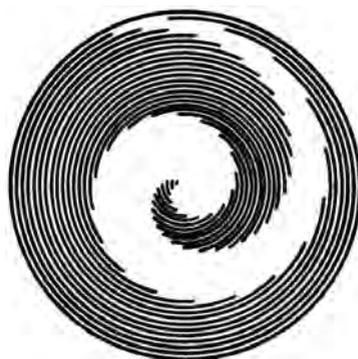


2020

RICERCHE PEDAGOGICHE

Direttore Giovanni Genovesi



LUGLIO
DICEMBRE **216-217**
2020

Rivista trimestrale - Casella postale 201 - 43121 Parma
ISSN: 1971-5706 (print) - 2611-2213 (online)

ea
ANICIA

SOMMARIO

Anno LIV, n. 216-17, Luglio – Dicembre 2020

– <i>Educazione come conoscenza,</i> di Giovanni Genovesi	5
– <i>App e scuola dell’infanzia: nuovi strumenti per una didattica efficace,</i> di Angela Magnanini e Emanuele Isidori	29
– <i>Raccontare per Raccontarsi. Un percorso narrativo e autobiografico,</i> di Giambattista Bufalino	43
– <i>Comprendere meglio: una sperimentazione con la didattica per competenze nella scuola primaria,</i> di Federico Batini e Laura Lana	69
Dossier: Gianni Rodari a cent’anni dalla nascita	
– <i>Presentazione</i>	93
– <i>Gianni Rodari e l’educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita,</i> di Giovanni Genovesi	97
– <i>Gianni Rodari: una poetica tra paradosso e metafora,</i> di Luciana Bellatalla	115
– <i>Immagini e rappresentazioni del lavoro nella letteratura rodariana,</i> di Letterio Todaro e Valentina Baeli	131
– <i>“Il luogo di tutte le ipotesi”: Gianni Rodari e la fiaba,</i> Susanna Barsotti	149
– <i>Parole geniali per una libera crescita: Gianni Rodari sui Social ed i mass-media,</i> di Angelo Luppi	167

Rubriche

– *Diario di scuola (V)*,
di Alessandra Avanzini 187

Notizie, recensioni e segnalazioni 195

V. Bonazza, *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca* (P. Russo), F. Giuntoli, *Il merito e l'uguaglianza. Materiali di studi di filosofia dell'educazione* (L. Bellatalla), E. Marescotti, *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione* (A. Luppi), V. Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari* (L. Bellatalla)

ErrePi

I-XXIV

Editoriale: Lucia Azzolina, ministra dell'Istruzione: perché?!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Montessori: il primato della vita, di *A. Avanzini*, p. IV – **Le parole dell'educazione:** Appunti, di *G. Genovesi*, p. VII – **Ex libris:** Dietro le quinte, di *L. Bellatalla*, p. VIII – **La notte della svastica**, di *L. Bellatalla*, p. X – La maestrina Annuzza, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Res Iconica:** Includere è meglio di escludere: un esempio tipografico, di *G. Genovesi*, p. XIII – La scuola di Atene: una metafora iconica dell'educazione, di *L. Bellatalla*, p. XIV – **Pandemiade:** Una nuova rubrica – p. XV – Messaggio - Coronavirus e educazione, di *G. Genovesi*, p. XVI – Azzolina, la ministra chiacchierina, di *L. Bellatalla*, p. XVIII – Concorso straordinario docenti, di *A. Luppi*, p. XIX – Pandemia, DDI e i peccati capitali della ministra Azzolina, di *L. Bellatalla*, p. XX – Scuola aperta con la pandemia, di *G. Genovesi*, p. XXII – Un'intervista sulla scuola nella pandemia, di *G. Genovesi*, p. XXIII – **Alfabeticamente annotando:** Allegre cene fasciste – Il caso Suarez – Rivoluzione e educazione, di *G. Genovesi*, p. XXIV.

Necrologi 233

Collaboratori 235

Gli articoli sono stati sottoposti a double-blind peer review.

“Ricerche Pedagogiche” è classificata dall'ANVUR come Rivista di Fascia A per i settori concorsuali 11/D1 (Pedagogia e Storia della Pedagogia) e 11/D2 (Didattica, Pedagogia Speciale e Ricerca educativa).

Ricerche Pedagogiche

rivista trimestrale

Direzione e Amministrazione: Ricerche Pedagogiche, Casella Postale 201, 43100 – Parma – Tel. (0521) 494634 – E-mail: gng@unife.it – Reg. al Tribunale di Parma Decreto del 4-2-1966 n. 38813

ISSN 1971-5706 (print) – ISSN 2611-2213 (online)

Edizioni Anicia, **Editoriale Anicia S.r.l.** Via S. Francesco a Ripa, 104, 00153 Roma, Sede legale: Via di Trigoria, 45, 00128 Roma, Tel: +39 06.5898028, E-mail: info@edizionianicia.it

Logo di coperta di Franco Maria Ricci.

Direttore Responsabile: Giovanni Genovesi

Comitato di Redazione: Giovanni Genovesi (direttore scientifico) – Alessandra Avanzini (responsabile sezione Internazionalizzazione) – Luciana Bellatalla (Vicedirettore) – Maura Gelati (responsabile della sezione Pedagogia speciale – Educazione speciale) – Angelo Luppi (responsabile della sezione didattica) – Angela Magnanini (responsabile della sezione Educazione sportiva) – Elena Marescotti (Capo redattore)

Comitato Scientifico: Anna Marina Mariani, Università di Torino; Joaquim Pintassilgo, Università di Lisbona; Paolo Russo, Università di Cassino; Roberto Sani, Università di Macerata; Saverio Santamaita, Università di Chieti; Antonio Viñao Frago, Università di Murcia; Ignazio Volpicelli, Università di Roma Tor Vergata; Susan Wallace, Università di Nottingham.

Comitato di Referee: José Antonio Afonso, Università di Miño; Sandro Baffi, Università Sorbona IV, Parigi; Fabio Bocci, Università di Roma Tre; Marc Depaepe, Università di Lovanio; Franco Frabboni, Università di Bologna; Edwin Keiner, Università di Bolzano; Vincenzo Sarracino, Università Suor Orsola Benincasa di Napoli (coordinatrice L. Bellatalla, Università di Ferrara).

Manoscritti, proposte di articoli, corrispondenze, libri per recensione e riviste in cambio devono essere indirizzati alla Direzione della rivista “Ricerche Pedagogiche”, Casella Postale 201, 43100 – Parma.

Questo fascicolo, terzo dell’annata 2020, è stato pubblicato online il 30 dicembre 2020.

Educazione come conoscenza

Giovanni Genovesi

Il contributo tratta e chiarisce un binomio nodale per cogliere il significato e le tensioni fondamentali del mondo dell'educazione, un mondo complesso e complicato a cercare di percorrerlo, di capirlo e di interpretarlo nelle parti che si vedono e che, come lo stesso mondo nella sua completezza, sempre sono soggette a cambiamento. La ragione del lavoro sta nel fatto di controllare il filo rosso che ha caratterizzato, pur con i necessari approfondimenti, gli scritti dell'autore negli ultimi venticinque anni.

The paper discusses and clarifies a key binomial to grasp the meaning and the fundamental tensions in the field of education. It is a complex and complicated field to be analyzed, understood and interpreted in its evident aspects, that, as it happens in the whole world, are always liable to change. The paper has been thought and written to rethink and to check persistent characters, even if some insight is evident, of author's work in a period of twenty-five years.

Parole chiave: educazione, conoscenza, scienza dell'educazione, epistemologia, utopia

Key-words: education, knowledge, educational science, epistemology, utopia

1. *Premessa*

Sono voluto ritornare a quanto avevo scritto circa venticinque anni fa sul mio *Lessico*¹, per vedere se ancora c'è un sostanziale filo di coerenza con ciò che penso e scrivo oggi. Ho sempre pensato che dai miei primi lavori, che risalgono a circa cinquantasei anni fa, a quelli di oggi, se sarei stato in grado di coglier il filo rosso che li tiene insieme. Ricordo che una ventina di anni or sono fui invitato dall'Università portoghese di Braga Minho a tenere una conferenza ai dottorandi di Scienza dell'educazione, sul senso delle mie ricerche e la continuità che le avevano caratterizzate.

¹ G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso editore, 1998. Da questo saggio ho ripreso varie voci, sia pure riadattandole come forma per queste note, che costituiscono i paragrafi e i sottoparagrafi del presente lavoro segnati, pertanto, proprio per questo, da un asterisco.

Accettai volentieri l'invito perché ho sempre cercato di fare lavori che si inserissero come anelli in una collana intellettuale che desse ragione e significato alla mia stessa esistenza umana e di studioso.

E proprio allora avevo pubblicato il *Guida lessicale* in cui avevo cercato di tirare le reti, come in una pesca a strascico, e vedere i pesci pescati. Consideravo quel lavoro una tappa significativa del mio percorso di ricerca.

Fu un esame severo che avevo sentito di dover fare soprattutto nei miei confronti. Misi molto impegno per meritarmi almeno una sufficienza non tanto e non solo dai miei uditori, che, peraltro mi parvero interessati e intellettualmente curiosi, come mi dimostrarono con le loro numerose e incisive domande, quanto da me stesso come soggetto che aveva tentato di sdoppiarsi per fare il giudice del suo stesso operato.

Mi promossi, se non proprio a pieni voti, perché mi parve che alcune argomentazioni, specie riguardo la parte epistemologica sul fare educazione e sulla sua teorizzazione, cui tutti i miei lavori, sia sulla scuola sia sulla letteratura *tout court*, sia nella pista storica e direttamente rivolta a capire cosa sia l'educazione avevano cercato di tendere, mostravano ancora qualche incertezza teoretica².

Ebbene, da allora ho lavorato intensamente per cercare di attenuare sempre più quelle incertezze. Riprendendo, ora, in mano il *Lessico* ho analizzato il lavoro per vedere le differenze rispetto a ciò cui sono arrivato. Ho scelto, per farlo, due concetti di fondo del discorso educativo, quello della stessa educazione e quello di conoscenza, con tutto ciò che essi, almeno così mi è parso, si portano necessariamente dietro.

Credo, da sempre, che i concetti di educazione e di conoscenza siano quelli a fondamento della vita culturale di una società civile. Addirittura, essi si intrecciano così strettamente da non poter pensare all'uno distinto dall'altro.

Educare è conoscere e far conoscere. I due concetti sono un binomio indissolubile.

Da qui il titolo di queste note; un binomio che mi è parso come la chiave per aprire la porta e avere le risposte sulla questione di partenza: c'è continuità nel lavoro che ho fatto finora e esso ha effettivamente

² Sul discorso epistemologico dell'educazione si vedano questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte III: *L'educazione. Questioni epistemologiche*, e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

inciso sul dare una più accettabile robustezza argomentativa, logicamente difendibile, agli aspetti epistemologici?

Mi è parso di rispondere affermativamente, specie alla domanda della coerenza e della continuità, mentre per la domanda sugli aspetti epistemologici del discorso educativo è indubbio che vi sono stati degli avanzamenti che ho cercato di segnalare, almeno in parte e sugli aspetti ritenuti più importanti, nelle note.

Il contributo, comunque, si occupa di un binomio nodale per cogliere il significato e le tensioni fondamentali del mondo dell'educazione, un mondo complesso e complicato a cercare di percorrerlo, di capirlo e di interpretarlo nelle parti che si vedono e che, come accade allo stesso mondo nella sua completezza, sempre sono soggette a cambiamento.

Quello dell'educazione, che peraltro è il mondo stesso in cui viviamo, presenta problemi di difficile, se non impossibile soluzione. Possiamo, però, procedere per tentativi, andando oltre il fatto, per passare a farsi padroni del concetto che, almeno, è in grado di fare una *reductio ad unum* della realtà che ci scorre davanti incessantemente. I concetti “possono aiutarci a ‘fermare’, senza arrestarlo, il permanente trasformarsi del mondo che, come il fiume eracliteo è – e appare – sempre lo stesso pur essendo le sue acque sempre diverse. Il *panta rei* è quanto mette in pericolo il concetto di identità³ e con esso lo stesso concetto di educazione, perché non avrebbe senso impegnarsi in un'impresa che ha della follia per formare soggetti sempre sottoposti a un divenire incessante”⁴.

Se vogliamo educare, e non possiamo non farlo, è necessario fermare l'attimo. E questo è compito del *noumeno*, frutto e mezzo, insieme, di educazione e conoscenza.

2. *In medias res*

Dove c'è un tentativo di cercare la conoscenza siamo sempre in presenza di una volontà di fare educazione.

Una tale affermazione richiede preliminarmente una dichiarazione su cosa si intende per conoscenza e per educazione⁵.

³ Sul concetto di identità in rapporto all'educazione cfr. G. Genovesi, *Identità, scuola, educazione e la sua scienza*, in corso di stampa per il 2021 in Atti del Convegno Internazionale, Parma.

⁴ *Ibidem*.

⁵ Sul concetto di educazione cfr. anche la Parte I del mio saggio *Io la penso così...*, cit.

Cito, dunque, qui le definizioni, sia pure in estrema sintesi, che io do di conoscenza e di educazione.

2.1. *Conoscenza**

La conoscenza è la capacità di *apprendere* quanto c'è per ipotizzare quanto potrebbe esserci operando per verificarne la probabilità.

Il termine deriva dal latino *cognoscere*, composto da *cum*, sia come particella intensiva sia indicante mezzo, e dal verbo *gnoscere*, conoscere.

La conoscenza comporta sempre una trasformazione della realtà, sia del soggetto che apprende sia dell'oggetto appreso. Essa è dunque un'azione che procura trasformazione e innovazione, al punto che è possibile affermare che essa si costruisce operando e mettendo continuamente in dubbio ciò che già è stato conseguito o appreso. Conoscere significa provocare le mappa intellettuali di chi conosce.

La conoscenza, insomma, si caratterizza come *ricerca* e nelle sue varie articolazioni, non ha per fine la *verità*, ma la funzionalità interpretativa.

La ricerca per perseguire la conoscenza è intrinseca al concetto di scienza su cui è opportuno fare qualche considerazione.

2.2. *Scienza**

La scienza è un insieme di sistematiche costruzioni teoretiche mirate alla conoscenza attraverso un'organica interpretazione e trasformazione della realtà. Il termine deriva dal latino *scientia*, da *sciens*, participio presente del verbo *scire*, sapere.

La scienza, per operare, si articola in varie scienze che hanno una loro propria identità e autonomia di ricerca grazie all'aver individuato e costruito il proprio oggetto e il proprio metodo.

Tutte le scienze sono contraddistinte da due grandi dimensioni o venature che dir si voglia, la dimensione storica e quella teoretica. Naturalmente la loro distinzione dipende solo da ragioni metodologiche, giacché il momento storico e quello teoretico – inteso nella sua accezione di “puramente conoscitivo e non riducibile immediatamente all'esperienza” – interagiscono l'uno con l'altro, nutrendosi a vicenda, al punto che sarebbe veramente difficile capire come si potrebbe parlare di scienza, o meglio di procedimento scientifico, laddove uno dei due aspetti fosse non solo distinto ma emarginato.

Insomma, appare del tutto logicamente insostenibile parlare di una scienza pratica e di una scienza teoretica. Le due dimensioni si intrecciano e interagiscono sempre fra di loro, pena vanificare la scienza di cui credono di essere l'espressione.

In altre parole, l'impianto teorico che sostiene una scienza è un insieme di proposizioni, o di ipotesi, logicamente collegate che forniscono un'interpretazione anticipata del fenomeno cui si riferiscono – in quanto lo definiscono ritagliandolo metodologicamente da tutto il resto della realtà – e che, al tempo stesso, permettono di dedurre conseguenze da verificare sperimentalmente.

Per rifarsi ad una classica, quanto oramai sorpassata e soprattutto equivoca dicitura, si può dire che ogni scienza racchiude in sé il momento *idiografico* e quello *nomotetico*, anche perché non c'è scienza che non cerchi di poggiarsi su un apparato teoretico⁶ via via sempre più robusto ai fini del costante miglioramento della sua incisività nella pratica, con la quale, pertanto, instaura uno stretto rapporto dialettico.

E questo avviene, soprattutto, anche in funzione della piena consapevolezza che sia il momento teorico sia il momento pratico partecipano del carattere della razionalità.

Quest'ultima non è monopolio dell'impostazione teoretica, ma attiene anche alla *praxis*, e quindi all'azione e ai casi particolari, come già aveva, del resto, rilevato Aristotele nell'*Etica Nicomachea*, nel senso che la *praxis* è orientata, nel suo "immediato" e "cogente" processo di trasformazione della realtà, dalla razionalità che indaga sul particolare sia pure con inevitabili tensioni al generale.

