecipano uomini e donne dai 14 a oltre 60 anni, ragazzi e ragazze,

studenti liceali, universitari, uomini e donne lavoratori e in pensione. Durante il laboratorio le attività sono finalizzate di volta in volta ad approfondire un tema specifico, per esempio l'arte pittorica o la musica rock cinese, dal punto di vista linguistico, sociale e culturale. Dopo il primo momento di accoglienza si esce all'aperto e ci si dispone in cerchio. Ci conosciamo, iniziamo da subito a usare tutti gli strumenti della lingua cinese che abbiamo imparato, chi in un mese, chi in quattro anni, per presentarsi e scambiarsi le prime informazioni personali. Chi si trova coinvolto per la prima volta è un po' spaesato, non sa bene come comportarsi ed è intimidito, ma impara da chi ha già vissuto l'esperienza. Presento l'attività della giornata in cui si lavorerà in piccoli gruppi, misti per livello e classi di origine: si trovano insieme, quindi, studenti di scuole diverse della città, età diverse, competenze diverse. Si studia l'argomento proposto, per esempio l'arte cinese attraverso alcuni dipinti di un pittore contemporaneo sul tema delle migrazioni. Si cercano informazioni sull'artista e sull'opera e poi partendo dai soggetti presenti nel ritratto si

scrive insieme un dialogo in cinese creando un collage di immagini e parole. Oppure partendo da alcuni esempi di ricette cinesi si prepara in lingua un piccolo e-book di ricette tradizionali siciliane da inviare ai nostri amici cinesi. Si impara, si scambiano conoscenze ed esperienze, si esprimono punti di vista e si concorda in modo autonomo nel piccolo gruppo cosa fare. Io giro tra i gruppi divisi in vari spazi, lasciando molto spazio alle idee, ipotesi, al lavoro che via via si dipana nel gruppo. Il principio che seguo è che meno interviene direttamente il docente, più gli studenti possono misurarsi con i problemi e cercare insieme soluzioni.

Ci ritroviamo al termine del pomeriggio nel grande gruppo per la condivisione del lavoro dei gruppi e l'immancabile tè cinese. Le braccia incrociate, gli sguardi sospettosi dell'inizio del workshop sono sostituiti da sorrisi e domande tra i partecipanti. Alla lezione successiva nelle scuole i commenti sono entusiasti e in particolare quelli che parlano degli studenti stessi. Elena, 14 anni, mi parla di Olimpia, la studentessa più grande del gruppo e di tutto quello che sapeva sulla Cina, sull'arte e i caratteri. Olimpia, un altro pomeriggio in un'altra classe, mi



parla di Elena e di come la ragazza le abbia finalmente insegnato a usare il cellulare scrivendo messaggi Whatsapp in caratteri cinesi.

Alla base di questo approccio vi è l'idea che la lingua cinese sia allo stesso tempo un fine e uno strumento: non vogliamo soltanto che i nostri studenti imparino il cinese, ma che questo sia anche occasione per creare condivisione di spazi, intenzioni ed energie. Se attorno a me c'è una comunità di apprendenti, sono più motivato, imparo di più e non solo la lingua cinese ma anche qualcosa dell'altro, si impara pure un modo di stare insieme.⁵

Costruire un percorso didattico con questi criteri è sicuramente complesso sia dal punto di vista didattico che organizzativo. Bisogna elaborare strategie che raggiungano obiettivi ampi, ripensando il senso e il valore di proposte che solitamente si danno per scontate: per

esempio l'omogeneità di livello nell'apprendimento linguistico, posta generalmente alla base della programmazione didattica, ma che difficilmente trova corrispondenza nella realtà delle classi dove vi sono tempi e modi di apprendimento molto diversi. La disomogeneità, nell'esempio appena riportato, è vista come un vantaggio funzionale alla costruzione del gruppo e di un autentico percorso di apprendimento come ricerca. Un approccio cooperativo alle *lingue dell'altro* non può che intrecciare questi due elementi, costruzione del gruppo e attivazione di una ricerca, come strumenti di motivazione e costruzione di senso del percorso che si sta portando avanti.

Una metaforica cassetta degli attrezzi

Nella mia esperienza è importante esplicitare e condividere queste premesse sin dall'inizio con gli

studenti. All'inizio dell'anno per esempio raccolgo, in lingua italiana se siamo a un livello iniziale, quali sono per la classe le qualità di uno studente di cinese: che cosa è necessario portare in una metaforica cassetta degli attrezzi per iniziare a costruire il nostro apprendimento. Si decide insieme quali sono le nostre qualità da condividere e quelle su cui dobbiamo puntare di più. I termini che vengono fuori, poi riportati in cinese, sono solitamente astratti e attribuiti a un livello molto alto che non sono molto utili secondo la distinzione per competenze e per livelli linguistici: «coraggio», «determinazione», «costanza», «collaborazione». Quelle parole diventano allo stesso tempo uno specchio in cui vedere lo studio della lingua cinese, le immagini che abbiamo degli studenti cinesi e le loro abitudini, un approfondimento dei termini e dei caratteri cinesi (radicali e componenti). Non sono termini

utili a una conversazione con un ipotetico coetaneo di cinese, ma sono parole che di solito risuonano durante tutto il corso dell'anno, nei momenti di divertimento o difficoltà. Avviano una riflessione vera con gli studenti e li stimolano a porsi domande, per esempio sulla differenza tra la nostra forma di scrittura alfabetica e una non alfabetica.⁶

La scrittura cinese infatti è uno degli elementi di maggiore difficoltà nell'apprendimento della lingua. Ogni carattere va imparato a memoria singolarmente e se non si procede passo passo è facile ritrovarsi dopo qualche mese davanti un foglio di segni incomprensibili, ed essere quindi pieni di frustrazione e delusione. Mi piace partire proprio da questa frustrazione per dare forza alle attività. Propongo allora un piccolo testo nonsense in soli caratteri cinesi che ovviamente nessuno sa leggere né comprendere, ma chiedo a tutti di osservare il testo e di iniziare a dirmi tutte le informazioni che possono trarre. Non ci sono osservazioni giuste o sbagliate al momento, semplicemente le accolgo e ci riflettiamo insieme. Si scoprono così elementi base della scrittura cinese che potrebbero anche essere spiegati in pochi minuti:

la differenza è che gli studenti iniziano a osservare, come detto prima, si mettono in dialogo con quel testo «misterioso» e lo fanno insieme. L'attività continua con un lavoro grafico-pittorico individuale e poi di gruppo più attento, di osservazione e comparazione dei caratteri che compongono il testo. Anche qui il mio ruolo non è quello di correggere e verificare, ma di indicare, se necessario, la strategia migliore e dare alla fine la combinazione giusta per risolvere l'enigma che ho proposto. Gli studenti di solito hanno uno sguardo di soddisfazione nell'aver dato senso a quel testo, ma quello che hanno fatto è soprattutto essersi ascoltati reciprocamente, osservare e porsi domande sui caratteri cinesi, comprendere come ogni contributo possa favorire gli altri. Al di là del senso del testo hanno sperimentato un senso rispetto a un modo di apprendere. A questo punto restituisco loro il testo iniziale che adesso possono comprendere. Tutte le riflessioni raccolte, linguistiche e non, faranno parte della cassetta degli attrezzi che utilizzeremo nel corso dell'anno.

Lingue-mondo

Nella scuola l'insegnamento della lingua è affiancato allo studio della

civiltà o della cultura. Il concetto di cultura è quello che è stato più elaborato e più si è trasformato nel corso dei decenni nella riflessione antropologica, assumendo contorni molto sfumati e un ampio ventaglio di significati.⁷ Studiare *la lingua dell'altro*, in questo senso, non significa che la lingua e la cultura *appartengono* agli altri, perché diventano anche mie quando comincio a esplorarle e ad abitarle.⁸ È possibile cogliere qui una suggestione del filosofo postcolonialista camerunese Mbembe parlando della diffusione del francese in Africa: «Di fatto il francese potrà diventare una lingua-mondo se capiremo una volta per tutte che una lingua non è proprietà di nessuno, che non c'è bisogno di autorizzazione per appropriarsene, che al suo interno non ci sono frontiere invalicabili e che l'Africa è responsabile quanto la Francia del destino mondiale del francese». Le lingue e le culture sono degli spazi aperti e porosi. Questo dovrebbe essere tenuto in considerazione sia da chi apprende una lingua sia per chi è un parlante madrelingua. Ragioni storico-politiche e il senso comune, al contrario, ci portano a definire in modo molto chiaro e definito «la cultura italiana», «la cultura cinese», «la



cultura francese», nascondendo le contraddizioni insite in questi concetti. C'è poi chi da sempre e anche oggi cerca di ottenere un vantaggio politico dall'esaltazione di questo modo di intendere la cultura, che rimane pur sempre soggetta ai cambiamenti storici. Sintetizzando, potremmo dire che, anche se le culture nazionali, come le rappresentiamo, non esistono, funzionano nella costruzione delle nostre identità.

Il caso cinese è in questo senso esemplare, perché proprio la lingua scritta è stata l'elemento che nei secoli ha tenuto insieme un mondo sociale e politico molto variegato e mutevole, che però si rappresenta ed è stato rappresentato come

coerente e unitario al suo interno. Studiare la cultura, allora, può significare studiare i processi che portano alla costruzione di alcuni significati culturali e non di altri, cercare di entrare nelle dinamiche storiche, sociali attraverso i diversi prodotti culturali che possono a loro volta essere strumento di apprendimento linguistico. Nel caso cinese, ci sono poi dei temi non eludibili nell'epoca contemporanea: il controllo sociale, la democrazia, le responsabilità del singolo verso la società, i diritti del singolo e i diritti della collettività, il rapporto tra minoranza e maggioranza, la diffusione capillare delle nuove tecnologie nella vita quotidiana,

l'inquinamento ambientale. Questi argomenti appena citati sono temi che riguardano la Cina o riguardano il mondo nella sua globalità? Studiare la cultura cinese in senso orientalistico — tradizioni, religione, letteratura, usi e costumi, filosofia — appare quindi riduttivo rispetto alla possibilità di riflettere su ciò che accade nella nostra contemporaneità attraverso lo spostamento del punto di vista, lo straniamento e l'appaesamento. Conoscere la Cina non è quindi solo un fine, ma diventa uno strumento di comprensione della realtà.⁹

Queste riflessioni non nascondono le difficoltà che abbiamo davanti quotidianamente: abitudini consolidate di docenti, famiglie e studenti; limiti e costrizioni burocratiche; materiali didattici rigidi, standardizzati e retorici da affiancare ai materiali autentici; poco tempo per progettare, sperimentare, dialogare con gli studenti. Credo comunque che abbiamo bisogno di ripensare la didattica in generale come strumento e pratica di comunità. La didattica delle *lingue dell'altro* può essere in questo senso centrale purché si lasci modo e spazio agli insegnanti e agli studenti di dire e fare qualcosa di nuovo.

Riferimenti bibliografici

- Abbiati M. (2000), *Guida alla lingua cinese*, Roma, Carocci.
- Aime M. (2013), *Cultura*, Torino, Bollati Boringhieri.
- Aime M. (2004), *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi.
- Antonucci D. e Zuccheri S. (2016), *L'insegnamento del cinese tra passato e presente*, Roma, Edizioni nuova cultura.
- Augé M. (2000), *Il senso degli altri*, Torino, Bollati e Boringhieri.
- Brezzi A. e Lioi T. (a cura di) (2018), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma, Sapienza Università Editrice.
- Ceci M.P. (2017), *Boom di studenti che scelgono le lezioni di cinese. Ma è difficile trovare prof qualificati*, «Il Sole24Ore» del 4 ottobre.
- Favaloro F.B. (2017), *L'insegnamento della cultura cinese nell'istruzione secondaria. Osservazioni sullo stato dell'arte e costruzione disciplinare*. In T. Pellin e G. Trentin (a cura di), *Associazione italiana di studi cinesi. Atti del XV Convegno 2015*, Venezia, Cafoscarina.
- Gabbianelli G. e Formica A. (2017), *Difficulties and Expectations of First Level Chinese Second Language Learners*. In I. Kecskes (a cura di), *Explorations into Chinese as a Second Language*, Berlin, Springer.
- http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2017-10-03/boom-studenti-che-scelgono-lezioni-cinese-ma-e-difficile-trovare-prof-qualificati-184804.php?uid=AETy19dC&refresh_ce=1.
- Ingold T. (2017), *Antropologia e/come Educazione*, Bologna, La Linea.
- Kilani M. (2015), *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Bari, Dedalo.
- Mbembe A. (2018), *Grammatica postcoloniale*, «Internazionale» n. 1248, p. 79.

Note

- ¹ La Lingua e cultura cinese è divenuta materia curricolare in modo sperimentale dal 2004. Si veda D. Antonucci e S. Zuccheri, *L'insegnamento del cinese tra passato e presente*, Roma, Edizioni Nuova Cultura, 2016. Dal 2016 anche nel concorso nazionale di reclutamento del personale docente per posti in organico sono state assegnate 14 cattedre di cinese. Altre 9 cattedre sono bandite nel concorso ordinario 2020. Nel 2017 erano coinvolti nell'apprendimento del cinese circa 17.500 studenti, nell'8% delle scuole italiane, di cui il 46% nel Nord Italia. Si veda *Boom di studenti che scelgono le lezioni di cinese. Ma è difficile trovare prof qualificati*, dal Sole24Ore del 4 ottobre 2017, http://scuola24.ilsole24ore.com/art/scuola/2017-10-03/boom-studenti-che-scelgono-lezioni-cinese-ma-e-difficile-trovare-prof-qualificati-184804.php?uid=AETy19dC&refresh_ce=1. Per un quadro generale della didattica del cinese in Italia: A. Brezzi e T. Lioi (a cura di), *La didattica del cinese nella scuola secondaria di secondo grado*, Roma, Sapienza Università Editrice, 2018.
- ² G. Gabbianelli e A. Formica, *Difficulties and Expectations of First Level Chinese Second Language Learners*. In I. Kecskes (a cura di), *Explorations into Chinese as a Second Language*, Berlin, Springer, 2017.
- ³ Non è possibile in questa sede ricostruire la storia del concetto di alterità in antropologia culturale. Vale la pena però di segnalare che qui si intende l'Altro sempre come prodotto di un processo di conoscenza e mai come qualcosa di naturale, comunque evitando ogni tentazione culturalista. Per alcune riflessioni sul tema: M. Augé, *Il senso degli altri*, Torino, Bollati e Boringhieri, 2000; M. Kilani *L'invenzione dell'altro. Saggi sul discorso antropologico*, Bari, Dedalo, 2015.
- ⁴ La Casa Officina, Centro Educativo Interculturale (www.casaofficina.it), dal 2009 organizza corsi di lingua e cultura cinese. Nel 2017 ha fondato e coordina la rete «Cina a scuola», che riunisce diverse scuole della città di Palermo interessate a queste tematiche. Annualmente organizza corsi di lingua, formazione docenti, progetti di mediazione interculturale. All'interno dei corsi annuali realizzati in diverse scuole sono previsti tre workshop in cui gli studenti di diverse scuole della città si incontrano per svolgere attività didattiche non formali.
- ⁵ È interessante la riflessione di Ingold che, nella propensione a riflettere e elaborare strategie su come relazionarsi con gli altri e l'ambiente circostante vede il carattere intrinsecamente educativo dell'antropologia: T. Ingold, *Antropologia e/come Educazione*, Bologna, La Linea, 2017.
- ⁶ La lingua cinese non utilizza una scrittura alfabetica, ma ogni segno rappresenta un significato attraverso una combinazione di elementi di base. Per una semplice introduzione alle caratteristiche della lingua cinese: M. Abbiati, *Guida alla lingua cinese*, Roma, Carocci, 2000.
- ⁷ Per una riflessione antropologica sintetica sull'immenso dibattito legato al concetto di cultura: M. Aime, *Cultura*, Milano, Bollati Boringhieri, 2013; M. Aime, *Eccessi di culture*, Torino, Einaudi, 2004.
- ⁸ A. Mbembe, *Grammatica postcoloniale*, «Internazionale» n. 1248, 2018, p. 79.
- ⁹ Per una riflessione sulla didattica della cultura cinese in Italia: F.B. Favaloro, *L'insegnamento della cultura cinese nell'istruzione secondaria. Osservazioni sullo stato dell'arte e costruzione disciplinare* in T. Pellin e G. Trentin (a cura di), *Associazione italiana di studi cinesi. Atti del XV Convegno 2015*, Venezia, Cafoscarina, 2017.



Lo sfondo

IL NOSTRO GIRO DEL MONDO CON ÉMILE¹

Un racconto di questo «viaggio»

Sabine Gessain
Traduzione di Mariliana Geninatti

Émile voleva essere insegnante. Curioso, prima di tuffarsi nel grande mare dell'Educazione Nazionale, aveva deciso di fare un giro del mondo delle scuole alternative e rappresentative di vari movimenti pedagogici. Per questo motivo è venuto nella mia classe

per un mese nel settembre 2016. La mia classe tiene insieme bambini di otto, nove e dieci anni, che nelle altre classi sono più spesso separati.

Da subito ben inserito nella vita della classe (partecipava agli incontri degli insegnanti e ha costruito l'annuario della scuola con gli alunni della classe), Émile si è subito legato affettivamente a loro e la partenza per il suo viaggio ha suscitato numerose problematiche.

Abbiamo quindi deciso di scriverci sia via internet che per posta. Le lettere che ci inviava erano molto descrittive: raccontava la vita quotidiana degli alunni, descriveva le scuole, le città o i paesini, gli adulti che erano con loro ma anche la loro nazione. Abbiamo così *attraversato* con lui la Germania, l'Inghilterra, la Finlandia, il Canada, la Norvegia, l'Austria, gli Emirati Arabi Uniti e la Nuova Zelanda.

Ogni volta, le sue lettere cominciavano con «Un po' di storia e geografia!» e accompagnava a volte queste parole con dei commenti molto sentiti: «Ho trascorso il mese di gennaio a Dubai in una scuola per francesi e stranieri che parlano francese. La scuola in sé non era purtroppo molto interessante ma è stata l'occasione di parlare di Dubai, invece che parlare di scuola!».

Metteva l'accento sulle differenze con la scuola «Labori», per esempio, nella scuola «Waldorf» in Germania: «I bambini certamente imparano a leggere, scrivere, contare, ma soltanto per due ore al giorno. Il resto del tempo, imparano a coltivare, cucinare, far la maglia, danzare, suonare uno strumento (ogni alunno sa suonare uno o due strumenti) e fabbricano



L'autrice

Sabine Gessain è insegnante e si occupa di alunni in difficoltà nella scuola «Lavori» (18° arrondissement di Parigi), una scuola che funziona secondo la pedagogia Freinet. Sabine è anche animatrice di un gruppo all'attività di sostegno.

oggetti in legno, metallo e anche in pietra».

E in una scuola in Finlandia «L'atmosfera è distesa: gli alunni possono lavorare nei corridoi, in angolini confortevoli dotati di divani e pouf. Dei cani vanno nelle classi dei bambini che sono molto nervosi o timidi, per aiutarli a essere meno nervosi o a prendere fiducia in sé stessi ed essere più felici».

«C'è un professore ogni otto alunni. Il cibo del pasto di mezzogiorno è cucinato a scuola, con i prodotti dell'orto, dal professore di chitarra. E tutto il cibo è vegetariano! Fino a otto anni i bambini passano molto tempo a fare attività all'esterno: giardinaggio, osservazione della natura, imparare ad accendere un fuoco, fabbricare delle capanne, fabbricare la carta a partire da piante trovate in natura. Le aule non sembrano aule, ma saloncini dove si può lavorare seduti a terra o su cuscini molto confortevoli. La scuola è privata e costa 5.000 sterline all'anno (all'incirca 5.000 euro), cosa normale in Inghilterra. Non hanno corrispondenti, fanno molti lavori manuali (calligrafia, fabbricazione di cesti di vimini), non hanno il tempo per la filosofia e l'assemblea di classe; non hanno lezioni di storia né computer nella scuola "Inwoods" in Inghilterra».

«Gli alunni usano molto i tablet per lavorare in piccoli gruppi o da soli: scuola norvegese a Stavanger». Émile, nelle sue lettere sottolinea anche le somiglianze.

- Le persone che vi lavorano sono molto gentili e desiderano che tutti riescano e che ciascuno sia un bambino felice.
- Non si danno voti.
- Si lavora a partire da quel che fanno i bambini o da quello che portano dall'esterno.
- I bambini lavorano spesso con un piano di lavoro individuale (chiamano questa modalità *Open classroom*).
- Fanno dettati, matematica e relazioni.
- Non ci sono punizioni. Il tutto accompagnato da numerose foto.

In classe abbiamo preparato un raccoglitore speciale: «Viaggio di Émile intorno alle scuole del mondo». Gli alunni ci lavoravano a turno. Ne abbiamo approfittato per fare geografia, europea in un primo tempo, e poi mondiale. Ogni alunno ha così tracciato il percorso di Émile di scuola in scuola, di città in città, di nazione in nazione. Rispondevamo alle sue lettere e commentavamo a nostra volta: «Nella scuola austriaca ci piace molto il piano di lavoro

individuale, la cucina, la scuola che assomiglia a un appartamento con alunni dai 3 ai 18 anni, le manipolazioni in matematica! Ci piace di meno l'assenza di attività sportiva, la serietà dei professori e la mancanza di empatia per i bambini!».