A sua volta l'azione non può non essere vista come fonte di conoscenza e, quindi, in stretta interazione con la costruzione teoretica volta ad indagare il generale sia pure con inevitabili tensioni ad influire sul particolare, con lo scopo di una sua trasformazione migliorativa. In altri termini: non esistono scienze esclusivamente teoretiche.

E questo non tanto perché sarebbero inutili – dal momento che l'esistenza non ha la sua chiave nell'immediatamente fruibile –, quanto perché una scienza esclusivamente nomotetica non avrebbe alcuna possibilità di rivelarsi come scienza, a meno che non trovasse il modo di mescolarsi con la pratica, con la storia, con il divenire, insomma con la trasformazione della realtà.

⁶ Per *teoretico* intendo e intendo quell'aspetto teorico che è stato controllato epistemologicamente e che è sempre suscettibile di esserlo.

Il discorso è perfettamente identico, anche se speculare, se partiamo dal considerare l'altra situazione altrettanto impossibile dell'impianto di una scienza esclusivamente pratica o idiografica o, comunque, tesa esclusivamente alla soluzione dei problemi e del tutto separata dalla conoscenza di più largo respiro. Qui, caso mai, siamo in presenza non della scienza, ma della tecnica.

Quanto detto sta a significare che, se si intende procedere logicamente, non pare a nessun titolo valida e sostenibile una contrapposizione tra scienza e filosofia, sia perché le scienze sono andate sempre più acquistando una fisionomia filosofica in termini di ipotesi, di modelli interpretativi, di modelli linguistici, di sensibilità storica, sia perché la filosofia ha dovuto sempre più fare i conti con la cultura di tutte le altre scienze, vedendo peraltro ridimensionate molte delle sue certezze.

Insomma, la filosofia agisce per ogni scienza come mezzo sia di controllo dei procedimenti che la giustificano logicamente come scienza sia dei modi di impostare la ricerca. La fondazione di una scienza, ossia la sua dimensione epistemologica si intreccia con il suo modo di fare ricerca, assicurandone la dimensione etica.

In effetti, la filosofia, madre di tutte le scienze, ma impossibilitata a essere scienza a meno di impadronirsi, illogicamente e cessando di essere filosofia, dell'oggetto di un'altra scienza, è la disciplina che ha spinto ciascuna di esse a farsi scienza.

La scienza, insomma, o meglio le scienze, giacché ogni ricerca scientifica è sempre oggettivata e quindi individuata grazie ad una sua unità d'indagine (l'aspetto particolare ritagliato all'interno dell'oggetto), è il risultato dell'incrocio di una molteplicità di sentieri della ragione, dal sentiero teorico improntato a modelli logico-matematici, al sentiero pratico inteso sia come razionalità tecnico-strumentale, produttiva o *poietica*, sia come razionalità fondante il comportamento etico e le scelte esistenziali conseguenti.

Si profila, dunque, un ricorso all'istanza razionale come risultante di un reticolo di "saperi" che costantemente si confrontano anche con l'irrazionale e l'immaginario, l'intuitivo e il non-chiarito-ancora⁷, la

⁷ In questa direzione in cui la ragione avanza fino a quanto può per dare spazio all'intuizione che può riuscire a capire in maniera incomprensibile ciò che resta, sempre e comunque, mai afferrabile dalla ragione, dall'argomentazione logica che si esprime per mezzo della parola, non mancano certo degli acuti sostenitori, da Platone, ad Aristotele a Cusano, per citare dei calibri da novanta del pensiero occidentale. Per un discorso più approfondito su questo aspetto si vedano due miei saggi: il primo,

polivalenza pre-disciplinare, la pluralità dei punti di vista e quindi l'originalità dei singoli ricercatori, dei processi interattivi, degli approcci metodologici e il costante divenire delle vicende storiche con la loro enorme influenza sulle modalità di procedere di tutte le scienze.

*2.3 La ricerca, attività che qualifica la scienza**

La ricerca è l'attività tesa ad indagare sistematicamente secondo una metodologia scientifica in un settore di una determinata disciplina per allargarne la conoscenza, le strategie concettuali e le capacità interpretative. La ricerca è il modo di essere di qualsiasi scienza e si determina secondo caratteristiche particolari e secondo l'uso di mezzi particolari in funzione dell'oggetto stesso della ricerca, ossia dell'oggetto che qualifica la scienza all'interno del quale si conduce l'indagine.

Tuttavia, ferma restando questa peculiarità di svolgersi in rapporto a ciò che si va ricercando, la ricerca scientifica ha una sua articolazione generale, che potremmo definire classica, nelle seguenti fasi:

1. situazione problematica, ossia l'insorgere o la rilevazione del problema;
2. intellettualizzazione del problema, cioè prima formulazione dell'ipotesi;
3. osservazione ed esperimenti per la verifica dell'ipotesi;
4. rielaborazione della prima ipotesi in base ai dati raccolti nella terza fase;
5. verifica e/o applicazione dell'ipotesi.

È questa la metodologia scientifica che caratterizza la ricerca come processo di conoscenza in cui l'individuo, abbandonato ogni apriorismo e ogni dogmatismo, e forte di un quadro teorico di riferimento flessibile ma tale da metterlo in condizione di sapere cosa ricercare, si pone in atteggiamento di completa curiosità intellettuale e di illimitata capacità di ascolto dell'altro da sé, di ciò che lo circonda e delle tracce del passato che in esso riesce a reperire e, infine, di costante apertura alla comunicazione con gli altri.

Se fare ricerca significa aver ben chiaro cosa ricercare, come tentare di ricercarlo e perché vale la pena ricercarlo, lo scambio di idee con gli

scritto in collaborazione con Luciana Bellatalla, è *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis* (Roma, Anicia, 2018) e l'altra è *La vita è parola: ricadute sull'universo dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LIV, n. 215, aprile-giugno, 2020.

altri, sia dello stesso settore di ricerca sia di settori diversi, è indubbiamente proficuo per usarlo nell'ambito della ricerca che si sta facendo. Non si deve mai dimenticare che, specie in settori affini, ci sono sempre delle intersezioni da non trascurare, pur nella consapevolezza che esse sono tutt'altro che definitive.

Anzi, ogni tappa raggiunta da ogni ricerca è sempre da vedersi come provvisoria nell'affascinante percorso del perfezionamento della conoscenza intesa come tenace perseguimento della funzionalità interpretativa del reale e non certo come raggiungimento della *verità* intesa come ciò che è vero in senso assoluto.

La scienza non ha come meta la verità che, anzi, ne costituisce un elemento pervertitore.

La scienza ha come scopo la capacità di intendere sempre meglio il perché degli eventi, alimentandosi costantemente dalla fertilità dell'errore e del dubbio che la spiegazione raggiunta si rivelerà ben presto insufficiente e che, quindi, ne solleciterà un'altra più complessa e comunque più funzionale. Più funzionale a migliorare la conoscenza, all'approfondimento interpretativo *per causas* degli eventi.

Il ricercatore ha l'obbligo morale – perché la scienza è sempre permeata di un inestinguibile afflato etico – di giustificare razionalmente, logicamente – e quindi chiaramente e in modo comunicabile perché fondato su concetti – che il reale (e noi stessi che nel reale siamo immersi) ha bisogno di essere riempito di significati, di essere interpretato.

Tale obbligo diventa ancor più incombente laddove il ricercatore è anche insegnante⁸. Esso diviene il suo più chiaro impegno politico⁹.

L'interpretazione che l'insegnante riesce a dare in forza delle sue argomentazioni non è detto affatto che sia l'unica possibile o che sia la migliore possibile¹⁰. Anzi, egli ha sempre la consapevolezza che ve ne potranno essere altre e che ogni suo sforzo deve puntare a far sì che coloro ai quali si rivolge possano essere tra coloro che ne troveranno di migliori e di più funzionali.

⁸ Sul concetto di insegnante e di scuola rimando alla Parte II del mio saggio *Io la penso così...*, cit. e al mio articolo *L'auto-chiamata, ovvero il ruolo della vocazione nella professione docente*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LII, n. 208-209, luglio – dicembre 2018.

⁹ Sullo strettissimo legame tra educazione, scuola e politica cfr. un mio recente articolo, *La paura, l'educazione e i pericoli del nostro tempo*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LII, n. 208-209, luglio – dicembre 2018.

¹⁰ Sul ruolo dell'interpretazione nella scuola cfr. G. Genovesi, *Identità, scuola e scienza dell'educazione*, cit.

Ma senza aver fatto loro capire, con la massima chiarezza di cui è capace, la necessità che il reale ha bisogno di essere interpretato perché acquisti un significato e divenga oggetto di indagine scientifica, il compito di docente e di ricercatore avrà la stessa incisività che ha l'acqua che scorre sul vetro.

Il metodo della ricerca, essendo quello in cui l'individuo costruisce il proprio pensiero come strumento per aggredire la realtà secondo moduli e significati inediti attraverso la costante commisurazione dei mezzi con i fini, è il nucleo attorno al quale si articola l'attività educativa e conoscitiva.

In quest'ottica, l'attività di ricerca assume un aspetto "avventuroso" della conoscenza. Ed è quanto fa della scienza e, a maggior ragione, dell'educazione come volontà intrinseca a ogni scienza e che si qualifica sempre come processo per portare al massimo le capacità conoscitive degli individui, un ruolo di continua sfida allo stato di fatto, una continua tensione al futuro.

Se lo scopo del conoscere fosse un'ipotetica verità, già data per rivelazione, l'educazione avrebbe un senso diverso e, comunque, minore da quello sopra indicato.

Il percorso della conoscenza e l'intenzionalità che lo guida non avrebbero il significato di orientare e ri-orientare i processi del pensiero strategico, di essere il segno di una *rottura epistemologica* tra senso comune e conoscenza scientifica.

Così la conoscenza è, insomma, una sorta di rivoluzione dell'ecosistema cognitivo-emotivo delle mappe, cognitive e esistenziali, che vanno continuamente riscritte e ridisegnate.

Si tratta di un'operazione che, facendo tesoro di quanto già vi era scritto e disegnato, sposta sempre più avanti le zone contrassegnate dall'*hinc sunt leones*.

La conoscenza, pertanto, non ha mai posa perché il soggetto che cerca di conoscere è del tutto consapevole che la ricerca della conoscenza non avrà mai una fine.

Essa è un cammino infinito perché il soggetto che lo percorre è pienamente cosciente che un viaggio utopico è un viaggio verso la terra che non c'è e che non ci sarà mai.

Il cacciatore di conoscenza, il *venator sapientiae* come lo chiamava Niccolò Cusano¹¹, è colui che può diventare una persona sapiente, ossia

¹¹ Cfr. Bellatalla, G. Genovesi, *Il De Docta ignorantia di Niccolò Cusano sub specie educationis*, cit., p. 139.

che ha acquisito una quantità di conoscenze particolarmente vaste e approfondite scientificamente oltre che accompagnata da alte doti di dirittura morale.

La conoscenza è l'entità che permette all'individuo di avere certezze, sia pure provvisorie, che gli derivano dal risultato di verifiche che l'autorizzano a ritenere un evento, un'idea, una teoria, ecc. come degni di fiducia tale da assumersi la responsabilità di saperla argomentare in maniera chiara e logicamente difendibile e di saperla usare come mezzo per allargare gli orizzonti della conoscenza e per ristrutturare, via via, la conoscenza stessa.

Pertanto, l'educatore, pur comunicando o insegnando ciò di cui ha acquisito, direttamente o indirettamente, un accettabile grado di certezza, è sempre mosso dalla convinzione che quel grado di certezza è provvisorio e, implicitamente o meno, si sforza di infondere negli educandi questo senso della provvisorietà della certezza per approfondire e perseguire il cammino verso la conoscenza.

3. *L'educazione* e la sua scienza*

L'educazione è il processo di formazione di un soggetto verso la massima attuazione possibile delle sue potenzialità per diventare padrone di se stesso.

Il concetto di educazione è percorso da una molto forte ambiguità e il termine lo troviamo usato nelle accezioni più varie. L'educazione è vista, comunemente, come buon allevamento o costante incitazione al buon comportamento.

Spesso il termine "educare" ha la prevalente accezione di "dare delle abitudini", "abituare", tanto che "educato" ha finito per diventare sinonimo di "abituato" in espressioni come "è stato abituato a tacere", "a servire", "a rubare", "a reagire con fermezza", "alla violenza", ecc.

È così che, nella stessa saggistica del settore, possiamo trovare designata l'educazione ora come buona e ora come cattiva, senza rendersi conto che l'educazione, di principio, non può essere che buona.

Ma una tale illogicità dipende proprio dallo scarso rigore con cui viene solitamente usato il termine. Le varie accezioni date al termine "educazione" ne accentuano la polisemia e ne impediscono una logica definizione.

Dopo una riflessione epistemologica si può enucleare la seguente definizione funzionale di educazione: l'educazione è un processo razio-

nale, e quindi intenzionale, che si attua, in un ben determinato contesto fisico-sociale, nel rapporto tra due o più esseri umani attraverso atti ed interventi comunicativo-espressivi tesi alla loro trasformazione migliorativa e quindi al costante affinamento della loro razionalità.

Si tratta di interventi sempre necessari perché l'uomo diventi tale, dal momento che, per raggiungere questa meta, non gli è sufficiente appartenere alla specie dell'*homo sapiens*. Essi sono sempre guidati da una duplice finalità.

La prima consiste nel trasmettere il patrimonio culturale di una società e i mezzi tecnici e le strategie mentali per cercare di trasformarlo.

La seconda consiste nel puntare costantemente a mettere gli individui che costituiscono il rapporto stesso nella condizione di ricercare razionalmente *ciò che vale la pena che sia vissuto* sia a livello individuale sia a livello comunitario senza soluzione di continuità e ampliando all'infinito le possibilità della conoscenza.

Pertanto, si può dire che il processo educativo, inglobando in sé il tempo in tutte le sue dimensioni – *passato*: trasmissione; *presente*: azione di catalizzazione tra natura e cultura; *futuro*: trasformazione –, tende a strutturare degli individui che si caratterizzano per la progettualità (*conoscenza*) e la verifica di tale progettualità (*eticità*).

L'educazione, quindi, qualificandosi come una costante tensione razionale all'affinamento dell'intelligenza come la qualità dell'essere umano che sa prospettare un mondo che ancora non c'è, ma ritiene desiderabile che ci sia e sa reperire i mezzi per perseguirne la realizzazione, è un processo formativo che spinge l'uomo ad avere il coraggio dell'utopia e, quindi, di affrontare la via infinita della conoscenza.

Tutto ciò comporta che l'educazione non abbia soluzione di continuità, ma sia un processo unico che si svolge lungo l'arco di tutta l'esistenza dell'individuo.

È questo un processo che, facendo leva sull'affettività e coinvolgendo tutti i modi di essere di tutti gli individui per progettare un futuro migliore del presente, postula, per sua natura, la permanenza.

In altri termini, le possibilità di educare ci sono sempre, sia pure con maggiori o minori *chances* di procedere con relativa sicurezza verso l'infinita realizzazione del suo fine.

Credo che l'ossimoro renda al meglio l'idea di un cammino come quello del mitico Sisifo, costretto a ricominciare sempre da capo a spingere l'enorme masso verso la cima. E il masso non è altro che la

metafora della vita che ciascuno deve portare con sé con fatica per lasciarla, consapevolmente, in eredità a tutti i nuovi Sisifo, ossia ai nuovi esseri umani che verranno.

L'aspetto particolarmente interessante del mito di Sisifo è che, ogni volta, il suo percorso, che è la metafora dell'educazione come segno distintivo della vita di tutti i Sisifo che ci saranno in questo mondo, sarà immancabilmente diverso in una realtà che continuamente si trasforma perché soggetta al *panta rei* eracliteo.

E ciò comporta che il processo educativo non solo sia pervasivo della vita dei soggetti che popolano il mondo e che fanno sì che ogni piega sociale sia suscettibile di educazione, ma che essa non sia mai ripetitiva, va sempre, necessariamente, verso il futuro.

Pertanto, l'educazione non è solo un fatto, ma anche e soprattutto un ideale e, in quanto tale, entrando nell'universo delle *invisibilia*, di tutte le cose che non possono essere viste, sentite e toccate con i sensi e che possono essere oggetto di scienza, può e deve divenire oggetto della Scienza dell'educazione¹².