«Ti aspettiamo con impazienza. Ci hai stupito con la tua lettera. Siamo molto fortunati perché ci racconti cose interessanti!» Mame, classe CM2.

«Grazie per essere venuto nel nostro Paese, nella nostra scuola, nella nostra classe perché ci hai insegnato molte cose che non conoscevamo». Chloé, classe CM2. Alla fine del suo viaggio Émile è ritornato a scuola a raccontare la sua esperienza mostrando una proiezione di diapositive a tutte le classi della scuola.

Note

¹ I bambini del 3° ciclo della scuola primaria «Fernand Labori» (Parigi, 18° arrondissement) condividono, grazie alla corrispondenza, il giro del mondo pedagogico di un maestro.



La formazione PER RI-COMINCIARE

Ripensare spazi e linguaggi dell'educare

Alessandro Piacentini,
Maria A. Ciarciaglini,
Domenico Canciani

Abbiamo scelto un titolo evocativo «Per ri-cominciare» cercando di aggiornare il nostro percorso formativo dei «Cantieri» che purtroppo ha dovuto subire un arresto. Volevamo tenere acceso il fuoco attorno al quale ci siamo riscaldati per 5 anni e che per molti partecipanti è stato foriero di spunti educativo-didattici, pedagogici ma anche occasione di incontro e scambio.

In questo momento particolare cambiare città non sarebbe stata la soluzione e così ci siamo messi *in rete* nel tentativo di tenere insieme le persone, raccogliere attorno a un tema e mantenere un contatto, seppur virtuale.

In vista di «Cantieri Roma 2020» (che ci auguriamo possa realizzarsi in Roma 2021) l'équipe aveva ragionato sul tema dei *luoghi comuni* intesi come: spazi fisici di condivisione (la scuola, il parco, la città...); l'ambiente (inteso nel senso più ampio e sostenibile possibile); e i luoghi comuni di cui liberarsi (gli stereotipi che talvolta limitano i rapporti e la comprensione reciproca).

Nel percorso online abbiamo cercato di riprendere e affrontare la complessità dei *luoghi comuni*. In questi mesi, spazi e linguaggi del vivere e della scuola sembrano mutare di senso, così abbiamo individuato una quarta declinazione connessa alla pandemia: i luoghi comuni che non ci sono più e i *nuovi luoghi comuni* che, giocoforza, stiamo frequentando.

Sono stati organizzati tre webinar e due atelier online, nel tentativo di capire come il MCE possa fare attività interattive di laboratorio, anche a distanza.

Durante il primo webinar Francesco Tonucci ha condiviso i suoi *scambi* con i maestri Gianni Rodari e Loris Malaguzzi. Approfittando della ricorrenza del centenario dalla loro nascita abbiamo *attraversato* le esperienze di Reggio Emilia, a partire dagli anni Settanta, le grandi innovazioni nella scuola dell'infanzia e la grande creatività, non a tutti nota, di Gianni Rodari. Accanto al racconto della storia della scuola dell'infanzia, il gruppo 0-6 del MCE ha preso parte al webinar con Diana Penso e Rebecca di Prete che ci hanno fatto ragionare sulle difficoltà e opportunità che i piccoli stanno vivendo, nonché

sulle contraddizioni che hanno caratterizzato le scelte politiche sulla scuola dell'infanzia. Il secondo webinar è stato caratterizzato dal racconto delle esperienze messe in atto durante il periodo di *Didattica a distanza* (per noi *Didattica dell'emergenza*). Marco Pollano e Roberta Passoni hanno cercato di farci vivere attivamente alcune esperienze educative pensate per la DAD e raccolte nel blog: senzascuola.wordpress.com. È stata un'occasione per mettersi dalla parte degli studenti e sperimentare attività significative di apprendimento e relazione, possibili tra le mura di casa, un nuovo luogo in cui finora non si era pensato di fare scuola. Successivamente sono state presentate da Donatella Merlo un'esperienza e una proposta interattiva del gruppo di Matematica MCE, un lavoro collegato a quello di Paul Le Bohec sulle *Creazioni matematiche*. È stato molto utile poter intervenire attraverso lo strumento digitale Padlet, interattivo, che permette di lavorare in gruppo a distanza, come un cartellone murale-virtuale collettivo. Michela Mayer è stata l'ospite del terzo incontro in cui ci siamo concentrati sul luogo-ambiente. Con il suo intervento ci ha invitati

Gli autori

Alessandro Piacentini, Maria Antonietta Ciarciaglini, Domenico Canciani sono coordinatori dell'équipe «Cantieri MCE».

a riflettere sulle metafore che sottostanno al nostro pensiero, e sulle azioni nei confronti dell'ambiente: ad esempio concetti di progresso, sostenibilità, conquista...

In seguito Nuccia Maldera del MCE ci ha raccontato alcune pratiche necessarie a educare/educarci alla sostenibilità. Annalisa di Credico e Mariantonietta Ciarciaglini del gruppo di Chieti hanno portato ai partecipanti esperienze concrete dal mondo della scuola.

In occasione degli atelier online abbiamo lavorato con gruppi più piccoli di partecipanti, che ci hanno consentito di sperimentare attività in cui i partecipanti hanno avuto un ruolo più attivo. Nell'incontro finale abbiamo sperimentato la possibilità di suddividerci in due gruppi-atelier, lavorando su due diverse tematiche scelte dai partecipanti.

– *Luoghi non comuni. Per costruire ponti per cambiare realtà*, con Giancarlo Cavinato. Nell'atelier i partecipanti hanno lavorato sulla decodifica, scomposizione e ricostruzione collettiva di un testo. A fronte dell'impoverimento linguistico e cognitivo, dell'uso di stereotipi e categorizzazioni usate come stigmi, i partecipanti hanno

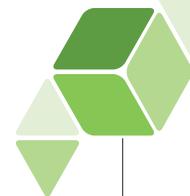
giocato con la lingua provando a smontare e rimontare i messaggi, a produrre nuovi significati, usando la metafora, la creatività, l'ironia, lo spiazzamento.

– *Oltre i luoghi comuni. Che genere di scuola?*, con Francesca Sempio e Patrizia Bortolini. Nell'atelier i partecipanti hanno ragionato sulle immagini che abbiamo dei bambini e delle bambine, sulle rappresentazioni del maschile e del femminile che

la pubblicità, i libri di testo, ma anche gli atteggiamenti degli insegnanti veicolano più o meno consapevolmente. Insieme, ma divisi in due sottogruppi, abbiamo costruito per immagini la storia di un bambino e di una bambina usando, anche in questo caso, lo strumento Padlet.

Ma veniamo ai numeri: al percorso «Per ri-cominciare» ci sono state circa 90 iscrizioni e circa 35 persone





hanno sottoscritto adesione al MCE con l'abbonamento a «Cooperazione Educativa» per la prima volta. La partecipazione è stata ampia con una presenza media del 75 % per i webinar e del 85% per i due atelier online. Essendo attività a distanza è stato possibile (per i webinar) inviare le registrazioni a tutte/i le/i partecipanti. Il 50% dei partecipanti ha usato la carta docente per pagare la quota del corso.

Orizzonti della formazione

Nell'attivare questo percorso ci siamo resi conto dei limiti delle proposte online, ma abbiamo anche scoperto grandi potenzialità per dare continuità ai gruppi di scambio e confronto della nostra ricerca, per non perdere i fili dei «Cantieri MCE».

Attraversare questo nuovo luogo comune, la rete, è stata un'occasione di arricchimento collettivo.

Dopo la formazione online è stato necessario organizzare un momento di riflessione e i coordinatori hanno incontrato l'équipe il 20 novembre 2020; una data in cui, in tempi normali,

saremmo stati a Bologna a raccontarci l'esperienza in presenza. Avremmo fatto il punto della situazione e avremmo iniziato a costruire le basi dei nuovi «Cantieri». Purtroppo il 20 novembre non eravamo a Bologna, ma ancora online e alle nostre spalle non c'erano i «Cantieri» in presenza fatti di laboratori, di word café, di cene, di musica, di emozioni, silenzi, ascolti, ma avevamo ancora negli occhi e nella mente una griglia di finestre con volti di compagne/i che ordinatamente hanno raccontato da remoto le esperienze legate a un tema stabilito ed espresso i loro pensieri e riflessioni.

Per l'appunto era cambiato il luogo delle nostre riflessioni, avevamo bypassato il corpo che si è dovuto nascondere dietro le parole che hanno raccontato il corpo con le sue azioni, emozioni, percezioni, conoscenze. Il 20 novembre l'équipe era di nuovo riunita, tutti insieme con aspettative e ancora tante perplessità, ma convinta a continuare INSIEME a dare un nuovo senso all'incontro, a sostanziarlo, a ricaricarlo di speranze e di energie nuove.

Proveremo a capire quale futuro ipotizzare, un futuro che porti con sé ciò che è irrinunciabile per noi: corpo, ascolto, presenza, condivisione, cooperazione. È importante condividere la necessità di non perdere la meravigliosa abitudine di incontrarci, di recuperare mattoni, di impastare calce, di scegliere colori, di seminare fiori, di guardare con occhi benauguranti l'orizzonte lontano.

È importante provare a capire fino a che punto gli incontri online possono risultare formativi: attuando pratiche di personalizzazione e accoglienza, limitando i numeri e i tempi, dando spazio a scambi interattivi, utilizzando strumenti che permettano la cooperazione.

Ora si apre una fase di doppio impegno: da un lato si darà spazio a incontri di ricerca e scambio sulle esperienze del fare scuola dentro e fuori le classi, cercando di far emergere le costanti di una scuola attiva, anche in situazioni di forti limitazioni. Dall'altra si terranno d'occhio le evoluzioni pandemiche per capire se si apre, all'orizzonte, la possibilità di realizzare i «Cantieri MCE» a Roma durante l'estate prossima.

www.cantierimce.net

METTIAMOLA IN GIOCO

Immaginazione e creatività nell'ora di ricreazione

*Come attraverso la proiezione della propria ombra
l'uomo imparò a riconoscere le sue sembianze
e a distinguersi dal mondo circostante,
così, nel gioco, il bambino esplora
il rapporto con se stesso, con la propria emotività,
prendendo confidenza con il suo personale modo
di stare bene o di stare male.
Allo stesso tempo, mettendo in scena
avvenimenti e situazioni della quotidianità,
il bambino si allena a incontrarsi con la vita
e a interagire con la realtà.¹*

Domenico Canciani

Dei ragazzi di classe quarta giocano in cortile, all'interno dello spazio che delimita l'area assegnata dalle norme per il controllo dei rischi di contagio. Si rincorrono, si sfiorano e si toccano, si prendono e gesticolano, cambiamo modalità di camminare. Discutono, litigano, urlano e sudano. Certamente si divertono. È il gioco, che con le sue semplici regole e le sue complessità relazionali non si ferma nemmeno davanti alla pandemia: giocare è una potente azione drammatica, liberatoria e simbolica, attraverso la quale si mettono in scena mondi sconosciuti e invisibili, mondi interni di sensazione ed emozioni, di relazioni e conoscenze implicite. E lo si fa come a teatro, in pubblica scena, con gli altri e davanti agli altri. È affascinante, e sto a guardarli fino a che la campanella non li chiama al rientro in classe,

ordinati in fila, mentre escono altri bambini per occupare con i loro giochi la stessa area di giardino lasciata libera.