Dico “deve” perché esso è un fenomeno pervasivo di tutti i settori sociali e imprescindibile per formare membri che costituiscano la stessa società. Educazione e società, con tutto ciò che il loro rapporto comporta, sono le due entità che, interagendo e intrecciandosi strettamente l'una all'altra, danno un significato alla vita dell'uomo.

Proprio la Scienza dell'educazione accredita al meglio la sua attività di ricerca nel suo campo specifico, quello dell'educazione in specie quello che si svolge con sistematicità nella scuola¹³, come struttura concettuale metodologicamente e linguisticamente attrezzata con una tensione costante verso la conoscenza.

Così, l'educazione realizza il suo essere intrinsecamente conoscenza in quanto, nel suo passaggio da fatto a ideale, da *fenomeno* a *noumeno*, essa diviene oggetto di scienza che sa dirigere il proprio oggetto secondo percorsi intenzionalmente argomentati e logicamente difendibili.

¹² Sulla Scienza dell'educazione si vedano questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte III e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in “Rassegna di Pedagogia”, a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

¹³ Per un approfondimento sul concetto di scuola rimando alla Parte II del mio saggio *Io la penso così...*, cit.

4. *La letteratura è sempre volta alla conoscenza e all'educazione*

Partendo da questi assunti, io credo che nulla di quanto viene scritto o pronunciato sia privo di potenzialità che riguardano l'educazione. Certo, tali potenzialità divengono più chiare quando si uniscono alla dimensione dell'intenzionalità che può essere attribuibile a un insegnante che opera come tale o a chi fa una conferenza. Ma è indubbio che l'intenzionalità è di tutta evidenza anche in colui che narra per scritto o a voce. È comunque il libro, il romanzo, il prodotto narrativo che testimonia, anche a molta distanza temporale da quando è stato scritto, l'intenzionalità di far conoscere e di fare educazione. E questo a prescindere dal fatto che il romanzo sia stato riconosciuto esteticamente valido o meno, sia stato inserito nella fascia dei classici o meno. Esso, comunque, è un romanzo che fa parte della sfera della letteratura narrativa. Se è un saggio, allora fa parte della sfera della letteratura su materia settoriale.

La differenza dei due generi letterari è che quello narrativa poggia più sul contagio emotivo perché racconta esperienze che non sono certo aliene dal voler far conoscere, ma i contenuti della conoscenza sono azioni, fatti che innescano con la parola meccanismi di proiezione e/o di introiezione.

Il genere saggistico si basa soprattutto nell'argomentare, tramite il linguaggio scritto e anche con grafici, concetti che si appellano in maggior misura alla logica.

Entrambi i generi letterari si strutturano per veicolare con maggiore o minore intenzionalità e fortuna sia la tensione alla conoscenza che all'educazione.

A differenza di quanto dicevo nel *Lessico*¹⁴, in cui cercavo di individuare un'autonomia disciplinare per la letteratura per l'infanzia, oggi, proseguendo la ricerca, con una maggiore sicurezza epistemologica sono arrivato a ipotizzare la non esistenza di tale disciplina¹⁵ per vari motivi.

¹⁴ Vedi la voce *Letteratura infantile* nel saggio citato.

¹⁵ Cfr. sul problema G. Genovesi, L. Bellatalla, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2011. Comunque, su questo aspetto si veda anche il mio pezzo nel dossier su Gianni Rodari: *Gianni Rodari e l'educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita*, in questo stesso numero.

Innanzitutto, i libri che servono per far apprendere ai bambini i meccanismi della lettura non debbono essere confusi con i romanzi della letteratura narrativa. Essi appartengono alla sfera della manualistica che rientra a tutto tondo tra i mezzi della didattica della lettura.

In secondo luogo, pertanto, quando il ragazzo si sarà avviato nel lungo cammino per divenire un abile lettore, i libri per lui sono quelli della letteratura narrativa senza nessuna qualifica riduttiva.

Si tratta, semmai, di far imparare al ragazzo l'uso e la necessità della rilettura che, del resto, ogni bravo e intelligente lettore pratica per indagare e gustare i vari livelli che sempre abitano i romanzi della buona letteratura.

Sarà poi lo stesso ragazzo a ritornare a leggere, magari tornando indietro su pagine che vuole capire meglio o che dubita di non aver capito, ma anche rileggendo il libro da capo, specie se vi ha trovato ciò che gli è piaciuto perché gli è parso soddisfare il suo bisogno di capire. Tutti i buoni libri si fanno leggere, perché hanno sempre un livello che può soddisfare il lettore, specie se guidato dall'insegnante. Altrimenti il giovane lettore sceglie un altro libro che lo attrae per qualche ragione di cui è consapevole, talora anche in forma vaga, ossia, si rivolge al libro che è riuscito ad agganciarlo con un suo contagio motivato.

Insomma, la letteratura è una forma avanzata di conoscenza e di educazione: la scuola, vero opificio di cultura con la guida dell'insegnante, sa avviare il giovane lettore a farsi sempre più abile e, addirittura, bulimico di quei libri che soddisfano la sua fame di leggere e anche di rileggere specie se una guida – l'insegnante, il genitore, il fratello o la sorella più grande, uno zio, un nonno, uno del gruppo dei pari – lo consiglia ed è disponibile a dialogare con lui.

Questa è la lettura con cui i ragazzi debbono cimentarsi, con la consapevolezza che scritti di minore o maggior valore, addirittura eccelsi o falliti nei loro intenti si rivelano sempre, tuttavia, sia pure in maniere diverse, alla ricerca di conoscenza e di educazione.

Basti pensare ai romanzi di Salgari che non sono ricordati certo come dei classici della nostra letteratura e che, tuttavia, sono tutt'altro che privi di una evidente *vis* di *venatio sapientiae*, sia pure in un tono che indulge a generare nel lettore un contagio emotivo più che un aggancio razionale e argomentativo.

Certo, libri di più alto rango, sia tra il genere narrativo che tra il genere della saggistica, mostrano in maniera più scoperta il loro intento di

essere fonte di conoscenza e, quindi, di notizie e di idee senza tempo e, perciò stesso, di educazione.

E qui gli esempi spaziano in un territorio immenso che ha in sé tesori di civiltà che è del tutto inutile citare, perché sono più o meno presenti nella mente di ogni persona di buona cultura. Sono, comunque, tantissimi i capolavori che, inconsapevolmente o meno, hanno battuto le vie della conoscenza per fare sempre, con le modalità più diverse, dalla saggistica, alla narrativa in versi e in prosa, un'opera di educazione.

5. *Le colonne portanti di educazione e conoscenza*

Educazione e conoscenza, nelle sue varie articolazioni, sono sempre, di necessità insieme, come si è visto, al punto che il binomio non è altro che una sorta di endiadi senza essere a rigori una sinonimia.

Ciascuna entità ha, necessariamente, in sé le parti strutturali dell'altra. È sufficiente avere indicato alcune caratteristiche strutturali dell'educazione e della conoscenza per evidenziarne la corrente osmotica che le pervade.

Cerco di individuare qui, elencandole in ordine alfabetico perché ciascuna di quelle indicate ha lo stesso valore, le più importanti di tali caratteristiche, fermo restando che né l'educazione né la conoscenza si identificano con la ragione o con il *pathos*, come vedremo, essendo entrambe il risultato di una sapiente gestione e dell'una e dell'altra da parte del soggetto.

5.1 *Competenza**

Il processo educativo, con particolare riferimento alla dimensione scolastica, tende sempre a far acquisire delle competenze specifiche oltre che, naturalmente, anche delle competenze di carattere generale intese cioè come strategie concettuali o capacità di sapersi orientare nei vari campi del sapere e dell'esistenza.

D'altronde, senza l'acquisizione di competenze o *padronanze*, e specifiche e generali, non è possibile esercitare nessun tipo di professione e, al tempo stesso, verificare ipotesi per avanzare nella via della conoscenza. Un'operazione questa che postula la coscienza che un soggetto ha di se stesso e del mondo che lo circonda.

E non è certo un caso che una simile consapevolezza sia quanto l'educazione tende a formare al maggior grado possibile in ciascun indi-

viduo perché possa avanzare nel cammino della conoscenza e, quindi, della padronanza di sé.

5.2 *Emozione**

È lo stato di alterazione dell'affettività, una delle dimensioni più vaste e più importanti della personalità in ogni suo periodo dell'esistenza e da essa dipende in gran parte il rapporto dell'individuo con l'*altro* da sé e il suo sviluppo intellettuale.

Con l'emozione l'organismo reagisce a percezioni della realtà che generano sorpresa, stupore o, comunque, una sollecitazione che ne turba l'equilibrio. L'educazione e la conoscenza sono il prodotto, come dicevo, del rapporto tra emozione e razionalizzazione.

Il termine deriva dal latino *emotionem*, da *emotus*, participio passato di *emovere*, smuovere, scuotere, composto dalla particella *e*, in funzione rafforzativa, e *movere*, muovere, agitare.

L'etimo mette chiaramente in risalto la dimensione di dinamicità e di tensione verso l'altro da sé che ogni emozione, sia negativa (odio, paura, ansia, angoscia, ecc.) sia positiva (affetto, stima, amicizia, amore, serenità, ecc.) comporta. L'emozione, quindi, gioca un ruolo di primo piano in qualsiasi rapporto interpersonale ed alla base di ogni razionalizzazione. Come già affermato, il rapporto emozione-razionalizzazione, *pathos* e *logos* dà vita alla conoscenza e, con essa, all'educazione.

5.3 *Libertà**

È lo stato di autonomia e di autodomínio del soggetto razionale. La libertà si dà come mezzo e come fine nel momento in cui, grazie ad essa, ci è possibile costruire un impianto logico che ci costringe ad agire in un senso anziché in un altro, riconoscendo al tempo stesso nell'*altro da noi* la stessa capacità necessitante e adoperandoci, in base a ciò, ad allargare sempre più la sfera di tale possibilità per noi e per gli altri.

La libertà cresce attraverso la libertà, proprio perché essa permette di definire l'essenza del dovere quale regola logicamente necessitante dei nostri comportamenti e quindi dei nostri diritti, e dei diritti degli altri, e, di conseguenza, ci permette di manifestarli e di renderli operanti nel tessuto sociale. La libertà è un ideale e dunque, come tutti gli ideali,

funge da *momento regolativo* della condotta umana nelle situazioni storiche date.

Tale ideale è il costante alimentatore dell'educazione, della conoscenza e della ricerca.

Sono proprio queste le tre attività che guidano l'individuo ad assumersi delle *responsabilità*, ossia comportamenti liberi intesi come atti razionali, necessitanti e caratterizzati dall'impegno morale verso gli altri e verso se stessi.

Al di fuori della vita associata non si può parlare dunque di *libertà*, perché non si può parlare di *umanità*. Ciò che si manifesta e rende libero l'uomo, al di là delle sue dichiarazioni di principio, è il suo comportamento permeato di *razionalità necessitante* e di *responsabilità moralizzante*.

La libertà, perciò, non è un *quid* personale, ma un vincolo collettivo, un impegno sociale, un bene che non si dà al di fuori delle transazioni che l'individuo instaura all'interno della vita associata. La libertà si rivela uno strumento concettuale per la realizzazione della personalità e il miglioramento della società.

Per questo, parlare di educazione significa sempre parlare di *educazione alla libertà* o, se si vuole, *attraverso la libertà*, così come parlare di conoscenza significa sempre parlare di conoscenza che procede solo in un clima di libertà.

In questo senso la libertà è un ideale regolativo che non rifiuta l'autorità della ragione in quanto necessita della ragione. Non c'è conflitto tra autorità e libertà, nella misura in cui non c'è conflitto, ma anzi sostegno reciproco, tra razionalità e libertà.

La libertà, dunque, non è un dato; non la si produce, la si favorisce, non la si dà, la si conquista, con il rischio continuo di riprenderla. Essa è un *ideale* che innesca un processo di acquisizione perenne che prevede il passaggio da possibilità di comportamenti liberi più limitati, o se vogliamo, da responsabilità e da capacità di *scelta* più ristrette, a comportamenti liberi sempre più ampi.

La sorgente di tali comportamenti è certamente nell'individuo, nelle sue potenzialità intellettuali. È per questo che la possibilità di perseguire l'ideale di libertà si disperde nell'anarchia, giacché solo nella *legge* autonomamente instaurata dall'intelligenza, può esistere e funzionare l'ideale di libertà come motore dell'educazione e della conoscenza, entità che collaborano al processo che l'individuo sa che ha per posta la realizzazione della propria umanità.

L'educazione alla libertà, pertanto, si dà come educazione all'impegno di potenziamento delle capacità intellettuali per attivare una continua ricerca verso la conoscenza.

Come si vede dunque l'educazione e la conoscenza, come la libertà, sono ideali, non un dato di fatto, che richiedono un continuo impegno per cercarne una approssimata realizzazione, giacché, in quanto ideali, non potranno mai realizzarsi integralmente, ma saranno sempre elementi regolatori di una condotta umana intelligente.

5.4 Logica*

La logica è la disciplina che studia i meccanismi del ragionamento, ossia della concatenazione dei giudizi, e dell'argomentazione, cioè dell'articolazione delle proposizioni. Il termine deriva dal latino *logica* e dal greco *logikè*, con rispettivamente sottinteso *ars* e *tèchne*, e tutti traggono origine da *logos*, discorso, ragione, da *lègo*, dico, parlo, intendo.

La logica è una disciplina che ha da sempre costituito un enorme interesse per il discorso educativo e per la ricerca conoscitiva sia a livello *epistemologico*, per il controllo cioè dei meccanismi disciplinari della conoscenza, sia a livello *didattico*, specie se liberata da contaminazioni e addirittura identificazioni troppo spesso conclamate con altre discipline come la filosofia, la matematica o l'informatica.

Il primo livello è quello epistemologico, dove la logica, fin dalle sue impostazioni neopositivistiche di un Carnap e pragmatistiche di un Dewey, entra a tutto tondo come punto di riferimento fondamentale per esplicitare e chiarificare lo *status* scientifico e le istanze di formalizzazione del discorso sull'educazione.

Il secondo livello è quello scolastico nei suoi risvolti didattici e di contenuto, dove, peraltro, vi è una lunga e ricca tradizione che va dai Gesuiti ai Port-royalisti, agli stessi programmi scolastici dell'Illuminismo e dei primi quarant'anni dell'Italia unitaria.

Proprio in stretta connessione alle considerazioni circa l'interesse didattico della logica, è da rimarcare la necessità che il suo insegnamento, vuoi negli aspetti più formali e retorici (che mirano alla persuasione), vuoi in quelli più inerenti al discorso scientifico (che mira alla dimostrazione), sia introdotto sistematicamente in tutti i corsi di laurea e *post lauream*.

Comunque, i corsi di Logica dovrebbero essere introdotti nei *curricula* che riguardano la formazione degli insegnanti di qualsiasi ordine

e grado di scuola come strumento concettuale ineliminabile per l'elaborazione di difendibili *ipotesi* e *argomentazioni* in merito alla proposta di un'educazione come scienza e come arte e, soprattutto, come metodo per prendere decisioni in condizioni di incertezza, erigendo il *dubbio* ad arte della *scelta*.

5.5 Metodo*

Il metodo è il procedimento teso a garantire, a livello sia teorico sia pratico, la funzionalità, la continuità di un lavoro e la sua riproducibilità o ripercorribilità e quindi la sua autocorreggibilità.

Il termine deriva dal latino *methodus* e dal greco *methòdos*, il procedere indietro per investigare, composto da *metà*, per ma anche dopo, e *hòdos*, via, cammino, e quindi via o modo per investigare.

Il metodo, quindi, indicando il cammino da percorrere e da ripercorrere, esclude qualsiasi improvvisazione ed è costruito in modo da avere in sé i meccanismi autocorrettivi.

Il metodo caratterizza ogni tipo di ricerca scientifica. Sul piano della didattica si è inteso in particolare il metodo come tecnica particolare d'insegnamento e sono stati così via via individuati vari metodi, come quello *intuitivo*, che procede attraverso la presentazione diretta delle cose o delle loro rappresentazioni sensibili, quello *espositivo* che si basa soprattutto sulla parola articolata nelle sue forme principali di descrizione, di narrazione e di dialogo.

Il termine metodo è usato, sia pure impropriamente, per definire l'insieme dei modi che caratterizzavano l'opera dell'insegnante nella scuola cosiddetta tradizionale (*metodo tradizionale*) e dell'insegnante nelle scuole nuove (*metodi attivi*). Inoltre, il termine metodo è usato come sinonimo, ma ancora impropriamente, di tutta una serie di altri termini che tendono invece a significare aspetti più complessi della realtà scolastica e della sua organizzazione, come, per esempio, piano (il piano Dalton), sistema (sistema monitoriale, sistema cooperativo di Freinet).