Facendo l'occholino a Márquez potremmo titolare: *La scuola al tempo del Corona (virus)*.²

Incuriosito, al rientro da scuola chiedo a Davide, di 9 anni, che gioco era, con quell'azione così trascinate.

Mi risponde descrivendo per filo e per segno schema, ruoli, regole in modo stringato e rapido. «Un compagno volontario dice che vuol fare il "coronavirus".

Poi si fa una conta tipo *Ambarabà Ciccò Coccò - tre civette sul comò - che facevano l'amore - con la figlia del dottore. Il dottore si ammalò - Ambarabà Ciccò Coccò*. Così chi è toccato diventa "antivirus".

Due volontari fanno "gli scienziati". Tutti gli altri sono "gli innocenti"».

Per giocare bene ci vuole uno sfondo narrativo:

«Il virus è scappato dal laboratorio in cui era rinchiuso e insegue gli innocenti per contagiarli: chi è toccato inizia a camminare "piano come uno zombie".

L'antivirus può liberare l'innocente contagiato, che così può riprendere la corsa o la fuga in maniera normale.

Gli scienziati hanno due pistole a iniezione per neutralizzare il coronavirus e riportarlo in laboratorio, ma anche loro, se toccati, diventano zombie.

L'antivirus può fare molto: guarire gli scienziati, e tentare di annientare il coronavirus toccandolo.

Anche il coronavirus però ha una potente arma di difesa: ha uno spazio, un luogo «la camera di decompressione» nella quale, attraverso una formula alfanumerica (tipo XLR8) può rinchiudersi per un po' e allontanare il rischio di essere iniettato dagli scienziati, e rinchiuso nel laboratorio».

Conclude le spiegazioni con una domanda: *Adesso lo facciamo il gioco?*

Siamo solo in tre e non è possibile, ma prometto che presto lo faremo, quando saremo almeno in sei. Intanto penso. Due ritmi si confrontano, azione bambina e riflessione adulta, che vorrebbero incontrarsi per giocare insieme.



L'autore

Domenico Canciani è stato insegnante, operatore psicopedagogico e consulente nella scuola e nei servizi. Svolge attività formative e coordina il progetto MCE «Cantieri per la formazione».

Ma per avere almeno sei persone, ci vuole una scuola o un cortile o altro spazio adatto ai giochi. E in famiglia non si raggiunge facilmente quel numero. Ma non ci si può sottrarre a una prova, e così giochiamo in quattro. Due adulti e due bambini.

Il gioco riprende la formula di antichi giochi come «acchiapparella» e altri basati sul corrersi appresso e sul «tocco» come elemento di amicizia, contagio, prigione, liberazione... Tuttavia quell'antica trama di gioco è stata riformulata, *complessificata* aumentando i ruoli che non sono più solo due, rinarrata l'azione con temi e linguaggi d'oggi.

Una *ri-creazione*, come innumerevoli volte è avvenuto. Nella canzone, per esempio, quando le canzoni delle mondine sono diventate, mantenendo ritmo e musica, e cambiando le parole, le canzoni dei Partigiani...

Questo sguardo bambino sul mondo mi ha illuminato la giornata.

C'è una situazione di crisi che esige un balzo creativo; un coacervo di sensazioni, emozioni e paure che esigono di uscire per alleggerire gli animi, e mettersi in gioco: è una ludoterapia, e può produrre una piccola catarsi.

C'è un altro particolare non da poco che può illuminare il nostro sguardo sul gioco di quei bambini. Oltre che ricordare tradizionali giochi all'aperto, in questa versione «coronavirus» emergono immagini recenti provenienti dalle serie TV, dai cartoni animati, dai videogiochi, in cui compaiono con «naturalzza» alieni, zombie, laser, metamorfosi, e molto altro. Quelle immagini costituiscono un vero e proprio deposito di immaginario culturale prêt-à-porter, un magazzino collettivo di storie, leggende, rappresentazioni da cui i bambini possono pescare ogni cosa per attualizzare i loro giochi. L'immaginario infatti è una funzione collettiva e individuale che tuttavia si storicizza, prende le forme e le immagini che l'attualità gli fornisce. Se noi (nonni) pensando a un viaggio pensavamo a un treno, o sognavamo di andare intorno alla terra come astronauti alla maniera di Yuri Gagarin, i nostri nipoti nei loro giochi possono sorprenderci invocando di punto in bianco «Teletrasporto!», e ricominciare il gioco da un deserto, un pianeta, ecc. Essi indirizzano il nostro sguardo verso le loro fantasie, e gli educatori sanno che quello

è un laboratorio geniale, che può permettere di *riflettere indirettamente* sui casi della vita. Molto prima del lockdown, ad esempio, Italo Calvino ci avvertiva che le fiabe

«sono tutte insieme, nella loro sempre ripetuta e sempre varia casistica di vicende umane, una spiegazione generale della vita, nata in tempi remoti e serbata nel lento ruminio delle coscienze contadine fino a noi: sono il catalogo dei destini che possono darsi a un uomo e a una donna, soprattutto per la parte della vita che appunto è il farsi di un destino... E in questo disegno sommario c'è tutto... La sostanza unitaria del tutto, uomini bestie piante cose, l'infinita possibilità di metamorfosi di ciò che esiste»³

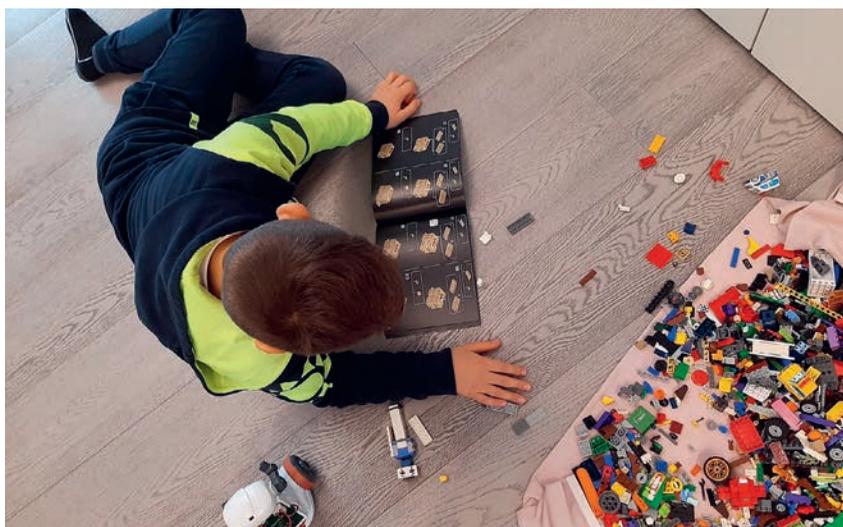
Consapevoli di questo, durante il lockdown, insegnanti e genitori, disegnatori e educatori, animatori e nonni hanno fatto largo uso di giochi e fiabe, fumetti e storie, libri e immagini, perché, stante il distanziamento, sono sembrati a tutti strumenti utili a conservare la relazione.

E vorrei sottolineare che lo sono ancor più oggi, un tempo in cui si rischia di enfatizzare gli eroismi di allora o di silenziare i

Il bambino contagiato dal virus,
realizzato con il pongo da
Matteo, 4 anni.

problemi di oggi. Che non sono solo superficialmente materiali (mascherine e banchi), ma sono penetrati nelle menti e nei cuori di tutti i bambini, con le loro solitudini e dubbi. Mi sembra che quel frammento di azione ci stia proponendo di far attenzione al gioco come strumento elaboratore importante nell'età evolutiva. Un invito a riflettere sui contenuti, le forme, i linguaggi che attualizzano l'immaginario connesso ai giochi; sul ruolo del gioco come libera espressione di paure e angosce, di minacce incombenti, capace attraverso i linguaggi espressivi (gestualità, musica, pittura, parola, ecc.) di esorcizzarle, di attraversarle simbolicamente uscendone indenne e trasformato.

Il gioco, quando si fa giocostoria, può diventare per i bambini un'attrezzatura che permette loro di fare prove di coraggio, di vittoria, e anche di sconfitta. E di provare nella finzione del gioco cosa si prova ad essere «potente e minaccioso» come il Virus. L'occhio sui liberi giochi infantili, non strutturati totalmente dagli adulti, è per me uno sguardo denso di vita, di idee e rivela la capacità di elaborazione da parte dei bambini che in gruppo li inventano e attualizzano.



Gli educatori adulti, da osservazione e ascolto, da dialogo e partecipazione, possono ricavare uno spunto «generativo» di rielaborazione e rinnovamento *Al tempo del coronavirus* l'immaginazione, la creatività e la voglia di mettersi in gioco non si fermano, procedono imperterrite, e l'immaginario è un potente fattore di cambiamento.

I bambini sono anche maestri, e i maestri veri lo sanno.

Note

¹ D. Canciani, e P. Sartori, *Dire fare, giocare. Il gioco come spazio di crescita*, Roma, Armando, 1997, p. 11.

² G.G. Márquez, *L'amore ai tempi del colera*, Milano, Mondadori, 1986.

³ I. Calvino, *Fiabe italiane*, Milano, Mondadori, 1981, p. 15.



Maestri

CIAO FIORENZO

Rinaldo Rizzi

Il coronavirus si è portato via una delle figure storiche del Movimento della pedagogia cooperativa e popolare, Fiorenzo Alfieri, compagno di ideali e di pratiche sociali e educative, un esempio non solo per l'MCE. Entrato nell'associazione nel 1963, in occasione del convegno/assemblea MCE di Castiglione (LI), è stata una figura significativa nel Movimento.

Persona costruttiva e riflessiva, con il suo documentato lavoro *Il mestiere di maestro*, edito nel '74,¹ ha tracciato con grande perizia e, non senza autocritica, il complesso e articolato percorso del Movimento degli anni Sessanta. Partendo dall'esperienza del gruppo torinese, ha segnato con esauriente documentazione il passaggio e l'evoluzione MCE dalle *tecniche freinetiane*, che hanno caratterizzato il primo quindicennio di vita dell'Associazione (che Fiorenzo ha definito «la matrice esistenziale»), alla *fiammata scientifica* degli anni Sessanta e quindi al superamento, con il '68, delle cosiddette *lotte parallele* che fino ad allora vedevano l'azione distinta e separata fra ricerca e innovazione didattico-pedagogica da un lato e impegno militante socio-politico dall'altro.

Fiorenzo ha condotto, insieme a Daria Ridolfi, dal 1962 al 1976 un'esperienza antesignana e particolarmente significativa di avvio e di sperimentazione didattica della scuola a *tempo pieno*² nel quartiere torinese delle Vallette, area della periferia di Torino popolata allora dalle famiglie di emigranti del Meridione. Ha contribuito inoltre a coagulare e animare il Gruppo MCE torinese, che per la sua esperienza, consistenza e impegno associativo, negli anni Settanta, ha retto per un decennio la redazione della rivista «Cooperazione Educativa».

Politicamente impegnato per oltre due decenni, dal 1976 al 2011, come assessore al Comune di Torino, ha tuttavia continuato a seguire con attenzione la vita del nostro Movimento e a praticare una coerente azione nel campo della formazione e dell'educazione. Ed è proprio grazie al suo singolare impegno e al conseguente sostegno, economico e organizzativo, dell'Amministrazione comunale torinese, che il MCE ha potuto organizzare a Torino nel 1982, la partecipata XIV RIDEF con oltre cinquecento presenze e, nel 1997, il convegno internazionale «L'educazione oggi: i fili e i

nodi. Sulle tracce di Freinet». Quest'ultimo una vera e propria singolare fiera della didattica e della pedagogia popolare, sostanziata da relazioni, dibattiti, seminari, laboratori, esposizioni e mostre, che ha registrato la partecipazione di ben oltre duemila insegnanti provenienti non solo dal Piemonte ma da tutt'Italia.³ Vario è stato il suo contributo sul piano bibliografico. L'ultimo suo lavoro, svolto col nipote Leonardo Menon, *Strade parallele (la scuola, la vita)*, è un dialogo fra un insegnante degli anni Settanta e uno studente di oggi.⁴ Di questo libro pubblichiamo una presentazione dello stesso Fiorenzo, tenuta a Udine nel 2014.

Note

¹ F. Alfieri, *Il mestiere di maestro. Dieci anni nella scuola e nel Movimento di Cooperazione Educativa*, Milano, Emme Edizioni, 1974.

² F. Alfieri e M. Dina (a cura di), *Tempo pieno e classe operaia per una scuola alternativa*, Torino, Einaudi, 1974. F. Alfieri, *Il punto sul tempo pieno: l'uso delle strutture*, Firenze, La Nuova Italia, 1981.

³ E. Catarsi, (a cura di), *Freinet e la «Pedagogia Popolare» in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999; G. Cavinato e L. Canetti, (a cura di), *I fili e i nodi dell'educazione (Sulle tracce di Freinet)*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

⁴ F. Alfieri e L. Menon, *Strade parallele (la scuola, la vita)*, Roma, Dino Audino, 2013.

Maestri

STRADE PARALLELE

La scuola, la vita

Fiorenzo Alfieri

Il seguente testo è una trascrizione della presentazione del libro Strade parallele,¹ tenuta presso la Biblioteca Civica di Udine il 27 febbraio 2014.

La scuola e la vita

Il titolo del libro denuncia un problema che sta sotto gli occhi di tutti: la scuola e la vita anziché essere in sintonia tra di loro procedono su strade parallele che non si incontrano mai o troppo raramente.

È incredibile che l'istruzione sia vista, spesso, distante dalla vita, che studiare non sia considerato importante.

Com'è possibile che sia avvenuto questo in Italia? Che proprio in Italia la cultura sia considerata come un bene superfluo, che non si faccia niente perché i ragazzi non siano allontanati dalla cultura? I miei anni di lavoro li ho divisi equamente, metà nella scuola e metà lavorando per la città. Ho avuto la fortuna di iniziare a fare il maestro, di ruolo, a meno di 19 anni. Allora c'erano le condizioni per farlo.

Sono stato poi assessore alla Cultura e ho avuto successivamente l'opportunità di riprendere contatto con la scuola quando, nel 2011, sono stato invitato a occuparmi della formazione dei dirigenti scolastici. La prima lezione che ho tenuto si rifaceva a *Il mestiere di maestro* (così si intitolava un mio libro nel lontano '74). È stata per me una nuova occasione per rituffarmi nella scuola, in particolare in quella superiore. Mi sono dedicato a molte letture sulla scuola, sia di tipo scientifico, opere di educatori,





indagini, statistiche, sia di tipo letterario, cioè opere di insegnanti romanzieri: Starnone, Lodoli, Mastrocola, (un'insegnante, quest'ultima, così disperata che alla fine ha scritto *Togliamo il disturbo* e se n'è andata davvero dalla scuola). Ho cercato di mettere insieme dati e rappresentazioni letterarie. Il primo dato che colpisce è questo: in Italia il 20% dei ragazzi vengono buttati fuori dalla scuola superiore. Se questo succede, c'è qualcosa che non funziona. Nessun sistema è perfetto, però in altri Paesi, Germania, Finlandia... questa percentuale è... zero. Succede ancor peggio con l'80% dei ragazzi che rimangono nella scuola. Considerandolo un 100 i risultati sono questi: il 10% è costituito dai «bravi», il 20% «non fa un tubo» come dice la Mastrocola, il 70% vivacchia per sette mesi poi si dà da fare negli ultimi due mesi. In questa fase, per due mesi, colludono l'interesse del ragazzo a non farsi bocciare e l'interesse della scuola a non bocciare troppo.

L'inadeguatezza della scuola

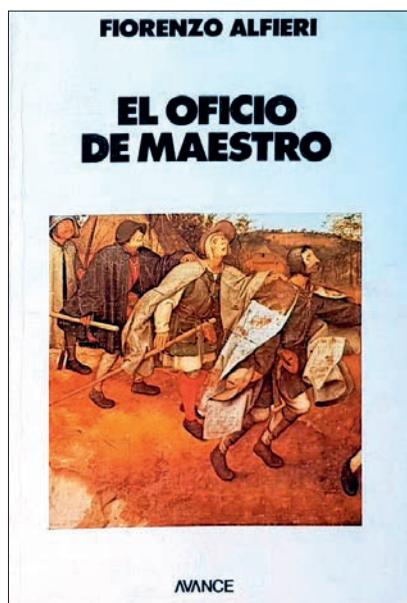
C'è da chiedersi allora a che cosa serva una scuola del genere, questo castello che costa in modo considerevole, fa soffrire sia gli insegnanti che gli allievi, provoca

angoscia alle famiglie. Questo libro nasce per rispondere a questi interrogativi. Volevo occuparmi di questi problemi non scrivendo un saggio pedagogico, ma dialogando con uno che vive questa esperienza ogni giorno. Mio nipote Leonardo, che frequentava la seconda liceo scientifico, ha accettato di collaborare. Chi lo conosceva si è stupito che avesse accettato, poiché è un ragazzo schivo, che non ama mettersi in mostra. Anche ora, quando partecipa alle presentazioni del libro non si siede mai dietro il tavolo, ma nella sala, in fondo. Credo che abbia accettato di scrivere sulla scuola perché

la scuola per lui è una questione spinosa.

È un ragazzo che va bene a scuola, ma ci va solo perché è costretto dai genitori. A scuola ha dei buoni risultati, quindi non avrebbe da lamentarsi, lui dà e la scuola restituisce, eppure è molto critico verso l'esperienza scolastica. Fin da piccolo, fin dalle elementari, non ha mai voluto parlare di scuola. Una volta è arrivato a dire che «la scuola dove per otto ore bisogna fare quello che vogliono le maestre».

C'è anche una piccola percentuale di ragazzi entusiasti nelle scuole, lui no, non lo è. Quindi nel libro



c'è per il 50% il pensiero di un vecchio pedagogo, e per l'altro 50% il pensiero di un ragazzo.

Come siamo arrivati, in Italia, a questo punto, a questa incapacità della scuola di interessare i ragazzi? Per renderci conto della scarsa considerazione in cui è tenuta la scuola guardiamo l'elenco dei ministri: scuola e istruzione sono sempre alla fine dell'elenco. Mentre l'unico modo di ripartire sarebbe quello di puntare sulla cultura e sulla scuola. L'Italia *naviga nel bello*, il 60% dei beni culturali del mondo sono depositati nei nostri forzieri, eppure in Italia non si valorizza la cultura come chiunque si aspetterebbe.

L'importanza della didattica

In questo mio libro non c'è solo la denuncia. Nella seconda parte, infatti, si cerca di proporre una soluzione al problema dell'inadeguatezza della scuola. Al centro della proposta c'è la didattica: l'importanza del «come si fa», dell'acquisire i segreti del mestiere. La didattica è un nodo centrale.

Tutto questo c'entra con la politica, con l'organizzazione da dare alla formazione degli insegnanti e al lavoro nella scuola. È importante considerare questo

aspetto, altrimenti ci si limita alle parole.

Ci vuole una buona didattica per costruire una scuola che interessi i ragazzi, che li cambi, che incarni in loro la cultura, che dica qualcosa che non vada perduto. È necessaria una buona didattica dal nido all'università, con un'attenzione particolare ai primi anni, che sono i più importanti.

C'è una grande differenza, comunque, tra la didattica seguita, in genere, nella scuola primaria e quella che vige alle superiori. Alla primaria siamo più fortunati in quanto siamo costretti a adottare modalità più attive perché se i bambini sentissero dagli insegnanti le «lagne senza fine» di cui si lamentano i ragazzi delle superiori non starebbero certo fermi ad ascoltare, non resisterebbero per più di due minuti, salirebbero sugli armadi. Gli studenti più grandi, invece, resistono, così il professore si illude di essere ascoltato. Gli insegnanti, in genere, si preoccupano solo della disciplina in cui si sono laureati, diventano vestali della loro disciplina.

Chi sono questi insegnanti? Sono spesso persone che avevano deciso di fare un altro lavoro, per esempio gli architetti o i biologi, che hanno scelto un percorso di

studi spinti dalla passione per una certa disciplina. Ma la passione per la disciplina non garantisce sulla capacità di insegnare, di capirsi con i ragazzi. Si tratta di competenze diverse.

In Inghilterra c'è una laurea in insegnamento di una disciplina diversa dalla laurea nella disciplina stessa. La scuola, infatti, si deve collocare tra la cultura e il ragazzo, senza sbilanciarsi né da una parte né dall'altra. Il mestiere, il nostro specifico, consiste nel fare incontrare queste due componenti del sistema formativo. L'insegnante dovrebbe essere uno specialista in «incontro culturale» (qualcuno usa il termine «aggiustamento»); uno specialista che tiene conto contemporaneamente dell'epistemologia della disciplina e del funzionamento della mente. Oggi le neuroscienze sono in sviluppo e ci danno informazioni fondamentali sul funzionamento del cervello, informazioni di cui dovrebbe tener conto chi insegna ai giovani, per poter rendere l'insegnamento più efficace. I giovani lamentano invece la mancanza del gusto di insegnare negli insegnanti, l'incapacità dei docenti di fare una scuola interessante. Eppure se la scuola



diventasse più interessante per i ragazzi lo sarebbe anche per gli operatori.