Resta, comunque, il fatto che se ogni attività, e così anche quella scolastica, ha bisogno di un metodo inteso come via da seguire e cioè come organizzazione sistematica e logica degli interventi secondo una puntuale progettazione didattica per raggiungere gli scopi che si è prefissa, è senz'altro da escludere che tale attività abbia altrettanto bisogno di servirsi esclusivamente di particolari tecniche scartandone altre.

Il metodo, in ogni settore della conoscenza, e quindi anche nella pratica didattica (*metodo didattico*), non è mai una regola da seguire, ma uno strumento da utilizzare in forza della sua funzionalità e, quindi, della sua autocorreggibilità.

Pertanto, è scorretto indicare una tecnica come migliore di altre per raggiungere determinati apprendimenti, giacché l'insegnamento poggia non su tecniche ma su *strategie* che vengono messe a punto di volta in volta a seconda del contesto e dei soggetti d'insegnamento-apprendimento.

Così, il concetto di metodo, che ha un ruolo insostituibile in tutte le scienze, e quindi anche nella didattica, è quello che richiama alla necessità di un'organizzazione sistematica e logicamente difendibile del cammino della *ricerca*.

5.6 Ragione*

La ragione è la capacità di organizzare logicamente un discorso, cioè di usare il pensiero per formulare concetti e stabilire tra di loro legami e rapporti. Il termine deriva dal latino *rationem*, accusativo di *ratio*, calcolo, misura, regola, da *ratus*, participio passato di *reor*, stabilisco, determino le proporzioni e, quindi, giudico, valuto, mi regolo. L'attività della ragione è il mezzo con cui l'individuo organizza la sua condotta in rapporto a sé e all'altro da sé permettendogli di avviarsi e di continuare nel perenne cammino della *conoscenza*.

La razionalità è mezzo e fine dell'educazione, che appunto di essa si nutre tendendo al suo costante e infinito perfezionamento.

Tutto, nel processo educativo, è impostato all'insegna della razionalità, anche quegli aspetti dell'umana esistenza che apparentemente, temporaneamente o "convenzionalmente", sfuggono ad una puntuale misura della ragione e che essa stessa ha designato come arcani, misteriosi per la loro insondabile carica suggestiva allo stesso procedere della razionalità.

Tali aspetti, dunque, non costituiscono dei tabù, dei limiti invalicabili da parte dell'attività razionale, ma strumenti stessi di cui quest'ultima si serve sapendone sfruttare la forte potenzialità intuitiva e immaginativa a suggerire *interpretazioni* della realtà nei suoi aspetti più intimi, nel suo *noumeno* e, quindi, nel suo *modello* strutturale ipotetico.

Pertanto, tutto nella vita umana è, di principio, razionalizzabile. Anche per ciò che chiamiamo l'irrazionale, l'a-razionale, l'inconscio, ecc. è sempre la ragione il tema centrale di riferimento, suggerendone

appunto il nome e affermando, con ciò, la propria priorità nell'organizzazione dell'esistenza. In altri termini, ogni aspetto che riguarda l'uomo è nominabile, esprimibile anche se lo si definisce metodologicamente "ineffabile". La stessa ineffabilità soggiace ad un calcolato programma della ragione. In questa prospettiva l'educazione ha un ruolo non surrogabile nelle varie metamorfosi che contraddistinguono l'*iter* che conduce verso l'umanità e l'allargamento della conoscenza.

L'educazione è una strategia di potenziamento dell'intelligenza e del pensiero, senza i quali non è possibile nessun cammino.

Qualora pensassimo che ci fossero degli aspetti, dei comportamenti qualificanti l'individuo che, di principio, si sottraggono ad ogni controllabilità, ad ogni tipo di programmazione e di verifica, dovremmo ammettere che l'uomo è una "costruzione" del tutto casuale che sfugge alla *razionalizzazione* e quindi all'educazione e, di conseguenza, anche alla possibilità della conoscenza.

5.7 *Utopia* *

Per utopia¹⁶ si vuol designare un progetto che non si trova in alcun luogo e che non è realizzabile. Il termine, composto da *ou*, non, e *topos*, luogo, fu coniato da Tommaso Moro come titolo per la sua teoria di governo di un paese modello inesistente (1516).

Il luogo che non c'è suggerisce direttamente il concetto che "non può aver luogo", che non è quindi attuabile. Appunto questa consapevolezza della irrealizzabilità è la dimensione che permette di valorizzare in pieno il progetto utopico dal punto di vista educativo. Tutta la carica emancipativa e di libertà che possiamo trovare nell'utopia è proprio in funzione della coscienza dell'impossibilità di assolutizzarla e, per contro, di considerarla un costante stimolo a poter pensare e perseguire mondi diversi e migliori di quelli esistenti.

L'utopia, contrariamente alla degenerazione del pensiero in *utopismo*, si fonda sulla coscienza che il reale non è ancora deciso e che ha in sé la forza per un suo superamento e quindi essa non si dà mai come sterile fuga dalla realtà, come stagnante rappresentazione di una società

¹⁶ Il concetto di utopia l'ho ripreso più volte, approfondendone il rapporto con l'educazione: cfr. il mio articolo *Dimensioni dell'educazione*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LI, n. 203, aprile-giugno 2017 e *Utopia, Educazione e Scienza* in atti della giornata di studio "Educazione e politica a 500 anni dall'*Utopia* di Thomas More" (Pisa, 6 dicembre 2016), pubblicati sulla rivista on-line SPES, dicembre 2017, sul sito della Società di Politica, Educazione e Storia (www.spes.cloud).

senza storia, bensì come idea regolativa a saper “guardare il mondo in trasparenza” per coglierne l’inedito, il *ciò-che-ancora-non-è* e che invece sarebbe auspicabile che fosse (rapporto tra essere e dover essere). L’utopia è la molla stessa dell’educazione e della conoscenza.

Il momento utopico è parte ineliminabile dell’oggetto di ricerca della storia, della storia dell’educazione e della scienza dell’educazione. In effetti non c’è utopia, nel senso di presentazione, vuoi scritta, musicale, pittorica, di tradizione orale, ecc., di una società felice che ha trovato la sua realizzazione nel Paese che non c’è, che non tenga conto, esplicitamente o meno, dell’aspetto educativo e di quello conoscitivo che permeano tutta la costruzione utopica.

Ciò inizia a verificarsi in maniera sistematica a partire dall’età moderna i cui progetti utopici, a partire da quello di Tommaso Moro, sono animati strutturalmente dalla secolarizzazione, dalla laicizzazione della speranza, che porta con sé la necessità di operare, o comunque di scrivere il progetto utopico, secondo l’ottica di una nuova coscienza e di una nuova giustizia del rapporto sociale e dei comportamenti che lo intessono, ossia di fiducia nell’educazione dell’uomo come via per la conoscenza finalizzata al miglioramento della sua esistenza in *questo mondo* e non nell’*aldilà*.

Sintetizzando si può dire che l’utopia è fondamentale al processo educativo e al processo conoscitivo e ad essi è intimamente connessa per le seguenti ragioni:

1. per il marcato razionalismo che sa recuperare la dimensione della creatività, della tensione all’inedito;
2. per il lucido porsi come gioco raffinato dell’intelligenza che sa essere una autoillusione cosciente del suo ipotetico costruire destinato alla *irrealizzabilità*;
3. per la radicale consapevolezza che solo un cambiamento degli atteggiamenti, dei comportamenti umani tramite l’educazione e nuovi modi di ricerca della conoscenza possono cambiare il mondo, migliorandolo gradualmente;
4. per la perenne sfida al dato di fatto, a guardare cioè al futuro, come appunto l’educazione e la conoscenza, nella piena fiducia sulle capacità dell’uomo di trasformare in meglio il presente;
5. per il saper cogliere il *noumeno*, ossia la forza che la materia nasconde in sé per il superamento di se stessa, attraverso una penetrante osservazione del presente, una costante disponibilità ad indagare la realtà per valorizzarne il diverso e il lontano;

6. per il suo costante poggiare sulla libertà della conoscenza, sulla disponibilità verso l'altro, sulla levità, ossia sull'esteticità e sulla ludicità;

7. per la costante tensione dell'essere verso il poter e il dover essere senza indulgere alla fuga a ritroso o in avanti, ma fondandola sulla costruzione educativa di una "coscienza nuova" e non su una nuova strumentazione tecnica.

Lo spirito utopico, insomma, è ciò che fa dell'educazione e della conoscenza i veri strumenti della trasformazione migliorativa della società. La dimensione utopica è la dimensione dell'ottimismo della volontà ed è per questo che non può essere scissa dal processo educativo e dalla stessa ricerca della conoscenza.

6. *Conclusioni*

A me sembra di aver messo in campo i concetti che sono le colonne portanti dell'educazione e della conoscenza. Sono quelli cioè che non possono non esserci per svolgere in maniera proficua un processo educativo e, quindi, conoscitivo. È indubbio che si possano individuare anche altri concetti che si aggancino funzionalmente a quelli qui riportati, senza che venga meno l'importanza dei concetti riportati.

E relativamente ad essi, a parte i necessari aggiustamenti linguistici sia nelle aggiunte sia nei tagli apportati che, peraltro, rispondono agli inevitabili approfondimenti del percorso di ricerca da me proseguita negli anni, le voci del *Lessico* che ho utilizzato per argomentare questa nota si sono rivelate, ancora oggi, lo zoccolo duro del discorso sull'universo dell'educazione che ho cercato di indagare lungo gli anni della mia ricerca accademica e extra-accademica.

A prescindere dal voler sottolineare la continuità e la coerenza che hanno caratterizzato i miei vari lavori – rilievo, peraltro, che ha costituito uno degli scopi di questo lavoro – ho avuto la possibilità di constatare che è proprio grazie a queste due dimensioni che ho potuto raggiungere le tappe cui sono arrivato e che mi danno la sollecitazione a continuare nella direzione intrapresa.

Anche la differenza riscontrata circa la letteratura per l'infanzia, a ben vedere, più che una discontinuità è un cambio di rotta dovuto ad un approfondimento epistemologico che, comunque, ha tenuto ferma la barra del timone su argomenti che da sempre hanno fatto parte delle mie ricerche.

App e scuola dell'infanzia: riflessioni teoriche per una Didattica efficace

Angela Magnanini e Emanuele Isidori¹

Il saggio, dopo una revisione della letteratura a livello internazionale, che evidenzia come l'utilizzo delle tecnologie avvenga in età sempre più precoce, si concentra sulla necessità di programmare interventi didattici a partire dalla scuola dell'infanzia, che possano avviare i bambini sia ad un uso tecnico-pratico delle tecnologie, sia al loro utilizzo come strumento di allenamento delle capacità critiche. Nello specifico verrà presa in esame una delle tecnologie più usate dai bambini l'app e ne verrà rappresentato, attraverso un approccio teorico, un possibile utilizzo all'interno di una progettazione curricolare che sappia creare un ponte tra il reale ed il virtuale, grazie alla centralità del corpo.

International literature shows that children start using technologies at an ever younger age. This essay focuses on the need to schedule educational activities starting as early as kindergarten, so that children can learn to use technologies in a technical-practical way, and to use them as a tool for the development of their critical skills. This essay will particularly focus on one of the most used technologies by children: the App through theoretical approach. It will examine its conscious use within a curricular project able to create a bridge between reality and virtuality, through the central role of the body.

Parole chiave: App, corpo, scuola dell'infanzia, didattica, tecnologie

Key-words: App, corporeity, kindergarten, didactic, technologies

1. *Introduzione*

La Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE) definisce una delle competenze significative da promuovere nella scuola di tutti la competenza digitale. Per questa si deve intendere il “saper utilizzare con dimestichezza e spirito critico le tecnologie della società dell'informazione per il lavoro, il tempo

¹ Angela Magnanini è autrice dei paragrafi 1 e 3; Emanuele Isidori dei paragrafi 2 e 4. Il paragrafo 5 è condiviso.

libero e la comunicazione. Essa implica abilità di base nelle tecnologie dell'informazione e della comunicazione (TIC): l'uso del computer per reperire, valutare, conservare, produrre, presentare e scambiare informazioni nonché per comunicare e partecipare a reti collaborative tramite Internet”².

In un mondo *liquido* in costante trasformazione e dove la tecnologia, soprattutto dopo il 1995 (anno in cui nasce internet) è divenuta parte integrante dell'esistenza individuale e collettiva, diviene necessario intervenire precocemente al fine di promuoverne un uso corretto, consapevole e attivo. Il mondo degli studenti si è popolato oltre che di pc, di smartphone e di tablet, di tutta una serie di strumenti (app, social network), di oggetti, di lemmi (chattare, bannare, bloggare, zoommare, per fare qualche esempio) che necessitano di una particolare cura educativa allo scopo di allenare lo “spirito critico” della *I-generation* o della *Screen generation*³ anche contro le derive ad esse collegate. Queste sono ben sottolineate dal testo *Iperconnessi*⁴ ed evidenti nel pericolo di trasformare i bambini in adolescenti e adulti “ritirati”, che vivono di computer⁵. Una educazione precoce al loro utilizzo, si rivela, quindi, cruciale per crescere generazioni consapevolmente “digitali”⁶.

In questa direzione, uno studio compiuto da ricercatori dell'Università di Alberta in Canada ha rilevato come l'esposizione per più di 22 ore ad uno schermo (smartphone, tablet, televisione e videogiochi) nei bambini in età prescolare abbia effetti significativi sui problemi di comportamento. Lo studio ha riguardato una popolazione di 3500 bambini ed ha evidenziato che rispetto ai bambini che trascorrono meno di 30 minuti al giorno davanti agli schermi, quelli che li usano per più di due ore al giorno (il 13,7%) hanno cinque volte più probabilità di avere problemi comportamentali e 7,7% volte più rischio di soffrire di disturbo da deficit di attenzione e iperattività⁷. Allargando l'indagine all'uso

² Raccomandazione del Parlamento Europeo e del Consiglio del 18 dicembre 2006 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente (2006/962/CE), in “Gazzetta Ufficiale dell'Unione Europea”, L. 394, 30.12.2006, art. 4, p. 15.

³ Cfr. P. C. Rivoltella, *Screen generation. Gli adolescenti e le prospettive dell'educazione nell'età dei media digitali*, Milano, Vita e Pensiero, 2006.

⁴ J. M. Twenge, *Iperconnessi*, Torino, Einaudi, 2018.

⁵ Cfr. R. Spiniello, A. Piotti, D. Comazzi, *Il corpo in una stanza. Adolescenti ritirati che vivono di computer*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁶ Cfr. B. Bruschi, A. Iannacone, R. Quaglia, *Crescere digitali*, Roma, Aracne, 2011.

⁷ Si veda: S. K. Tamana, V. Ezeugwu, J. Chikuma, D. L. Lefebvre, M. B. Azad, T. J. Moraes, et al., *Screen-time is associated with inattention problems in*

delle tecnologie in generale e riportando i dati dei report di “Okkio alla salute”, si evince che “il 43,6% dei bambini (italiani) ha una TV nella propria stanza; tale percentuale risulta sostanzialmente stabile nelle ultime rilevazioni. La presenza di TV in camera è più frequente al Sud, nei bambini residenti in aree metropolitane (50,9%; mentre nelle altre aree è intorno al 40,0%) ed è influenzata dal livello di istruzione dei genitori (basso: 55,6%; medio: 46,8%; laurea: 28,8%)”⁸. Se si possiede la TV in camera, evidenzia il Report, si tende a guardarla per più di due ore il giorno⁹.

Dati, inoltre, pubblicati recentemente negli Stati Uniti hanno sottolineato come il 50% di tutti i bambini di età compresa tra 0 e 8 anni abbiano utilizzato da soli le app per dispositivi mobili¹⁰. In particolare, questi dispositivi sono utilizzati anche da bambini molto piccoli. In effetti, il 13% dei bambini di età inferiore a 1 anno ha utilizzato giochi educativi e app creative. Uno studio trasversale sulle abitudini tecnologiche di 350 bambini di età compresa tra 6 mesi e 4 anni hanno prodotto risultati simili. La maggior parte dei bambini (92,2%) ha iniziato a utilizzare un dispositivo mobile prima dell'età di un anno. All'età di due anni, la maggior parte usava un dispositivo ogni giorno¹¹.

Sulla base di tali ricerche la Società Italiana di Pediatria ha richiamato, però, l'attenzione sui possibili disturbi conseguenti all'utilizzo incontrollato degli schermi (attenzione, sonno, obesità, vista, comportamenti sedentari, isolamento sociale), raccomandando, quindi, l'utilizzo per meno di un'ora al giorno nei bambini di età compresa tra due e cinque anni e meno di due ore al giorno per quelli tra i cinque e gli otto anni, sempre in presenza di un adulto al fine di promuovere l'apprendimento e le interazioni del minore. In un mondo dove i bambini “crescono in digitale”, l'educatore deve insegnare loro “come usare la

preschoolers: Results from the CHILd birth cohort study, in “PLoS ONE”, n.14, 2019 (consultabile on line: <https://journals.plos.org/plosone/article?id=10.1371/journal.pone.0213995>).

⁸ Okkio alla Salute, *Risultati 2016*, a cura di P. Nardone, A. Spinelli, M. Buoncristiano, L. Lauria, D. Pierannunzio, D. Galeone, in “*Notiziario dell'Istituto Superiore di Sanità*”, Supplemento 1, n. 31, 2018, pp. 35-36.

⁹ *Ibidem*.

¹⁰ Cfr. V. Rideout, M. Saphir, S. Pai, A. Rudd, *Zero to eight: children's media use in America 2013*, New York, Common Sense Media, 2013.

¹¹ Cfr. H. K. Kabali, M. M. Irigoyen, R. Nunez-Davis, J. C. Budacki, S. H. Mohanty, K. P. Leister, et al, *Exposure and use of mobile media devices by young children*, in “*Pediatrics*”, n. 136, 2015, pp. 1044–53.

tecnologia in sicurezza”¹². Sulla stessa linea insistono le ricerche della Società Pediatrica Scandinava (2017)¹³, gli studi inglesi di Kilian (2018)¹⁴, quelli spagnoli di Bullon et al., (2019)¹⁵, quelli egiziani di Mosheli Mater e Boyoumy (2019)¹⁶. Questi ultimi sottolineano come la riduzione di comportamenti scorretti davanti agli schermi debba diventare per la ricerca scientifica una “priorità per la salute dei bambini”¹⁷.

La letteratura conferma la necessità di un’educazione precoce all’utilizzo critico dei mezzi tecnologici¹⁸. Promuovere, infatti competenze digitali si muove, infatti, su un duplice piano, quello dell’utilizzo, delle abilità tecnico-pratiche e, quello dello sviluppo di strategie di pensiero critico ad esse collegate. Su tali elementi, questo saggio intende evidenziare il bisogno di una educazione attenta a trasformare i bambini in fruitori attivi e consapevoli delle tecnologie, focalizzandosi sull’utilizzo delle app in classe, a partire dalla scuola dell’infanzia.

Lo scopo è di tracciare, a livello teorico, delle indicazioni di fondo che possano stimolare la riflessione ed un agire didattico efficace da parte degli insegnanti (per questo abbiamo scelto la presentazione di una precisa app, vedendone i funzionamenti).

La scuola dell’infanzia così come ribadito nelle *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell’infanzia e del primo ciclo d’istruzione* ha lo scopo di “promuovere nei bambini lo sviluppo dell’identità,

¹² E. Bozzola, G. Spina, M. Ruggiero, L. Memo, R. Agostiniani, M. Bozzola, G. Corsello, A. Villani, *Media devices in pre-school children: the recommendations of the Italian pediatric society*, in “Italian Journal of Pediatrics”, n. 44, 2018, p. 5.

¹³ Canadian Pediatric Society, *Screen Time and Young Children: Promoting Health and Development in a Digital World. Position Statement*, in “Paediatrics & Child Health”, n. 8/22, 2017, pp. 461- 468.

¹⁴ M. Killian, *Technology and Children’s screen-based activities in the UK: The story of the millennium so far*, in “Child Indicators Research”, n. 11/6, 2018, pp. 1781-1800.

¹⁵ F. Bullon, F. Valverde, B. Burguillo, B. B. Leon Del, E. Felipe Castaño, *Salud mental de adolescentes españoles según variables contextuales y horas de uso de internet*, in “Universitas Psychologica”, n. 18/22, 2019, pp. 1-12.

¹⁶ E. A. Moselhi Mater, S. A. Bayoumy, *Children Safety Screen Media Exposure Educational Program: Parents Knowledge, Attitude and Application*, in “Journal of Nursing and Health Science”, n. 8/1, 2019, pp. 61-69.

¹⁷ *Ibidem*, p. 61.

¹⁸ In ambito italiano si vedano: P. C. Rivoletella, *Media Education. Fondamenti didattici e prospettive di ricerca*, Brescia, La Scuola, 2005; A. Calvani, *Educazione, comunicazione e nuovi media*, Torino, UTET, 2008; A. Calvani, *Teorie dell’istruzione e carico cognitivo*, Trento, Erickson, 2009.

dell'autonomia, della competenza e li avvia alla cittadinanza"¹⁹, valorizzando ogni bambino con le sue caratteristiche, sperimentando ruoli ed acquisendo competenze indispensabili nel proprio contesto vitale.

L'app può rappresentare, così, una risorsa che attraversa i campi di esperienza (Il sé e l'altro, Il corpo e il movimento, Immagini, suoni, colori, I discorsi e le parole, La conoscenza del mondo) offrendo all'insegnante una occasione di apprendimento in grado di "favorire l'organizzazione di ciò che i bambini vanno scoprendo"²⁰, accogliendo, valorizzando ed estendendo le loro curiosità, le esplorazioni, le proposte didattiche. Il campo di esperienza è un concetto dinamico in cui le parti coinvolte (bambino, docente e contesto) si trasformano reciprocamente, si arricchiscono, si evolvono, costruendo insieme competenze e nuovi significati.

Proprio per la centralità del corpo nella scuola dell'infanzia, ribadita dalle stesse *Indicazioni*, ci soffermeremo su app che hanno come obiettivo lo sviluppo dello schema corporeo, consentendo la creazione da parte dell'insegnante di contesti accessibili in cui la tecnologia diviene una delle forme principali di mediazione e comunicazione positiva inclusiva. Il ruolo dell'insegnante in questo processo si rivela fondamentale per accompagnare lo studente e per fare emergere le potenzialità degli strumenti tecnologici contro la pericolosità di un uso ossessivo e da "balia" che spesso i genitori affidano a tali strumenti²¹. Inoltre, l'approccio all'app, sotto la guida attenta dell'insegnante-educatore, potrà sfruttarne le potenzialità ludiche per iniziare un processo di avvio all'educazione informatica e digitale.

2. *Apprendere con il touch*

Con il termine app si intende una applicazione per apparecchi elettronici, tipo pc, tablet pc, smathpone²². Questi software condividono alcune caratteristiche particolari: sono in genere essenziali, leggeri

¹⁹ *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione*, in "Annali della Pubblica Istruzione", Numero Speciale, Firenze, Le Monnier, 2012, p. 21.

²⁰ *Ibidem*, p. 24.

²¹ Cfr. J. M Cañizares Márquez, & C. Carbonero Celis, *Las TIC en la escuela actual: nuevas metodologías didácticas en educación física*, Sevilla, Wanceulen Editorial, 2018.

²² Cfr. K. Purcell, R. Entner, N. Henderson, *The rise of applications culture*. Washington, Pew Research Center's Internet and American Life Project, 2010.

(“pesano” pochi MB) e strutturati per garantire un'esperienza di utilizzo il più semplice e intuitiva possibile.

Un recente studio ha, infatti, messo in evidenza come l'app sia un dispositivo di utilizzo immediato, che non richiede particolari competenze per cui il bambino attraverso il touch lo utilizza e lo sperimenta in maniera istintiva²³.

Il primo approccio alle tecnologie passa, quindi, attraverso le dita dei bambini che esplorano i contenuti del dispositivo con gesti intuitivi²⁴. Non è necessaria la mediazione di un mouse, ma avviene una azione diretta (causa-effetto). Al tocco il bambino scopre che vi è una risposta, imparando che la sua azione può produrre un effetto sul mondo circostante, avviandosi verso un processo di sviluppo cognitivo, che lo porterà a prendere decisioni, a pianificare le proprie azioni, scoprendo la propria autonomia.

Queste azioni avvengono in maniera rapida, grazie alla facilità di accesso a questi nuovi strumenti ed alla velocità con cui tablet e smartphone su cui sono installati possono essere aperti. Grazie al poco tempo di attesa per il loro utilizzo (l'accensione avviene in pochi secondi) ed alla facilità di essere trasportati ovunque (per il loro peso leggero), se ben inseriti in un progetto educativo, le app si possono rilevare dei “dispositivi pedagogici di crescita”, alla stregua di tutto il materiale ludico e didattico presente nelle aule delle scuole dell'infanzia e di facile manipolazione.

Il touch ha portato nel mondo digitale la possibilità di fare esperienze di sviluppo, di stimolo e di apprendimento in modalità che richiamano per molti aspetti il metodo montessoriano.

Secondo Carbotti, le app consentono una manipolazione diretta dei contenuti facendo confluire azione e percezione nello stesso punto dello schermo²⁵. Questa specificità dettata dall'introduzione del sistema *touchscreen* trasforma l'interazione e la partecipazione in momenti chiave

²³ Cfr. S. Dini, L. Ferlino, *La conoscenza tra le dita dei bambini. Imparare a giocare a tempo di app*, in “TD Tecnologie Didattiche”, n. 24, 2016, pp. 147-155; S. Dini, L. Ferlino, *App: una grande tecnologia in mani molto piccole*, in “Pedagogika.it”, n. 20, 2016, pp. 50-56.

²⁴ Cfr. L. Guernsey, *Screen time: How Electronic Media from Baby Videos to Educational Software Affects Your Young Child*. New York, Basic Books, 2012; E. G. L. Khoo, R. Merry, N. H. Nguyen, T. Bennett, N. MacMillan, *iPads and Opportunities for Teaching and Learning for Young Children (iPads n Kids)*, Hamilton, New Zealand, Wilf Malcolm Institute of Educational Research, 2015.

²⁵ Cfr. S. Carbotti, *App per l'infanzia: linee guida per una progettazione efficace*, in “Form@re. Open Journal per la formazione in rete”, n. 1/15, 2015, pp. 159-169.

di tutta l'esperienza di gioco e apprendimento favorendo una costruzione personale della conoscenza²⁶. Ancora una volta il richiamo alle teorie di Montessori è evidente. Le attività centrate sugli oggetti di vita del bambino aiutano nella costruzione di un ambiente *su misura* dove trovano la loro giusta collocazione le attività motorie, sensoriali ed il lavoro di manipolazione²⁷.

L'utilizzo e la scelta della giusta app, in relazione all'età dei soggetti coinvolti²⁸ non possono prescindere dalla preparazione da parte dell'insegnante di un ambiente accogliente e valorizzante, in cui possa essere dato un significato ampio, in senso motorio, cognitivo e metacognitivo all'attività proposta.

Nella scuola dell'infanzia l'insegnante favorisce l'apprendimento “attraverso l'azione, l'esplorazione, il contatto con gli oggetti, la natura, l'arte, il territorio, in una dimensione ludica, da intendersi come forma tipica di relazione e di conoscenza. Nel gioco, particolarmente in quello simbolico, i bambini si esprimono, raccontano, rielaborano in modo creativo le esperienze personali e sociali. Nella relazione educativa, gli insegnanti svolgono una funzione di mediazione e di facilitazione e, nel fare propria la ricerca dei bambini, li aiutano a pensare e a riflettere meglio, sollecitandoli a osservare, descrivere, narrare, fare ipotesi, dare e chiedere spiegazioni in contesti cooperativi e di confronto diffuso”²⁹.

In questa direzione, l'utilizzo della app per l'esplorazione, la gestualità, il contatto e il tatto, attraverso lo schermo, può avvenire in un contesto laboratoriale di gioco in cui l'insegnante recupera il senso del ludico. L'educazione si nutre di tale senso mostrando una visione prospettica della realtà che il bambino coltiva sperimentando l'impersonificazione drammatica (*mimicry*), l'azzardo (*alea*) e la vertigine

²⁶ Cfr. S. Dini, L. Ferlino, *Bambini e computer: come cambia il modo di giocare e di imparare*, in “TD Tecnologie Didattiche”, n. 9/2, 2001, pp. 31-41.

²⁷ V. Piazza, *Maria Montessori. La via italiana all'handicap*, Trento, Erickson, 1998, p. 64.

²⁸ Si vedano: D. Squires, J. Preece, *Predicting quality in educational software: Evaluating for learning, usability and the synergy between them*, in “Interacting with Computers”, n.11/5, 1999, pp. 467-483; L. D McManis, J. Parks, *Evaluating Technology for Early Learners. E-book and Toolkit*. Winston-Salem, Hatch Early Learning, 2001; T. Buckler, *Is there an app for that? Developing an evaluation rubric for apps for use with adults with special needs?*, in “The Journal of BSN Honors Research”, n. 5/1, 2012, pp. 19-32; C. Y. Lee, T. S. Cherner, *A comprehensive evaluation rubric for assessing instructional apps*, in “Journal of Information Technology Education: Research”, n. 14, 2015, pp. 21-53.

²⁹ *Indicazioni Nazionali...*, cit., p. 23.

(*ilyn*x). L'educatore sa costruire un cerchio magico (mettendo tra parentesi la vita ordinaria), all'interno del quale valgono le regole del gioco stesso, dalle quali si può recedere ma non derogare, imparando a stare con gli altri, a rispettarci nella relazione, ad affinare le proprie capacità di gioco verso lo sviluppo del processo razionale e conoscitivo³⁰. Solo costruendo questa cornice l'app verrà vissuta come una esperienza di arricchimento della realtà e non una esperienza di sostituzione ad essa.

L'insegnante deve saper orchestrare, soprattutto nella scuola dell'infanzia, elementi digitali con le esperienze motorie reali e con rappresentazioni iconografiche della stessa esperienza. In questo modo, l'app diviene una modalità di intersezione tra *virtuale* e *reale* in grado di dare significati innovativi alle attività di conoscenza del bambino stesso e interconnettendo forme di mediazione attiva (manualità, corpo, movimento), iconica (immagini, schemi) e analogica (nuove tecnologie)³¹, sulla base di uno sfondo integratore come struttura di connessione narrativa³², che consente di costruire percorsi e situazioni di condivisione di significati fra bambini e fra gruppo di bambini ed insegnanti.

L'app, così, riesce a far convivere la tecnologia con una educazione sensoriale, vissuta, agita e sperimentata per aiutare il piccolo nella conoscenza e coscienza del proprio corpo. Inoltre, su tali suggestioni, l'app può attraversare i campi di esperienza su cui si struttura l'attività didattica della scuola dell'infanzia, divenendo uno strumento di intreccio tra i vari saperi dei bambini, contribuendo allo sviluppo di autoefficacia e di autonomia.

3. *Le app educative e lo schema corporeo*

La scuola dell'infanzia vede, seconda la logica del *learning by doing*, la centralità della corporeità come forma di conoscenza di sé e del mondo circostante.

Il corpo diviene il principale luogo di scoperta, conoscenza e dialogo con sé e con gli altri. Le *Indicazioni nazionali* affermano che “La scuola dell'infanzia mira a sviluppare gradualmente nel bambino la capacità di leggere e interpretare i messaggi provenienti dal corpo proprio e altrui, rispettandolo e avendone cura; a sviluppare la capacità di esprimersi e

³⁰ Si veda: G. Genovesi, *Le parole dell'educazione*, Ferrara, Corso, 1998, p. 177.

³¹ P. Moliterni, *Didattica e scienze motorie*, Roma, Armando, 2013, pp. 122-126.

³² Cfr. A. Canevaro, G. Lippi, P. Zanelli, *Una scuola, uno sfondo*, Bologna, Nicola Milano, 1988.

di comunicare attraverso il corpo per giungere ad affinarne le capacità percettive e di conoscenza degli oggetti, la capacità di orientarsi nello spazio, di muoversi e di comunicare secondo immaginazione e creatività. I bambini giocano con il loro corpo, comunicano, si esprimono con la mimica, si travestono, si mettono alla prova, anche in questi modi percepiscono la completezza del proprio sé, consolidando autonomia e sicurezza emotiva. Il corpo ha potenzialità espressive e comunicative che si realizzano in un linguaggio caratterizzato da una propria struttura e da regole che il bambino impara a conoscere attraverso specifici percorsi di apprendimento: le esperienze motorie consentono di integrare i diversi linguaggi, di alternare la parola e i gesti, di produrre e fruire musica, di accompagnare narrazioni, di favorire la costruzione dell'immagine di sé e l'elaborazione dello schema corporeo. Le attività informali, di routine e di vita quotidiana, la vita e i giochi all'aperto sono altrettanto importanti dell'uso di piccoli attrezzi e strumenti, del movimento libero o guidato in spazi dedicati, dei giochi psicomotori e possono essere occasione per l'educazione alla salute attraverso una sensibilizzazione alla corretta alimentazione e all'igiene personale³³.