Mio nipote Leonardo mi riferisce di una prof. che parla per molto tempo in modo monotono mentre i ragazzi hanno gli occhi fissi all'orologio alle sue spalle, alle lancette che si spostano molto molto lentamente verso le 12, verso il momento della grande liberazione. Quando l'insegnante se ne accorge si arrabbia e dice: «Devo far togliere l'orologio!».

Imparare il mestiere

In Italia la scarsa capacità degli insegnanti di insegnare suscitando interesse e passione è legata anche, forse, all'età. Il 53% degli insegnanti, nel nostro Paese, ha più di 50 anni. Verrà una soluzione dal cambiamento generazionale?

La capacità di appassionare non è un fatto moralistico-psicologico, è una questione di mestiere.

La formazione degli insegnanti è fondamentale. È interessante vedere come il problema viene risolto in altri Paesi. Per esempio, come fanno a Ginevra? Lì il problema del reclutamento degli insegnanti è considerato cruciale, perciò cercano di risolverlo in modo tale che l'ingresso nella scuola non avvenga in modo meccanico, sulla sola base

dell'anzianità, per esempio. Anche nel Cantone di Ginevra, come nella maggior parte dell'Europa, c'è una forte presenza multiculturale nelle scuole, ci sono decine di nazionalità diverse rappresentate in una stessa scuola. C'è bisogno, quindi, di insegnanti competenti. La formazione degli insegnanti della scuola primaria viene fatta tramite un corso universitario della durata di quattro anni. Al corso viene ammesso un numero di studenti corrispondente al numero di posti che, si calcola, saranno disponibili dopo quattro anni, con un 10% in più per permettere di compensare eventuali defezioni che dovessero verificarsi durante il corso universitario. Metà dei posti disponibili sono riservati a donne, metà a uomini. Questo perché si pensa che gli alunni e le alunne abbiano bisogno di figure di riferimento sia maschili che femminili.

Il lavoro dell'insegnante è adeguatamente retribuito, per cui risulta appetibile anche per gli uomini.

Ma al corso universitario non può accedere chiunque; possono accedervi solo coloro che dimostrano particolari attitudini nella comunicazione con i bambini. Si parte infatti dall'idea che per l'insegnamento c'è chi

nasce «portato», chi sta bene con i bambini, chi vive con loro con piacere, chi riesce a spiegare le cose chiaramente, anzi capisce le cose solo se ne parla con altri, specialmente con i propri alunni. Queste persone è bene che vengano incentivate a fare gli insegnanti.

Come vengono selezionati? Il tirocinio non viene fatto fare alla fine del corso, come da noi, ma prima di cominciare. Viene fatto svolgere nelle scuole, nelle colonie di vacanze, in altre situazioni simili. Qui gli aspiranti insegnanti lavorano con i bambini e vengono osservati. Viene ammesso al corso universitario solo chi dimostra di star bene con i bambini, cioè di essere competente non tanto nelle diverse materie, quanto nell'insegnamento.

Chi conclude il corso universitario entra nella scuola come insegnante. Ogni cinque anni è previsto un anno di pausa che viene utilizzato per lavorare in un Centro dove si producono materiali per le scuole. Ogni nuovo insegnante viene seguito da un *tutor* per i primi otto anni. Tutto questo comporta un impegno economico notevole che viene affrontato in nome del fatto che la scuola primaria è considerata importante. Ginevra,



infatti, è una città che vive di intelligenza e i suoi governanti ritengono prioritario investire nell'intelligenza.

Non annoiare

Il bravo insegnante è capace di interessare, di «agganciare», non trasmette semplicemente le conoscenze ma stimola nell'allievo la costruzione autonoma di conoscenza. Allora la conoscenza acquisita non è qualcosa di superficiale; se l'allievo ci mette del suo per costruirla, la possiede stabilmente, non la perde più perché le è affezionato. Mio nipote Leonardo, coautore del libro, è interessato alla meteorologia. Su questo argomento

dice che non ha mai letto un libro o cercato notizie provando noia. Ma è un interesse che coltiva parallelamente alla scuola: dentro la scuola non c'è spazio per cose del genere.

Come portare ciò che interessa veramente i ragazzi dentro la scuola, come portare nella scuola l'interesse?

Nella cultura professionale dell'insegnante dovrebbero esserci conoscenze fondamentali su come funziona la mente, più generalmente su cos'è un essere umano.

Perché l'essere umano ha avuto successo? Perché ha un sistema nervoso potente, formato da un numero maggiore di neuroni

rispetto a tutti gli altri esseri viventi.

Al momento della nascita i neuroni sono staccati tra loro e l'attività del bambino risponde al bisogno fisiologico di interconnettere i suoi neuroni. Dice Riccardo Luccio che il bambino odia il vuoto tra i neuroni, ha bisogno di dedicarsi continuamente a delle attività diverse, può resistere persino al sonno e alla fame se si sta dedicando a un'attività interessante. Non sopporta una cosa sola: la noia. Dice ancora Luccio che in questo modo, tramite «esperimenti sul mondo», si creano i collegamenti tra i neuroni, le sinapsi, le numerosissime sinapsi che ciascuno di noi costruisce via



via fra le infinite possibili. Non esiste la possibilità di connettere i neuroni se non si fanno delle prove, delle esperienze reali.

I bambini, nei primi anni di vita, sono continuamente in attività perché devono compiere enormi quantità di esperienze per fare una prima «imbastitura» delle interconnessioni tra i neuroni.

Poi, in una seconda fase, hanno bisogno di ripetere molte volte alcune operazioni e di chiedersi e chiedere perché le cose stanno in un certo modo. Possiamo dire che c'è prima l'operazione di «imbastire» velocemente, poi l'operazione più meticolosa di «cucire».

Il segreto è avere interesse, altrimenti la costruzione della conoscenza non parte.

L'acquisizione della conoscenza segue sempre un desiderio, il raggiungimento del sapere è legato a una grande soddisfazione personale. È una soddisfazione che non ha niente a che fare con qualcosa di commerciale o di esterno, con il voto, con il risultato.

La passione per la conoscenza è qualcosa di naturale, di specie-specifico (come direbbe Chomsky) dell'essere umano. L'interesse scatta quando ti rendi conto che non capisci qualcosa e qualcuno

riesce a farti venir voglia di capire.

Il capire è la soluzione di tutto.

Il racconto sulla scoperta di Archimede rispetto al galleggiamento ci ha tramandato l'immagine dello scienziato che pazzo di gioia va in giro per Siracusa gridando «Eureka» (ho capito). Conquistare quello che prima sembrava incomprensibile, saperlo raccontare come si fa per una bella storia, procura la più grande e la più allegra delle gioie. Ci dovrebbe essere, rispetto a questo, una continuità di atteggiamenti che incoraggiano le esperienze, prima nella famiglia poi via via nei diversi ordini di scuola. Invece questa continuità non esiste, ogni ordine di scuola va per conto suo.

L'insegnante mediatore culturale

La passione nasce quando l'insegnante sa porsi, come dice Jerome Bruner, all'incrocio tra l'epistemologia di un argomento e l'ontologia, cioè la finalità che si vuole raggiungere con esso, tra la conoscenza e l'emozione.

Per questo la formazione degli insegnanti dovrebbe essere continua, non solo limitata alla formazione iniziale. Siamo l'unico Paese al mondo in cui non è previsto neanche un minuto di aggiornamento per gli

insegnanti durante il loro orario di servizio.

Il modello che propongo è il seguente:

- partire da un argomento che non si capisce ma che si vuole capire (una cosa non è capita quando non la si sa rappresentare nella mente e non la si sa raccontare con le parole);
- procedere discutendone in gruppo per attivare tutte le conoscenze che già vi sono depositate (la discussione è il brodo di coltura del capire);
- ottimizzare la discussione ricavandone una prima «buona narrazione» sull'argomento dal quale si è partiti;
- generalizzare la narrazione in una «teoria ingenua» che prepari il terreno all'approccio con la teoria consolidata che verrà dopo;
- trovare le parole del linguaggio naturale per raccontare della teoria consolidata anche a chi non ne sa niente (come diceva Einstein, una cosa è stata capita se la si sa spiegare alla propria nonna).

Leonardo lamenta, invece, che nella scuola si parte non da argomenti problematici e dalla ricerca di soluzioni, ma da contenuti prestabiliti per i quali

si fornisce subito la spiegazione codificata, saltando tutto il processo di costruzione di conoscenza e anche la fase finale in cui si racconta al mondo che cosa si è capito in modo che anche chi non ha seguito il processo possa apprezzare i risultati più significativi.

Siccome non ci può essere interesse verso questo tipo di didattica, allora si minacciano gli studenti con il voto, li si induce a studiare per il giorno dell'interrogazione. A volte lo fanno, ma non si appassionano allo studio e una volta usciti dalla scuola non studiano più. Lo studio è ridotto al riempimento della chiavetta mentale in vista dell'interrogazione programmata; poi si dà per scontato che mai

più si tornerà su quei contenuti. Siccome si procede per riempimento e svuotamento della chiavetta mentale, non c'è da stupirsi se all'inizio di ogni ordine di scuola gli insegnanti dichiarino immancabilmente: «Mi sono arrivati ragazzi che non sanno niente».

Per fortuna ci sono insegnanti appassionati, convinti che il loro sia il più bel mestiere del mondo, convinti che se si impara il mestiere è possibile far diventare lo studio un'esperienza positiva per gli studenti.

Si acquisisce davvero una conoscenza, nella scuola, quando ci si appassiona a un argomento, poi se ne discute, infine si studia duramente ciò che si è capito e che si vuole conquistare in maniera

solida e duratura. Bisogna dare ai giovani la possibilità di imparare in questo modo.

Anche per gli insegnanti è necessario che ci sia continuamente il desiderio di imparare e che si possa imparare in questo modo, cercando e provando, con lo stimolo dei Maestri.

Io ho imparato così, ho imparato dai Maestri del Movimento di Cooperazione Educativa, Mario Lodi, Bruno Ciari e tanti altri.

Note

¹ F. Alfieri e L. Menon, *Strade parallele (La scuola, la vita)*, Roma, Dino Audino, 2013.



Il Movimento

NON TORNARE AL PRIMA

Appunti su Next Generation EU

A cura della Segreteria MCE

Bene, ora è certo: i fondi sono sbloccati. Il finanziamento del Consiglio dell'Unione Europea per la ripresa e la resilienza' c'è e le sovvenzioni e i prestiti sono tanti. Al Governo e alla politica spettano interventi di programmazione finanziaria importanti, enormi, che si svilupperanno nel corso dei prossimi anni e riguarderanno le vite di tutti e tutte.

Soprattutto riguarderanno la Next generation, i giovani.