In questo contesto e per queste finalità sono molto utili alcune app sullo schema corporeo che abituanò i bambini dai 4-5 anni a conoscere le parti del proprio corpo, a nominarle, a rappresentarle. Da una ricerca effettuata su google play digitando app/schema corporeo sono risultate presenti 5 app dedicate a tale argomento (*Parti del corpo per bambini* (Apps Bergam); *Il corpo Umano* (Clementoni); *Human Body Parts* (Rolling Panda Arts), *Anatomics* (Educapix); *Learn About Body Parts* (MDB Group). Per la scuola dell'infanzia sono maggiormente adatte, in base all'età di riferimento le app: *Parti del corpo per bambini* e *Learn About Body Parts*.

Tra le due ci concentreremo sulla app *Parti del corpo per bambini* (tradotta in 14 lingue ed aggiornata nel febbraio 2020 <https://play.google.com/store/apps/details?id=com.app.sbergman.corpohumano&hl=it>), disponibile in lingua italiana.

Questa app rientra nella categoria delle *app educative*³⁴. Riprendendo la distinzione fatta per i video games è utile distinguere tra le app (logica del “serious games”), che nascono con l'obiettivo di “educare, formare, informare” ed hanno “un esplicito e ben calibrato scopo educativo e non sono destinati ad essere giocati principalmente per

³³ *Indicazioni Nazionali...* cit., pp. 25-26.

³⁴ B. Bruschi, S. Carbotti, *Per imparare c'è un'app*, Roma, Aracne, 2012.

divertimento”³⁵ e quelle per scopo di *entertainment*³⁶. Gli obiettivi delle due tipologie è differente, ma l’utilizzo didattico, volto ad un obiettivo intenzionalmente educativo, fa sì che possano essere utilizzati a scelta dell’insegnante senza demonizzare l’aspetto del divertimento e del piacere, che rappresentano un aspetto significativo dell’apprendimento stesso³⁷.

L’app educativa secondo i risultati di alcuni ricercatori statunitensi pubblicati nello studio *Putting Education in “Educational” Apps: Lessons From the Science of Learning*³⁸ deve avere 4 caratteristiche fondamentali: 1. Attivare la modalità “mind-on” e non “mind-off”. Talvolta, infatti, l’utilizzo di un device digitale può avvenire in modalità passiva, poiché propone delle attività che attivano degli automatismi che consentono di non riflettere sul contesto di utilizzo e sulle informazioni che offre. Le ricerche sostengono che proprio tali automatismi vanno evitati in contesti educativi per bambini.

Le app educative, al contrario, devono incoraggiare il pensiero attraverso attività di *decision making* e di *problem solving*. Insomma, le app devono favorire una partecipazione attiva dell’utente per avere finalità educative; l’educazione è, infatti, sempre un percorso partecipato, di cambiamento migliorativo; 2. essere coinvolgente e non distraente (i suoni vanno correlati ai contenuti e non utilizzati se non strettamente necessari); 3. condurre con l’aiuto di un adulto alla costruzione di un significato di contesto, permettendo di collocare le informazioni contenute nelle app nel mondo di vita del bambino, attribuendo sensi condivisi; 4. stimolare le interazioni sociali.

Le app educative più nuove incoraggiano a giocare con genitori e amici, ma anche a stabilire rapporti virtuali di amicizia con personaggi di fantasia, stimolando apprendimento e coinvolgimento. Le app educative, su tali indicazioni, devono essere centrate sui bambini e sui loro bisogni di apprendimento.

³⁵ C. Abt, *Serious Games*. Lanham, University Press of America, 1987, p. 21.

³⁶ Cfr. A. Benassi, *Videogiochi e apprendimento collaterale*, in “TD Tecnologie Didattiche”, n. 21, 2013, pp. 141-144.

³⁷ Cfr. A. Magnanini, E. Treglia, G. Caione, *Video Games and Accessibility: New Perspectives on Inclusive Teaching*, in “International Journal of Digital Literacy and Digital Competence”, n.10, 2019, pp. 29-36.

³⁸ H. K. Pasek, J. M. Zosh, R. Michnick Golinkoff, J. H. Gray, M. B. Robb, J. Kaufman, *Putting Education in “Educational” Apps: Lessons from the Science of Learning*, in “Psychological Science in the Public Interest”, n.16/1, 2015, pp. 3-34.

Ogni educatore prima dell'utilizzo dovrebbe chiedersi: Il bambino è attivo e attento? Il bambino è impegnato nell'esperienza di apprendimento e rimane in attività? Sta trovando un significato che va oltre l'app? Il bambino è impegnato in interazioni sociali di alta qualità con gli altri mentre gioca con lo schermo? E l'app fornisce un obiettivo di apprendimento³⁹? Se le risposte a queste domande risultano affermativo siamo di fronte ad una app dal significato educativo, che diviene uno strumento innovativo di sviluppo della conoscenza, indicando nuove strategie di costruzione degli apprendimenti e della realtà, secondo gli approcci di una didattica volta alla *media education*⁴⁰.

4. *Un esempio emblematico per arricchire gli apprendimenti*

Vediamo nel dettaglio il funzionamento della app *Parti del corpo per bambini*, menzionata più sopra, che pare rispondere alle domande sopra citate e ad almeno 3 degli indicatori indicati.

Nella prima pagina si trovano 12 icone raffiguranti attività che il bambino può fare, attraverso il touch.

Nella prima icona rappresentata dalla figura di un bambino, si possono toccare tutte le parti del volto, che vengono isolate dal disegno (primo touch) e poi premendo con il dito sulla icona della macchina fotografica (secondo touch) si può passare alla reale fotografia dei capelli del bambino stesso.

Si è portati dall'immagine stilizzata all'immagine reale. In questo modo l'insegnante può far nominare ai bambini le parti del corpo, una volta che si è toccato lo schermo. Questo può essere ripetuto per tutti i componenti del viso.

Nel secondo riquadro si passa alla figura intera, utilizzando il principio del passaggio dal particolare al generale, con il doppio click si possono vedere le varie parti del corpo (testa, pancia, braccia, gambe, ecc). L'insegnante può far ripetere a tutti a voce alta per sviluppare meccanismi di memorizzazione e generalizzazione.

Nel terzo riquadro (per bambini dai 5 anni), con lo stesso meccanismo si identificano ossa e organi.

³⁹ Si veda a tal proposito il volume: E. Duckworth, J. Easley, D. Hawkins, & A. Henriques, *Science education: A minds-on approach for the elementary years*, Hillsdale, Erlbaum, 1990.

⁴⁰ Si veda: A. Calvani, A. Fini, M. Ranieri, *La competenza digitale nella scuola*, Trento, Erickson, 2010.

Nel quinto riquadro inizia l'interazione vera. Con un punto interrogativo posizionato su una parte del corpo, si invita il bambino a scegliere quella giusta, che verrà salutata con lo scoppio di palloncini.

Il sesto riquadro chiede di riconoscere le varie parti del corpo collocandole con il touch al loro posto. E così, poi, per le ossa e per gli organi interni.

La settima icona chiede (facendo scegliere tra forme e colori) di comporre il volto, l'ottava il corpo, e nelle ultime due di colorare ossa e organi.

A questo punto il bambino avrà fatto esperienza di tutto il corpo ed appreso le parti, le ossa, gli organi ed il loro posizionamento (da qui, poi, possono partire altre attività interdisciplinari sul corpo umano e sullo schema corporeo).

Una app molto intuitiva che guida il soggetto a fare esperienza attraverso il tocco delle parti e delle strutture che lo compongono. Una app che può supportare le attività degli insegnanti, che, poi, possono continuare con l'esperienza diretta, attraverso un lavoro motorio finalizzato alla formazione dello schema corporeo, come rappresentazione mentale di sé, attraverso lo sviluppo di quella che è per Piaget (dai 4 ai 6 anni) la fase preoperatoria, dove si assiste ad un maggiore controllo tonico e posturale, ad un affinamento prassico ed il bambino riesce a porre attenzione sulle singole parti di sé e sulla totalità⁴¹. Lo sviluppo, poi, della dominanza consentirà una maggiore organizzazione dello spazio partendo da sé.

La costruzione dello schema corporeo inteso, secondo Vayer come "l'organizzazione delle sensazioni relative al proprio corpo, in rapporto con i dati del mondo esterno"⁴² è uno degli elementi principali di sviluppo del bambino nella scuola dell'infanzia, a cui va dedicata particolare attenzione per rimarcare la centralità della corporeità nell'esperienza di apprendimento del bambino.

La stessa Montessori vede nel movimento, ascritto al corpo, un "fattore indispensabile per la costruzione della coscienza, essendo l'unico mezzo tangibile che pone l'io in relazioni determinante con la realtà esterna"⁴³.

Conoscere le parti del corpo è il preludio alla maturazione dello schema corporeo che poi si elabora "progressivamente con lo sviluppo

⁴¹ Cfr. J. Piaget, *L'epistemologia genetica* (1971), tr. it., Bari, Laterza, 1993.

⁴² P. Vayer, *Educazione psicomotoria nell'età prescolastica*, Roma, Armando, 1971, p. 20.

⁴³ Cfr. M. Montessori, *Il segreto dell'infanzia*, Milano, Garzanti, 1992.

e la maturazione nervosa, parallelamente all'evoluzione senso-motoria e in rapporto al corpo degli altri⁴⁴.

Per tali motivazioni, la app in questione si rivela uno strumento interattivo, attivo e coinvolgente attraverso il quale aiutare il bambino a prendere consapevolezza di sé e del proprio corpo.

L'utilizzo di tale app riesce a generalizzare la conoscenza delle parti e del tutto, conducendo all'interiorizzazione dell'unitarietà del corpo, ma anche a sviluppare competenze linguistiche, cognitive e metacognitive. Il bambino, all'interno di un laboratorio dedicato allo schema corporeo, può essere accompagnato nell'utilizzo della app, grazie al tablet e successivamente attraverso l'esperienza in palestra, per piccoli gruppi ed alla rappresentazione iconografica del corpo umano.

In tale modo l'insegnante avrà a disposizione modelli diversificati, che interagendo tra di loro conducono ad uno sviluppo significativo dell'apprendimento.

L'utilizzo dell'app non deve rimanere una attività isolata, ma essere integrata nelle esperienze quotidiane e nelle attività di *routine*, contribuendo ad un arricchimento continuo dell'attività scolastica⁴⁵.

5. *Non per concludere*

Il mondo delle app nel contesto didattico ed educativo è ancora in larga parte da studiare. Non tutte le esperienze sullo schermo possono rilevarsi negative, molto dipende dal progetto educativo che l'insegnante mette a punto, inserendo intenzionalmente l'app in un contesto ricco di significati, valorizzando le capacità di ogni bambino, anche in senso inclusivo.

Le app educative utilizzate nella scuola dell'infanzia come strumenti in grado di attraversare i vari campi del sapere ed intersecarsi con altri strumenti esplorativi, di gioco e di interazione meno virtuali, offrono una grande occasione alla scuola. Questa è rappresentata dalla possibilità di creare un passaggio tra virtuale e reale, mostrando come la partecipazione attiva del soggetto, la sua capacità di esercitare scelte e di risolvere problemi nelle app permetta l'allenamento dello spirito critico, dei meccanismi proattivi, cognitivi e metacognitivi, oltre a iniziare

⁴⁴ P.Vayer, *Op. cit.*, p. 20.

⁴⁵ Cfr. M. Guastavigna, O. Perino, L. Rosso, *Imparare con il digitale*, Roma, Carocci Faber, 2005.

lo studente ad un uso consapevole dell'informatica e a focalizzarlo su un singolo apprendimento (nel nostro caso lo schema corporeo).

Utilizzando le app in questa maniera non solo si consente alla Didattica di essere sempre più innovativa ma anche di rispondere pienamente alla sollecitazione contenuta nelle Raccomandazioni circa le competenze chiave dell'educazione permanente, circa le competenze digitali. Il documento al punto 4 sottolinea, infatti, che la competenza digitale riflette “la capacità di cercare, raccogliere e trattare le informazioni e di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza e distinguendo il reale dal virtuale pur riconoscendone le correlazioni”⁴⁶.

Servono studi teorici ed empirici, secondo approcci pedagogici, che mettano in evidenza non solo gli effetti negativi ma anche le risorse insite in questi nuovi strumenti per l'apprendimento di tutti, perché alla portata di tutti ed estremamente attenti alle differenze individuali.

⁴⁶ *Raccomandazione del Parlamento...* cit., p. 16.

Raccontare per Raccontarsi. Un percorso narrativo e autobiografico

Giambattista Bufalino

Nel quadro del più ampio legame tra libro e educazione si edifica quel traliccio esistenziale, sotteso alla trama narrativa, teso a sollecitare moti emotivi e intraprendere nuove piste conoscitive della realtà umana. In special modo, l'albo illustrato, grazie al peculiare linguaggio della narrazione iconica, si configura quale spazio di incontro potenzialmente formativo che immette nella relazione con se stessi e con l'alterità. In tale direzione insiste, inoltre, l'esigenza di orientare prassi educative capaci di dare voce e cittadinanza alle dimensioni non razionali e ai vissuti esperienziali dei soggetti in formazione. In questo articolo, si presenteranno gli esiti di un'azione progettuale e di sperimentazione finalizzata alla progettazione di specifici percorsi educativi e narrativi aventi come finalità l'esplorazione delle dinamiche emotive e delle forme relazionali sollecitate dalla lettura degli albi illustrati al fine di poter fornire spazi di esplorazione del sé e di contatto con la propria storia personale e di gruppo.

Within the broader link between narrative and formativity, the text of a book aims at unveiling hidden meanings, attuning emotions and accessing human reality. The illustrated books, thanks to the particular language of the iconic narration, are configured as a space for formative encounters that allow a relationship with oneself and with otherness. In this context, there is also a need to promote educational practices that can give voice to the non-rational dimensions of subjects in training. On these premises, the findings of a research project will be presented with the aim of exploring the emotional dynamics and relational forms that are stimulated by reading illustrated books. This is to provide spaces for self-exploration, paths of personal meaning and contact with one's personal and group history.

Parole chiave: narrazione, albi illustrati, autobiografia, scuola, emozione

Key-words: narration, illustrated books, autobiography, school, emotion

1. Introduzione

Il libro che si legge non è il libro del primo autore, ma il libro del lettore, quasi a dire che ogni libro può avere tanti autori quanti sono i suoi lettori. Così, il libro che leggiamo è il *solo* libro che intendiamo. È il libro che diletta, che diventa uno strumento di cultura, che risveglia e

sorregge l'attività creatrice del soggetto; libro che, grazie alle sue *magiche* virtù, irradia e stimola con esempi suggestivi¹.

Nel racconto e nella scrittura letteraria si possono rintracciare quelle attività strutturate in un'esperienza antropologica universale in grado di veicolare discorsi, linguaggi e codici, che immettono, attraverso opportuni canali di mediazione e significazione, nella relazione con se stessi e con l'alterità². Nell'esperienza formativa della lettura si individua, così, un traliccio esistenziale, sotteso alla trama narrativa e alla fantasia del racconto, che diviene motivo di richiamo di quel godimento estetico che è proprio dell'esperienza del lettore. Inoltre, le risonanze emotive, i *moti dell'anima* li definiva Goethe, sembrano attraversare l'esperienza educativa della lettura in modo che si realizzi, per parafrasare Martin Buber, l'*incontro* generativo tra Io e Tu-narratore, Tu-autore, Tu-personaggio.

Tale caratterizzazione risulta significativa in riferimento alla cosiddetta letteratura giovanile e per l'infanzia che, negli ultimi decenni, ha fatto registrare un vigoroso cambiamento, lasciando maturare i segni di un importante rinnovamento³. Sul versante della ricerca accademica, si riconoscono molteplici e significativi⁴ orientamenti che tentano di delineare, non senza criticità, lo statuto epistemologico della letteratura per l'infanzia e, per così dire, il suo stemma disciplinare. La prospettiva adottata nel lavoro presentato di seguito esplora il più ampio legame tra libro e educazione al di là di una dimensione storica⁵ e all'interno dello

¹ Cfr. U. Zannoni, *La letteratura per l'infanzia e la giovinezza*, Bologna, Cappelli, 1946.

² L. Todaro, *L'orizzonte interculturale nei libri e nelle letture per l'infanzia: uno sguardo alla recente produzione editoriale italiana*, in "Quaderni di Intercultura", VIII, 201, 2016, pp. 74-87.