A noi adulti di oggi, ai decisori politici, al sistema formativo del Paese la responsabilità grande di costruire le condizioni affinché quelli che ora sono bambini e giovani possano crescere in un mondo che hanno essi stessi contribuito a rendere comprensibile e sicuro. Servono per questo crescenti e solide conoscenze, e mature competenze soprattutto sociali e di cittadinanza.

Solo se i fondi saranno usati bene, si riuscirà a far ripartire il Paese, a farlo crescere, avviandolo finalmente su un sentiero di sostenibilità e di rientro graduale dall'enorme debito accumulato nei

decenni. Ma per questo occorrono nuovi paradigmi, nuovi criteri e nuove direzioni di investimento. Non si tratta di ricostruire, se ricostruire significa tornare a come eravamo prima della pandemia. Come eravamo prima è parte del problema. Il «come eravamo prima» ci consegna un tasso di dispersione e di abbandono scolastico tra i più gravi in Europa, e un tasso di analfabetismo funzionale spaventoso, cui è largamente ascrivibile l'incerta qualità della classe dirigente. Tassi che ora, con la DAD, con le nuove povertà, le nuove emarginazioni, ecc. schizzano verso l'alto.

La nostra scuola da decenni è molto lontana dal riuscire a colmare le differenze socio-economico-culturali d'ingresso, e a rispondere al mandato che le hanno consegnato madri e padri Costituenti. Sul piano culturale e valoriale il *prima* ci consegna un'attenzione ai piccoli e alle donne gravemente insufficiente, così come fenomeni di razzismo, xenofobia, intolleranza diffusa verso la diversità. Così come la prevalenza di un pensiero unico, di un atteggiamento acritico, individualistico, passivo, che rende ostaggio della sovrastruttura ideologica propria delle società neoliberiste soprattutto

giovani e adulti appartenenti alle fasce sociali più deprivate culturalmente. Sono soprattutto gli ultimi che, asserviti sempre più a logiche consumistiche e populiste, restano di fatto incapaci di assumere un impegno attivo nel trasformare le proprie condizioni di vita e il mondo.

Non tornare al prima impone un cambiamento radicale nel modello di sviluppo e la costruzione di una visione condivisa che superi frammentarietà, particolarismi, corporativismi, e assuma come principale elemento del vivere sociale la cura: della crescita e dell'educazione, della partecipazione e coesione sociale, dei territori, e una nuova visione dei rapporti produttivi, materiali e immateriali e della relazione con la natura. Dev'essere chiaro che avere più soldi, più risorse, non basta.

«Non esiste vento favorevole per il marinaio che non sa dove andare». C'è invece bisogno di una visione più certa, di punti fermi che diano unitarietà e coerenza agli investimenti e alle scelte politico-economiche del governo. Soprattutto è necessario ritenere fondamentale dare la priorità alla spesa sui sistemi educativi e formativi del Paese.

Non potrà esserci ripartenza, rinascita, crescita se non si

svilupperà una nuova visione di scuola, di educazione, di rapporto tra pedagogia e politica e una nuova alleanza scuola-società. Lo sfondo integratore per le azioni future dovrebbe essere la realizzazione di un ecosistema educativo dove oltre e insieme alla scuola ogni adulto, ogni articolazione della società civile e del mondo politico e amministrativo, si senta investito del compito educativo: nell'interazione con i soggetti in formazione, nel qualificare gli spazi urbani (pensati tutti come spazi per la formazione di

conoscenza formale o informale); nel mobilitare le proprie risorse, dispositivi, creatività, orientandole verso quattro principali direzioni. Promuovere un forte contrasto alle disuguaglianze adottando misure di discriminazione positiva per realizzare pari opportunità, secondo il principio di dare di più a chi ha di meno, riducendo la frammentarietà nella garanzia del diritto allo studio e stabilendo livelli di prestazione essenziale per la garanzia del diritto all'educazione e allo studio a partire dai primi mille giorni di vita.

È ampiamente comprovato che il superamento delle disuguaglianze, migliorando la qualità di vita dei bambini, migliora lo sviluppo economico del Paese e il suo PIL. Garantire più scuola per tutti, più nidi ed estensione del tempo scuola su tutto il territorio nazionale e ripensare l'obbligo, estendendolo dai 3 ai 18 anni; ma dare anche più attenzione alla formazione di ogni adulto, italofono o di qual sia lingua madre, per contrastare l'analfabetismo funzionale, promuovere i processi di inserimento e reinserimento nel tessuto sociale, nel mondo del lavoro, per i migranti, per le migranti: per acquisire la lingua insieme alle conoscenze di educazione e formazione civica necessarie, tutte, all'esercizio della cittadinanza ma anche per non disperdere le potenzialità educative del mondo adulto. Va poi recuperata la centralità della scuola. In questa direzione, per quanto possa risultare utile allargare la base di responsabilità e impegno, coinvolgendo figure come psicologi, pedagogisti, o del terzo settore — come previsto da appositi protocolli firmati dal Ministero dell'Istruzione nel corso dell'anno passato —





per percorsi di educazione e benessere di bambini e ragazzi, e di educazione civica, nessuna figura specialistica o convenzione o patto potrà promuovere processi di innovazione didattica, successo formativo per tutti, vera integrazione scuola territorio senza rafforzare l'identità, le risorse e la governabilità della scuola. Occorre per questo investire molto sulle risorse di personale, sulle strutture (perché lo spazio in sé educa), sul tempo scuola per mettere gli istituti scolastici in grado di presidiare la complessità della progettazione, valutazione, formazione e organizzazione del tempo e del fare scuola; bisogna investire sulla qualità del personale, della didattica, dei contesti di apprendimento, per aumentarne l'inclusività anche riducendo il numero di alunni per classe e il numero di classi per istituto. Recuperare la centralità della scuola significa puntare a costruire un diverso senso comune — da scuola come servizio alla persona a scuola pubblica come bene comune costituzionalmente previsto e garantito: centro vivo di conservazione e innovazione dei saperi, presidio di democrazia, laboratorio di costruzione del «noi». Un cantiere continuamente



aperto in rapporto organico e integrato con il territorio, attraverso i patti territoriali, ma mantenendo la sua centralità. L'altro elemento di cura e di investimento sulla scuola riguarda gli spazi di partecipazione e di progettazione educativa a scuola come nel territorio. Vanno per questo recuperati gli organi collegiali territoriali per un approccio democratico e trasversale alle politiche scolastiche, rispetto alle quali è necessario puntare sul coinvolgimento, la cooperazione, la responsabilità diffusa di amministrazioni e soggetti diversi.

Infine bisogna investire nella conoscenza che, come segnalano e raccomandano anche gli economisti, è alla radice di uno sviluppo economico che cammini sul sentiero del progresso sociale. C'è sempre più bisogno di una scuola capace di rivedere i suoi curricula, di lavorare sui saperi essenziali, di superare i confini disciplinari per una didattica euristica capace di mettere i soggetti in grado di comprendere e interpretare criticamente i problemi del proprio tempo. Per questo serve tantissima formazione iniziale e in servizio degli insegnanti così come

servono meccanismi opportuni di reclutamento.

Il rapporto tra conoscenza e futuro possibile è sempre più incisivo: la sostenibilità ambientale, quella sociale, la lotta alle disuguaglianze, alle discriminazioni, il mantenimento della nostra stessa democrazia dipendono sempre di più dalla conoscenza, ma anche dalla capacità del mondo adulto di

puntare su un progetto collettivo capace di dare impulso alle pratiche di convivenza, di partecipazione, di cittadinanza. È necessario evitare, come è già avvenuto purtroppo nel nostro Paese in altre difficili circostanze, un nuovo «capitalismo del disastro» per un visione inedita e condivisa di un nuovo modello di sviluppo democratico. È questo il senso da dare alle scelte e

alle azioni politico-finanziarie future per fare della pandemia un'occasione di cambiamento reale.

Note

¹ <https://www.consilium.europa.eu/it/infographics/ngeu-covid-19-recovery-package/#>

ASSEMBLEA MCE 2021

Per il 2021 continua l'incertezza sulla possibilità di un'assemblea in presenza, di cui tutte e tutti sentiamo fortemente il bisogno.

Il periodo scelto è il 9-10-11 aprile 2021 presso la Foresteria Valdese di via dei Serragli, 49 a Firenze. Il titolo per l'assemblea 2020 era *La ricerca della felicità. Quale pedagogia?* Poi la pandemia... e per l'assemblea online abbiamo risposto all'urgenza di affrontare il problema di una scuola chiusa e spaventata. Per la prossima assemblea, che cade nel settantesimo anno di vita del MCE e della sua rivista, e per questo ha per la sua storia un significato particolare, abbiamo deciso di mantenere il tema scelto, rivedendolo alla luce di quanto accaduto nel 2020.

ATTRAVERSARE LA TEMPESTA. COSTRUIRE INSIEME CONOSCENZA PER UNA NUOVA FELICITÀ

Parlare di felicità sembra anacronistico oggi, ancora in pieno rischio sanitario. Con un anno alle spalle di

distanze, timori, malattia e lutti.

Tuttavia, ci è sembrato significativo mantenere il tema della felicità come strategia di resilienza non solo per non abbandonare un percorso di riflessione che la Segreteria ha già intrapreso, ma soprattutto perché mai come in questa fase della storia della scuola e del Paese è necessario occuparsi della costruzione del «noi».

Ma come si fa ad essere «pienamente contenti», con tutte le brutte cose che ci sono al mondo, e con tutti gli errori che facciamo anche noi, ogni giorno dell'anno? La felicità dev'essere per forza qualche altra cosa, una cosa che non ci costringa ad essere sempre allegri e soddisfatti (e un po' stupidi) come una gallina che si è riempita il gozzo. Forse la felicità sta nel fare le cose che possono arricchire la vita di tutti gli uomini [...]. Non la si impara dai libri, ma dalla vita, e non tutti vi riescono: quelli che non si stancano mai di cercare e di lottare e di fare, vi riescono, e credo che possono essere felici per tutta la vita.

G. Rodari, *Il libro dei perché*, Torino, Einaudi, 2011.



Recensioni

TUTTO QUESTO DENTRO UNA VALIGIA?