³ Cfr. L. Todaro (a cura di), *Spazi della parola, tempo dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp. 15-45; S. Blezza Picherle, *È lo stile che fa la differenza*, in Eadem (a cura di), *Raccontare ancora. La scrittura e l'editoria per ragazzi*, Milano, Vita e Pensiero, 2008, pp. 191-221.

⁴ Per una rassegna sugli orientamenti recenti nell'ambito della letteratura per giovani lettori in Italia si rimanda a L. Bellatalla, *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", VIII, 12, 2017, pp. 22-34; P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Bari, Laterza, 2016; A. Nobile, *La letteratura giovanile oggi in Italia*, in "Nuova Secondaria Ricerca", XXXII, 9, 2015, pp. 14-21; Idem, *Letteratura giovanile. Da Pinocchio a Peppa Pig*, Brescia, La Scuola, 2015.

⁵ La letteratura per l'infanzia diviene uno strumento importante di conoscenza per la storia dell'educazione cfr. A. Ascenzi, R. Sani, *Per una storia della storiografia sulla letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Otto e del Novecento* in A. Antoniazzi

spazio privilegiato tra narrazione e formatività. Tale rapporto risiede nel DNA del testo di letteratura per l'infanzia costituendo il suo "specifico, la sua ricchezza e la sua sofisticazione"⁶. È questa una prospettiva riconducibile alle tesi avanzate da Giovanni Genovesi e Luciana Bellatalla⁷ che, giudicando teoreticamente inadatta ed impropria la nozione stessa di "letteratura dell'infanzia", arrivano a sostituirla con quella più ampia di "narratività", ossia di storia che si dipana attraverso soggetti tra loro in relazione, in cui la centralità della parola, creatrice di storie, ben si lega costitutivamente all'educazione⁸. Entro tale contesto prende forma la cosiddetta *buona letteratura*⁹ che non si serve della scrittura per educare in maniera paternalistica o moralistica i bambini o gli adolescenti, ma che presenta i romanzi e le storie narrate come chiave di lettura per comprendere la realtà e intraprendere nuove piste investigative. Siamo, infatti, "aggrovigliati nelle storie"¹⁰, come suggerisce Paul Ricoeur; le storie tessono e costruiscono la nostra identità narrativa; e in tale groviglio l'opera letteraria dispiega una smisurata capacità di alimentare l'immaginazione e di esserne a sua volta nutrita.

(a cura di), *Scrivere, leggere, raccontare... La letteratura per l'infanzia tra passato e futuro. Studi in onore di Pino Boero*, Milano, FrancoAngeli, 2019, pp. 40-61; A. Ascenzi, R. Sani, *Storia e antologia della letteratura per l'infanzia nell'Italia dell'Ottocento*, Milano, FrancoAngeli, 2017; L. Pomante, *Per una storia della letteratura per l'infanzia italiana tra Otto e Novecento: tra nuove prospettive storiografiche e originali approcci metodologici*, in "Italice Wratislaviensia", I, 8, 2017, pp. 235-246; L. Cantatore, *Letteratura per l'infanzia e Storia dell'educazione: tangenze e contraddizioni di un rapporto complesso*, in "Annali online della Didattica e della Formazione Docente", V, 6, 2013, pp. 59-74; A. Ascenzi, *La letteratura per l'infanzia come "fonte" per la storia dei processi culturali e formativi*, in F. Bacchetti (a cura di), *Percorsi della letteratura per l'infanzia: tra leggere e interpretare*, Bologna, CLUEB, 2013, pp. 29-48; Eadem, *La letteratura per l'infanzia oggi: questioni epistemologiche, metodologie d'indagine e prospettive di ricerca*, Milano, Vita e Pensiero, 2002.

⁶ F. Cambi, *Letteratura per l'infanzia: per una lettura complessa della sua testualità (e della critica)*, in "Studi sulla formazione", XV, 2, 2012, p. 172.

⁷ G. Genovesi, L. Bellatalla, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2011, p. 36.

⁸ Cfr. L. Bellatalla, *La letteratura per i ragazzi oggi: considerazioni e note*, in "Ricerche Pedagogiche", 181, 2012.

⁹ Cfr. A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Vita e Pensiero, Milano, 2002; B. De Serio, *Bambini teste dure, adolescenti extraterrestri e nonni ciliegi. Un viaggio metaforico tra le infanzie di alcuni scrittori italiani contemporanei di letteratura per l'infanzia*, in "Italice Wratislaviensia", 7, 2016, pp. 49-68.

¹⁰ Cfr. P. Ricoeur, *L'identità narrative*, in "Revue des sciences humaines", LXXXV, 221, 1991, pp. 35-47.

All'interno della recente produzione editoriale italiana per l'infanzia e per ragazzi particolare rilevanza assume l'albo illustrato¹¹, un dispositivo pedagogico che per la sua versatilità comunicativa e di significato si configura quale luogo di incontro potenzialmente formativo nel *groviglio* delle storie offerte dai vari protagonisti e personaggi¹². L'immersione in un libro con immagini alimenta il coinvolgimento emotivo del lettore in quanto gli consente un doppio godimento: da un canto, “il testo soddisfa il suo bisogno di storie”; dall'altro, “le figure alimentano la sua dimensione immaginativa”¹³. Si tratta di una *forma* letteraria che, grazie al peculiare linguaggio della narrazione iconica, si rivolge a un pubblico vasto ed eterogeneo; con specifico riferimento al mondo dell'infanzia, l'albo illustrato oltre a sollecitare un'intensa relazione con la persona adulta offre ai piccoli interlocutori “la possibilità di potersi soffermare sul proprio mondo interiore e scoprire le emozioni che li investono come dei fulmini a ciel sereno”¹⁴.

Su tali premesse teoriche verranno presentati gli esiti dell'azione progettuale e di sperimentazione *Raccontare per Raccontarsi. Narrazioni autobiografiche*, avviata dalla Biblioteca Civica della città di Ragusa¹⁵ e dall'Assessorato alla Pubblica Istruzione e rivolta alle scuole dell'infanzia, primaria e secondaria di primo grado della città. L'azione

¹¹ Cfr. M. Terrusi, *A. Faeti, Albi illustrati: leggere, guardare, nominare il mondo nei libri per l'infanzia*, Roma, Carocci, 2012; D. Forni, *Storie migranti: l'albo illustrato per un nuovo immaginario interculturale*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, XIV, 3, 2019, pp. 49-71; L. Vahedi, *Leggere prima di leggere: albi illustrati e libri app nell'età prescolare*, Roma, Associazione Italiana Biblioteche, 2018; E. Acerra, *Letteratura per l'infanzia e applicazioni: adattamenti ipermediali di opere classiche e albi contemporanei* in “Italice Wratislaviensis”, I, 8, 2017, pp. 11-28; M. Bernardi, *Children's literature and illustrated novels. Educating readers, literary works and visual surprises*, in “Studi Sulla Formazione”, XXII, 2, 2019, pp. 85-95.

¹² Cfr. G. Schiavoni (a cura di), *W. Benjamin, Strada a senso unico. Scritti 1926-1927*, Torino, Einaudi, 2006.

¹³ M. Campagnaro, *Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*, in “Encyclopaideia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione”, XVII, 35, 2013, p. 90.

¹⁴ Cfr. E. Freschi, *Le letture dei piccoli. Una proposta di “categorizzazione” dei libri per i bambini da 0 a 6 anni*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2008.

¹⁵ Lo Spazio *Soffia Sogno* viene istituito all'interno della Biblioteca Civica Comunale di Ragusa nel 2016 con lo scopo di offrire ai giovani utenti della città uno spazio di narrazione che promuova il piacere della lettura e l'interesse per i libri e che consenta attivare spazi di esplorazione del sé, percorsi di significazione personale e di contatto con la propria storia personale, così come di formazione al pensiero collaborativo.

di ricerca è stata finalizzata alla progettazione di specifici percorsi educativi e narrativi e ha visto impegnato, attraverso un'azione di consulenza e di supervisione scientifica, un ricercatore della cattedra di Pedagogia Generale del Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università di Catania. Tale iniziativa si è configurata quale azione di *public engagement*¹⁶, qui intesa come l'insieme di attività senza scopo di lucro con valore educativo, culturale e di sviluppo della società.

Il progetto si è sviluppato in due precipui momenti di ricerca e di formazione che si sono svolti lungo binari contigui. Con riferimento al momento di ricerca, la sperimentazione ha consentito attraverso una metodologia qualitativa di esplorare e descrivere l'attitudine dei gruppi e dei singoli a dialogare con i diversi linguaggi iconografici e ad elaborare ed esprimere le proprie sensibilità estetiche e i propri vissuti emotivi, attraverso processi di attribuzione di senso. In riferimento alla finalità formativa, la progettazione del percorso educativo ha previsto incontri di lettura (il *Raccontare*) e momenti successivi di elaborazione esperienziali basati sulla narrazione autobiografica (il *Raccontarsi*), attraverso cui il giovane lettore e i docenti partecipanti hanno potuto rielaborare le esperienze che avevano direttamente o indirettamente vissuto.

Prima di presentare gli aspetti operativi di questo lavoro, si illustreranno i presupposti epistemologici e metodologici del percorso di sperimentazione, muovendo da una riflessione sul potenziale narrativo espresso dagli albi illustrati che verrà compreso e reso intellegibile attraverso una prospettiva fenomenologica-ermeneutica. Seguirà poi uno spazio dedicato alla descrizione dell'intervento e, infine, una sezione con l'analisi critica dei risultati.

2. *L'albo illustrato: una "breccia" aperta sul cuore della terra*

Di recente gli studi e le ricerche nell'ambito degli albi illustrati hanno conosciuto un interesse crescente nel panorama della letteratura per l'infanzia. La ricchezza del binomio iconografico e testuale e la relativa possibilità di astrarre contenuti profondi consente un coinvolgimento del soggetto, poiché l'intreccio di metafore, inferenze e rimandi

¹⁶ Cfr. I. Loiodice, M. Ladogana, C. Colangelo, D. Dato, *L'alternanza scuola-lavoro all'Università di Foggia. Un'occasione di public engagement*, in "MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", VIII, 1, 2018, pp. 136-155.

intertestuali permettono alle immagini di instaurare una relazione semantica, dinamica e articolata con il testo¹⁷.

Nel lavoro presentato l'albo illustrato diviene *medium*, una forma di espressione capace di veicolare conoscenza e una rappresentazione del mondo che, più che spiegarlo, lo dispieghi, lo mostri, lo evochi senza rinchiuderlo in discorsi assertivi. Diviene nondimeno *realtà relazionale*; sicuro e al contempo perturbante spazio immaginario in cui incontrare mondi, vissuti, socialità e individualità diverse dalla propria¹⁸. Nelle pagine dei libri illustrati, il giovane lettore ha l'opportunità di *incontrare* e attivare esperienze vicarie, compiute al posto di altre non direttamente attuabili, attraverso scambi generativi con uno spettro di altri immaginari¹⁹ che lo rendono intimamente coinvolto in una vasta gamma di esperienze umane²⁰. Tale investimento emotivo è spesso collegato a una risposta empatica che si verifica come parte dell'incontro dialogico tra il lettore e il testo, attivando processi d'*immedesimazione*. "Ecco, dunque, che il racconto si offre come palestra esperienziale in cui poter anticipare [o proiettare], attraverso l'identificazione e l'immedesimazione con i personaggi narrati, un vissuto ipotizzabile [o già presente], con tutto il suo carico di emozioni e veridicità"²¹. In altri termini, i protagonisti dei racconti e delle storie trasfondono quella energia che consente al soggetto di attribuire un significato ai testi. Inoltre, i lettori sono chiamati a condividere, intercettare, sentire le emozioni, i pensieri e le intenzioni *con* gli altri. Il lettore si ritrova così immerso, come

¹⁷ Cfr. M. Campagnaro, M. Dallari, *Incanto e racconto nel labirinto delle figure. Albi illustrati e relazione educativa*, Trento, Erickson, 2013; M. Negri, *Dal verso al giro di pagina. Testualità e valenze educative dell'albo illustrato*, "Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education", XI, 3, 2016, pp. 117-138.

¹⁸Cfr. J. Lysaker, C. Tonge, *Learning to understand others through relationally oriented reading*, in "The Reading Teacher", LXVI, 8, 2013, pp. 632-641; L. Derman-Sparks, P.G. Ramsey, *What if all the kids are white? Anti-bias multicultural education with young children and families*, New York, Teachers College Press, 2011.

¹⁹ Cfr. M. Gregory, *Shaped by stories: the ethical power of Narratives*, Notre Dame, University of Notre Dame Press, 2009.

²⁰ Cfr. C. Hughes, *Seeing blindness in children's picturebooks*, in "Journal of Literary & Cultural Disability Studies" VI, 1, 2012, pp. 35-51.

²¹ G. K. Scabello, *La letteratura per l'infanzia e il memento mori*, in D. Lombello Soffiato, *Leggere e fare ricerca*, Lecce, Pensa MultiMedia, 2007, p. 27. Si veda anche M. Nikolajeva, *Picturebooks and emotional literacy*, in "The Reading Teacher", LXVII, 4, 2013, pp. 249-254; Eadem, *Reading other people's minds through word and image*, in "Children's Literature in Education", XLIII, 2012, pp. 273-291.

suggerito da Bruner, in un *landscape of consciousness*²² svelato dalla narrazione, che consente una più profonda comprensione del *landscape of action*²³ e un completo coinvolgimento del soggetto nel mondo della storia.

Come rilevato da autori come Bruner, Bettelheim e Levorato, la narrazione non solo conferisce all'individuo la libertà di costruire un mondo simbolico, flessibile e adattabile ai diversi contesti, ma lo sostiene nel processo cognitivo di comprensione e di interpretazione del mondo. Inoltre, la relazione dialogica che il giovane lettore instaura con l'adulto gli consente di partecipare, con la propria soggettività, alla fruizione del testo e di collaborare, in chiave ermeneutica, alla costruzione della sua significanza²⁴. L'adulto organizza gli spazi, i tempi e i materiali, rende possibile l'esperienza della lettura ed è chiamato a svolgere una funzione di mediatore e ad un ruolo più diretto d'introduzione al piacere della lettura attraverso il narrare e il leggere. Difatti, la possibilità per il giovane lettore di fruire dell'esperienza della lettura non è naturale né innata; essa è facilitata da un adulto significativo capace di investire personalmente nella lettura e di renderla un'occasione di relazione e di crescita.

Per penetrare i significati plurimi della narrazione figurata, il lettore si avvale di diverse chiavi ermeneutiche, legate sia alla sua personalità sia alla comunità di riferimento. Le immagini e le illustrazioni aiutano il soggetto non solo nel processo di significazione, ma diventano rappresentazioni semiotiche di esseri umani in situazione, che sollecitano continui sguardi d'identificazione con la vita dei personaggi della storia²⁵. Attraverso la costruzione del significato, nella sintesi tra testo scritto e immagine, i giovani lettori possono connettersi e identificarsi

²² Cfr. J. Bruner, *Actual Minds. Possible Worlds*, Cambridge, Harvard University Press, 1986.

²³ Cfr. J. Bruner, *Actual Minds. Possible Worlds*, cit.

²⁴ Cfr. A. Ascenzi (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Milano, Vita e Pensiero, 2003.

²⁵ Cfr. J. T Lysaker, C. Tonge, D. Gauson, A. Miller, *Reading and social imagination: what relationally oriented reading instruction can do for children*, in "Reading Psychology", XXXII, 6, 2011, pp. 520-566; J.T Lysaker, A. Miller, *Engaging social imagination: The developmental work of wordless book reading*, in "Journal of Early Childhood Literacy", XIII, 2, 2013, pp.147-174.

con i molteplici personaggi, esplorare orizzonti sensoriali inusuali e intraprendere percorsi ermeneutici arricchenti e formativi²⁶.

Secondo Rosenblatt²⁷ i giovani lettori non sono consumatori passivi di un libro ma, all'interno di una relazione *transazionale* con il testo, consegnano il proprio *iceberg* personale di significati. Il tutto all'interno di uno spazio relazionale in cui i racconti aprono brecce che portano naturalmente a una condizione di ascolto silenzioso, per dare voce alla propria storia personale, una storia spesso non dicibile o non verbalizzabile. Man mano che le trame dei racconti e delle storie si disvelano e di dispiegano, i giovani lettori tendono a ricondurre gli elementi del racconto alla loro esperienza personale e a comprendere le emozioni dei personaggi collegandole ai personali ricordi carichi di emozioni.