Oreste Brondo



«Un giorno arrivò uno strano animale, sembrava coperto di polvere, stanco, triste e spaventato; trascinava una grossa valigia». Queste parole danno inizio al libro illustrato, accompagnate dall'immagine di uno strano animale, qualcosa di mai visto o immaginato, una specie di rettile, forse una foca, ma senza il muso appuntito e di colore verde. Ma quello che si capisce, guardandola con attenzione, è che questa strana creatura è triste e viene da lontano, si è lasciata dietro qualcosa che non potrà mai più dimenticare. Una gallina la vede arrivare, a lei poi si unisce un coniglio e infine una volpe. Gli domandano cosa porta nella valigia, la creatura risponde: una tazza per il tè, un tavolo e una sedia, una casa, una

collina boscosa con il mare che si vede nelle giornate più terse. Com'è possibile? Dentro una valigia tutto questo? Lo straniero ci mente! Non possiamo fidarci di lui! Il coniglio è più comprensivo, la gallina è indecisa, la volpe, assai sospettosa, invita tutti a forzare la valigia, mentre lo strano animale verde si è addormentato. È troppo stanco e dorme sognando di attraversare il mare trascinando dietro sé la pesante valigia. Il finale è sorprendente e semplice nello stesso tempo; è un invito senza retorica alla comprensione, all'accoglienza, allo scoprire cosa c'è di te nell'altro, per quanto strano possa essere, per quanto diverso da te. Un invito che il libro ti porge in modo leggero e diretto. La maestra Federica Vignoli, a Terni, dopo averlo letto nella sua classe seconda, composta in maggioranza da bambini le cui famiglie provengono da tutte le parti del mondo, ha chiesto loro cosa si porterebbero nella loro valigia. Ognuno ha raccontato cosa metterebbe nella valigia e perché: le cose a cui tiene di più: oggetti, persone, luoghi. Il libro ha dato inizio a un piccolo viaggio nella storia delle famiglie, i loro spostamenti, le loro difficoltà. In silenzio si è ascoltata la storia letta dalla maestra e in silenzio

le storie raccontate dai bambini: storie di bambini con voci da bambini, grandi storie raccontate con la semplicità e l'assenza di retorica propria dei bambini e anche del libro, dal quale questo piccolo grande viaggio ha avuto inizio.

Un piccolo aneddoto: un bambino di una terza primaria di una scuola di Terni, dopo averlo letto e riletto, lo ha sistemato tra i suoi libri preferiti.

Quando la sua maestra gli ha assegnato per casa un compito di grammatica: associare dei nomi di cose a degli aggettivi riportati in una lista, all'aggettivo «meraviglioso» il bambino ha associato *Cosa c'è nella tua valigia*. Io personalmente penso che abbia ragione.

Il libro consigliato

Naylor-Ballesteros C. (2019), *Cosa c'è nella tua valigia?*, Milano, Terre di Mezzo.

UN MAESTRO DI «FANTASTICA»

Rinaldo Rizzi



Fra le molteplici pubblicazioni dedicate all'opera di Gianni Rodari il volume *Lezioni di fantastica* costituisce un contributo prezioso nel comporre una attualissima e articolata biografia. Non vengono descritte e analizzate tanto le singole opere letterarie ma, in un susseguirsi di brevi capitoli, viene tratteggiato e analizzato, oltre allo scrittore per l'infanzia, l'improvvisato e provvisorio maestro, il giornalista comunista impegnato su plurime testate (per adulti e per bambini), la sua spiccata autonomia culturale allora non comune, la sua attenzione e

l'attivo rapporto con il Movimento di Cooperazione Educativa. Da quest'opera emerge un sintetico ma puntuale quadro della originale personalità intellettuale di Rodari, che in *Grammatica della fantasia* ha scritto: «L'utopia non è meno educativa dello spirito critico. Basta trasferirla dal mondo dell'intelligenza (alla quale Gramsci prescrive giustamente il pessimismo metodico) a quello della volontà (la cui caratteristica principale, secondo lo stesso Gramsci, deve essere l'ottimismo)», e ancora: «I bambini vengono dal futuro, non sappiamo di preciso che cosa siano, essi sono *impastati* di ignoto e di futuro: ogni volta si presentano come un fatto assolutamente nuovo e sconcertante».¹

L'autrice ricorda l'attenzione di Rodari al naturale coraggio dei bambini e all'importanza di stimolarli ad affrontare cose e aspetti difficili della vita: «Dare la mano al cieco, cantare per il sordo, liberare gli schiavi che si credono liberi».² E proprio da questi presupposti etici e culturali nasce e si consolida l'attenzione e il rapporto con l'azione didattico-educativa divergente del MCE rispetto alle modalità cattedratiche tradizionali. Rodari ne coglie la consonanza con il suo spirito

libertario e perciò attivo e creativo, e insieme con la sua pratica di vita calata comunque nel concreto presente.

Vanessa Roghi mette in luce l'originale impostazione culturale, *posta in cielo e in terra*, di Rodari, allora altrettanto inconsueta, come le pratiche della CTS-MCE, rispetto alla rigida ortodossia comunista degli anni Cinquanta, Sessanta e oltre. Ne sottolinea inoltre in diversi capitoli (*Dalla parte delle fate*, *Guerre fredde*, *inverni caldi*, *La via sbagliata del socialismo*, *Senza fate né streghe...*) le specificità, le varianti e la criticità: «Nei primi anni Cinquanta, la questione del rapporto fra fiaba e realismo diventa il cuore della poetica rodariana, e il senso di questo confronto oltretutto poetico è politico».³ In due specifici capitoli, *Il Movimento di Cooperazione Educativa* e *La grande disadattata*, l'autrice traccia la sintonia di Rodari con il lavoro innovativo di Tamagnini, di Laporta e dell'azione del MCE: «Distruggere la prigione, mettere al centro della scuola il bambino, liberarlo da ogni paura, dare motivazione e felicità al suo lavoro, creare intorno a lui una comunità di compagni che non gli siano antagonisti, dare importanza alla sua vita e ai sentimenti più alti che



dentro gli si svilupperanno, questo è il dovere del maestro, della scuola, di una buona società».⁴ E Rodari osserva: «Nelle nostre scuole, generalmente parlando, si ride troppo poco. L'idea che l'educazione della mente debba essere una cosa tetra è tra le più difficili da combattere»⁵ e condivide l'azione alternativa della «cooperazione educativa» rispetto alla scuola tradizionale: «Le tecniche del MCE sono originali e nuove proprio perché non sono *espediti* da sostituire ad altri, ma contengono in concreto valori educativi nuovi ed originali, e non possono in nessun modo essere usate con successo indipendentemente dalla visione di

questi valori. [...] Il fine, o vive nella tecnica dell'insegnamento (nella *didattica operativa*) o non esiste. Si tratta di rendere impossibile nei fatti un insegnamento dogmatico, antiscientifico, non democratico, elaborando tecniche che siano con esso — come sono le tecniche MCE — assolutamente incompatibili».⁶ L'ampio lavoro di Vanessa Roghi non si limita dunque al Rodari inventore di favole e scrittore di filastrocche. Va oltre. Ne coglie la vita e il suo modo di guardare al mondo, usando gli utensili della lingua, della parola, della critica e del gioco. Nei ventun capitoli c'è ovviamente tanto altro: vi invitiamo a scoprirlo.

Il libro consigliato

V. Roghi, (2020), *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza.

Note

¹ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, Torino, Einaudi, 1973 e riedizioni, pp. 31-32.

² G. Rodari, *Le cose difficili*, «Il Giornale dei genitori», gennaio, 1975, p. 3.

³ Testo dell'autrice, p. 85.

⁴ M. Lodi, *Il paese sbagliato*, Torino, Einaudi, 1970, p. 23; citazione p. 158.

⁵ G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 28; idem.

⁶ G. Rodari, *Postilla a una recensione a La didattica operativa di Giuseppe Tamagnini*, «Riforma della Scuola», n. 4, 1966, pp. 23-24; citazioni pp. 161-163.



La rivista esce quattro volte l'anno.

L'abbonamento annuale ha un costo di 30€ (per abbonamenti individuali, Enti, Scuole, Istituzioni) e si effettua:

- tramite il sito web <https://www.erickson.it/cooperazione-educativa>;
- contattando il servizio clienti al numero verde;
- tramite versamento sul c/c postale n. 10182384 intestato a Edizioni Centro Studi Erickson, via del Pioppeto 24, 38121 Trento, specificando l'indirizzo e-mail con cui si vuole attivare l'abbonamento.

L'iscrizione al Movimento di Cooperazione Educativa è comprensiva dell'abbonamento.

L'abbonamento comprende gratuitamente anche la versione online della rivista. Gli abbonati, oltre a ricevere i fascicoli cartacei, possono sfogliare online ogni numero della rivista, accedendo all'archivio digitale degli articoli pubblicati dal 2006.

L'impegno di abbonamento è continuativo, salvo regolare disdetta da effettuarsi entro il 31 ottobre compilando online il modulo disponibile all'indirizzo www.erickson.it/Riviste/Pagine/Disdetta-abbonamento.aspx. La repulsa dei numeri non equivale a disdetta.

Ufficio abbonamenti

Tel. 0461 951500 – N. verde 800 844052 – Fax 0461 950698

ufficioabbonamenti@erickson.it

Registrazione presso il Tribunale di Trento n. 1270 del 13/12/05.

ISSN: 0010-8502

Dir. Resp. Rinaldo Rizzi

Direzione e redazione «Cooperazione Educativa»

via del Forte Tiburtino, 98 - 00159 Roma

Tel. 06 66483385

cooperazione.educativa@gmail.com

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensioni e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista. Per le proposte di articoli si faccia riferimento alle norme editoriali presenti nel sito rivistedigitali.erickson.it/cooperazione-educativa, sezione «Per gli autori».

Nonostante gli scrupolosi controlli effettuati, si declina ogni responsabilità rispetto ai contenuti dei link esterni riportati negli articoli. L'unico responsabile delle pagine collegate tramite link è e rimane il gestore delle suddette.

L'Editore ha cercato di reperire tutte le fonti delle immagini e dei testi citati nel volume. Rimane a disposizione di quanti rilevino omissioni o errori nei riferimenti.



Direzione

Cristina Contri

Vicedirezione

Alberto Speroni
Gilda Terranova

Segreteria

Gabriele Filipelli

Ricerca iconografica

Giuliana Manfredi

Comitato di redazione

Pia Basile
Oreste Brondo
Nicolò Budini Gattai
Giovanna Cagliari
Domenico Memi Campana
Domenico Canciani
Anna D'Auria
Lanfranco Genito
Debora Lorenzi
Raffaella Maggiolo
Anna Maria Matricardi
Donatella Merlo
Angiolina Ponziano
Angelo Rimondi

Comitato scientifico

Maria Bacchi
Gianfranco Bandini
Fabio Bocci
Andrea Canevaro
Diana Cesarin
Pietro Clemente
Mirella Grieco
Paola Falteri
Simonetta Fasoli
Raffaele Iosa
Nicoletta Lanciano
Franco Lorenzoni
Cinzia Mion
Clotilde Pontecorvo
Alessandro Portelli
Gabiella Romano
Marco Rossi Doria
Marianella Scavi
Paolo Sorzio
Francesco Tonucci
Silvia Zetto Cassano

Referente Riviste Erickson

Silvia Moretti

Coordinamento e Redazione

Medialab | Elisabetta Bortolotti

Impaginazione

Medialab | Giuseppe Rossello

Stampa

Finito di stampare nel mese di febbraio 2021
da Esperia S.r.l. Lavis (TN)



© 2021 Edizioni Centro Studi Erickson S.p.A.
Via del Pioppeto 24 – 38121 TRENTO