L'albo illustrato, come ricorda Marco Dallari, si configura come “un modello paradigmatico di conoscenza”²⁸ che unisce aspetti cognitivi diversi, competenze simboliche e aspetti della sfera affettiva²⁹, consentendo di dare voce alla dimensione non razionale e ai vissuti esperienziali dei bambini e dei ragazzi. Tuttavia, negli ambienti scolastici le figure che animano gli albi e le illustrazioni scontano una sorta di *peccato originale*³⁰: essendo legate ad un'esperienza sensoriale che produce piacere (il piacere visivo), e non solo, mal si confanno ad un *setting* didattico improntato sulla sfera del dovere. Esplorare e dar voce alle ramificazioni e ai movimenti emotivi dei giovani lettori diviene un'impresa alquanto complessa nel quadro di una cultura scolastica che esalta la competitività quale vocazione primaria dell'uomo e celebra la meritocrazia quale codice etico. D'altro canto, l'aderenza a un certo regime educativo attraverso l'adozione di certe e positivistiche metodologie di insegnamento/apprendimento propone alterazioni e deviazioni distorte della realtà umana; realtà che è, invece, tessuta di affettività ed emoti-

²⁶ Cfr. J. T. Lysaker, T. Sedberry, *Reading difference: Picture book retellings as contexts for exploring personal meanings of race and culture*, in “Literacy”, XLIX, 2, 2015, pp. 105-111.

²⁷ Cfr. L. Rosenblatt, *The transactional theory of reading and writing*, in R. B. Ruddell (ed.), *Theoretical models and processes of reading*, Newark, International Reading Association, 1994, pp.1057-1092.

²⁸ Cfr. M. Dallari, *Quando le parole si stringono alle immagini. Scritture polialfabetiche e nuove prospettive di apprendimento e di interpretazione*, in “Encyclopaedia. Rivista di Fenomenologia, Pedagogia, Formazione”, XV, 30, 2011, pp. 11-39.

²⁹ Cfr. S. Barsotti, *L'albo illustrato un crocevia di linguaggi*, in “Form@re-Open Journal per la formazione in rete”, XV, 2, 2015, pp. 207-217.

³⁰ Cfr. R. Farnè, *Iconologia didattica. Le immagini per l'educazione: dall'Orbis Pictus a Sesame Street*, Bologna, Zanichelli, 2002.

vità. Emergono, con evidenza, i gravi limiti di una pedagogia razionale fondata sul primato esclusivo e totalizzante dell'uomo razionale che ha finora trascurato, emarginato e spesso negato la dimensione non cosciente, ritenuta ininfluenza dal punto di vista educativo³¹. L'albo illustrato e le storie raccontate si offrono quale occasione per elaborare e mettersi in ascolto delle emozioni, per allacciare quei fili educativi che tessono la tela pedagogica fatta di coscienza emotiva, recupero del valore di un tempo lento, di ascolto e dell'importanza dei sensi.

Nel percorso di sperimentazione presentato, i partecipanti ascoltano i racconti e le storie proposte, osservano le immagini e le illustrazioni degli albi e si soffermano sui dettagli, si fanno domande con maggiore intensità e frequenza, si interrogano sul senso e sul significato di un'immagine o di un determinato passaggio narrativo reso particolarmente pregnante dalla narrazione visiva.

3. Alla ricerca del “senso”: una prospettiva fenomenologica ed ermeneutica

Il presupposto teorico su cui si basa l'azione di ricerca si connota per una specifica caratterizzazione epistemologica che fa da guida all'itinerario proposto. Nel considerare il processo educativo come realtà in cui le azioni umane divengono inestricabilmente intrecciate con componenti interne (intenzioni, propositi, motivazioni) e con rapporti esterni (persone, ambienti, contesti) che implicano interazioni sul piano dei significati, delle intenzioni, delle motivazioni, l'opzione metodologica individuata è quella riconducibile a un piano di indagine di tipo qualitativo³², capace di leggere e interpretare la realtà umana e le molteplici configurazioni della realtà educativa³³; si tratta di una prospettiva che resta aperta e flessibile a spiragli e ad interpretazioni che possono darsi

³¹ Cfr. G. Bonetta, *Educazione implicita e formatività invisibile*, in G. Aleandri (a cura di), *Lifelong and lifewide learning and education: Spagna e Italia a confronto*, Roma, RomaTre-Press, 2019, pp. 133-142; Idem, *L'invisibile educativo: pedagogia, inconscio e fisica quantistica*, Roma, Armando Editore, 2017; Idem, *Retropia educativa e leviatano pedagogico*, in E. Madrussan (a cura di), *Crisi della cultura e coscienza pedagogica*, Pavia, Ibis, 2019, pp. 279-298.

³² Cfr. S. Mantovani, *La ricerca sul campo in educazione. I metodi qualitativi*, Milano, Mondadori, 1998; L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia. Prospettive epistemologiche*, Roma, Carocci, 2007; M. Pellerrey, *La scelta del metodo di ricerca. Riflessioni orientative*, in “Italian Journal of Educational Research”, IV, 7, 2011, pp. 107-111.

³³ Cfr. L. Mortari, *Cultura della ricerca e pedagogia*, cit.

o sopraggiungere in momenti diversi, non secondo le categorie della ragione calcolante. In tale direzione, la finalità principale della ricerca è stata la *comprensione* e non una presupposizione delle dinamiche e dei processi del fenomeno educativo.

Su tali premesse, l'orientamento epistemologico adottato in questo lavoro è quello riconducibile all'approccio fenomenologico ed ermeneutico³⁴. Le indicazioni che alla ricerca educativa provengono dalla filosofia fenomenologica inducono a verificare le possibilità di esplorazione degli orizzonti frammentati del possibile, del singolo e del particolare nel tentativo di “descrivere l'essenza o la struttura basilare dell'esperienza”³⁵, laddove il termine *esperienza* rimanda non ad un oggetto fattuale, bensì ad atti di coscienza riferiti ad esperienze vissute³⁶.

In tale orizzonte epistemico, l'interesse del ricercatore non è costretto e limitato a fotografare la realtà, a fornirne una definizione esauriente ed esaustiva di fenomeni, dei comportamenti o delle situazioni, quanto piuttosto a disvelare l'analisi del senso che quei fatti *oggettivi* assumono per i soggetti e il modo in cui la coscienza di questi ultimi *intenziona* quei oggetti³⁷.

Secondo l'approccio ermeneutico diviene impossibile attestarsi su un'illusoria descrizione neutrale e oggettiva delle cose sulla scorta di fatti ed eventi, norme e criteri. In virtù di ciò, esercitare uno sguardo ermeneutico rappresenta un invito a misurarsi con l'esperienza; significa tentare di raggiungere l'esperienza vissuta dai soggetti, ponendo la centratura sui loro processi di significazione³⁸. Muovendo da una prospettiva ermeneutica, al centro dell'atto del processo pedagogico di lettura degli albi illustrati vi è un'interrogazione: un'interrogazione del testo che il lettore muove a se stesso e che riveste una posizione “gerarchicamente superiore” rispetto alla risposta, tanto più se si considera

³⁴ Cfr. B.K. Sohn, S.P. Thomas, K.H. Greenberg, H.R. Pollio, *Hearing the voices of students and teachers: A phenomenological approach to educational research*, in “Qualitative Research in Education”, VI, 2, 2017, pp. 121-14; M.D. Vagle, *Crafting phenomenological research*, London, Routledge, 2018; L. Mortari, *Cercare il rigore metodologico per una ricerca pedagogica scientificamente fondata*, in “Education Sciences & Society”, I, 1, 2010, pp.143-156.

³⁵ S. Merriam, *Qualitative research: A guide to design and implementation*, Hoboken, Jossey-Bass, 2009, p.25.

³⁶ Cfr. K. Dahlberg, H. Dahlberg, M. Nyström, *Reflective lifeworld research*, Lund, Studentlitteratur, 2008.

³⁷ Cfr. M. Tarozzi, *Che cos'è la grounded theory*, Roma, Carocci, 2008.

³⁸ Cfr. C. Sità, *Indagare l'esperienza. L'intervista fenomenologica nella ricerca educativa*, Roma, Carocci, 2012.

che, mentre le domande possono essere infinite, non è altrettanto detto che lo siano le risposte³⁹. Come suggerisce Campagnaro questa prospettiva fa dunque decadere la possibilità di comprensione totale del testo: “Il testo non è mai totalmente trasparente, e, anche alla luce di un’analisi puntuale e approfondita, rimane, comunque, adombrato da aree di ambiguità e indeterminazione”⁴⁰. Va da sé che gli albi illustrati rappresentano un tipo particolare di spazio relazionale e semiotico in cui l’ambiguità dei significati veicolata dalle immagini e dalle poche righe di testo invita il soggetto a transazioni personali che obbligano ad un’attribuzione di senso e a scegliere tra diversi percorsi narrativi. Su tali zone d’ombra, attraversate dalla soggettività, zone ambigue, poco esplorate e conosciute, si concentra l’analisi della ricerca.

4. La descrizione dell’azione progettuale e di ricerca

Nel quadro di tale orizzonte e spazio interpretativo si colloca l’azione progettuale e di ricerca, avviata nell’anno scolastico 2018/2019 dalla Biblioteca civica di Ragusa e rivolta alle scuole dell’infanzia, primaria e secondaria di primo grado della città di Ragusa. L’obiettivo della ricerca ha previsto la progettazione di percorsi educativi e di sperimentazione aventi come finalità l’esplorazione delle dinamiche emotive e delle forme relazionali sollecitate dalla lettura degli albi illustrati al fine di poter fornire spazi di esplorazione del sé e percorsi di significazione personale.

L’azione progettuale ha coinvolto nove docenti e centoottanta bambine/i e ragazzi/e di nove classi di Istituti Comprensivi e Circoli didattici (due classi della scuola dell’infanzia, tre della scuola primaria e due della scuola secondaria di primo grado) del territorio comunale di Ragusa, identificate secondo un campionamento stratificato per livello di istruzione⁴¹ e secondo due specifici criteri: 1) classi ritenute a forte criticità per la presenza di bambini e ragazzi con difficoltà comportamentali e/o di apprendimento; 2) disponibilità del docente a partecipare in maniera continuativa al percorso proposto.

³⁹ Cfr. L. Ferrieri, *In teoria la lettura*, in L. Ferrieri, P. Innocenti, *Il piacere di leggere. Teoria e pratica della lettura*, Milano, Unicopli, 1995, pp. 15-155.

⁴⁰ M. Campagnaro, *Educare lo sguardo: Riflessioni pedagogiche sugli albi illustrati*, in “Encyclopaideia: Rivista di fenomenologia pedagogia formazione”, XVII, 35, 2013, p. 93.

⁴¹ Cfr. D. Silverman, *Manuale di ricerca sociale e qualitativa*, Roma, Carrocci, 2012.

Una lettera di invito di partecipazione alla ricerca è stata inviata a tutti gli Istituti comprensivi e ai Circoli didattici della città, unitamente ad una scheda esplorativa finalizzata ad acquisire informazioni sulla percezione dei docenti in merito all'andamento della classe e alla loro esperienza educativa. Per ragioni logistiche e al fine di garantire una rappresentanza di tutti gli Istituti comprensivi che hanno mostrato interesse all'iniziativa, delle trenta adesioni pervenute, nove classi sono state identificate sulla base di una prima valutazione e di colloqui di approfondimento con i docenti.

Una preliminare fase esplorativa e conoscitiva ha previsto un *focus group* (audio-registrato) con le nove insegnanti interessate alla sperimentazione al fine di indagare le loro pregresse esperienze nella lettura degli albi illustrati, le loro aspettative, motivazioni e le principali problematiche riscontrate nelle rispettive classi. Un altro *focus group* è stato organizzato al termine della sperimentazione per verificare l'impatto dell'esperienza in termini di elaborazione personale e professionale.

La fase di implementazione dell'azione di ricerca ha previsto la partecipazione dei ragazzi e dei docenti a un percorso di esplorazione narrativa appositamente progettato, ciascuno composto da tre incontri di lettura/laboratoriali dalla durata media di tre ore rivolti rispettivamente alle nove classi. Con la consulenza del ricercatore e in coerenza con le finalità del piano di indagine, sono state identificate tre tematiche di interesse⁴² (per un approfondimento si vedano le Schede di approfondimento in allegato) – la conoscenza di sé (*Allo Specchio*), l'ascolto delle proprie fragilità (*La fragilità*) e la relazione con l'altro (*Rischiare un incontro. Io e gli altri*) – e sono stati progettati degli specifici percorsi narrativi ed esperienziali, affidati a due educatrici esperte in lettura ad alta voce che svolgevano il ruolo di animatrici di gruppo per tutto il tempo dell'incontro, all'interno di uno spazio predisposto e organizzato in modo da favorire intimità e ascolto.

Nello specifico, per ogni incontro, i docenti e i giovani lettori prendevano posto in un apposito spazio in cui si svolgevano la narrazione e tutti i momenti in plenaria. Le educatrici, disposte davanti al gruppo, leggevano una o più storie, selezionate sulla base della loro coerenza

⁴² Per una presentazione più esaustiva delle finalità, dei contenuti e dei materiali delle attività laboratoriali ed esperienziali realizzate nel corso dei rispettivi incontri si rimanda alle tabelle in allegato. Il materiale, predisposto dal ricercatore e dalle educatrici, è stato prodotto in forma originale per la finalità della presente sperimentazione.

tematica con le finalità del percorso, e mostravano al gruppo le immagini dell'albo illustrato. Così, i partecipanti in gruppo potevano osservare i dettagli dell'immagine, ascoltare le differenti modulazioni vocali a seconda dei vari passaggi narrativi, interrogarsi sul senso e sul significato di un'immagine o di un determinato momento della narrazione visiva, all'interno di una esperienza multisensoriale che catturava l'interesse e l'attenzione del pubblico.

Al momento del racconto seguiva una fase esperienziale, guidata dalle educatrici, in cui sia i docenti che i giovani lettori, attraverso attività laboratoriali diversificate e parallele, formulavano ipotesi di significazione del sé, attivano continui spiazamenti, perturbazioni cognitive e movimenti emotivi, che giungevano a significare l'esperienza e a ricondurla alla propria identità di soggetto all'interno di un'avventura conoscitiva sempre aperta, continua e provvisoria. Gli incontri si concludevano in plenaria attraverso restituzioni personali e prevedevano momenti di narrazione autobiografiche guidati dalle educatrici. Ciascun partecipante poteva conquistare un'attenzione privilegiata e una forma di ascolto guidata ed emotivamente incoraggiante perché priva di giudizi. Le insegnanti, da una parte, condividevano con i loro allievi le loro riflessioni, dall'altra, potevano ascoltare e comprendere i vissuti condivisi dai giovani partecipanti, scoprendo inedite realtà e nuove biografie.

Gli incontri tematici e narrativi prevedevano la partecipazione di un ricercatore che ha *osservato*⁴³ direttamente i partecipanti e ha indagato, con puntualità, la corrispondenza tra parole, interpretazioni dell'agire e comportamenti, nel tentativo di comprendere le reazioni e le risonanze espresse dai bambini/e dai ragazzi/e durante la lettura e le attività laboratoriali. L'approccio adottato dal ricercatore si è caratterizzato per la sospensione del giudizio (*epoché*), ovvero "l'abbandono temporaneo" di teorie e pregressi meccanismi interpretativi con lo scopo di osservare e descriverne i comportamenti così come si manifestano. La raccolta di tali evidenze è avvenuta attraverso delle schede appositamente predisposte che consentivano una notazione libera.

Un diario di bordo⁴⁴ è stato messo a disposizione sia dei giovani lettori che delle insegnanti al fine di raccogliere, registrare e annotare le

⁴³ Cfr. G. Gobo, *Descrivere il mondo. Teoria e pratica del metodo etnografico*, Roma, Carocci, 2001.

⁴⁴ Cfr. E. Gasperi, C. Vittadello, *L'importanza del diario di bordo nelle professioni educative*, in "Studium Educationis. Rivista quadrimestrale per le professioni educative", XVIII, 2, 2017, pp. 63-70.; L. Mortari, *Ricercare e riflettere. La formazione del docente professionista*, Roma, Carocci, 2009.

proprie riflessioni e elaborazione personali. Tale quaderno, rappresentato da un foglio di carta bianca diviso in tre parti (corrispondenti ai tre incontri del percorso), ha consentito ai partecipanti di ritagliarsi momenti di pausa e silenzio dopo la narrazione in una sorta di “ritiro riflessivo”⁴⁵. Al termine della sperimentazione, sono state condotte delle interviste semi-strutturate (audio-registrate) con le insegnanti al fine di comprendere le risonanze e gli eventuali effetti che questo percorso ha avuto nelle loro rispettive classi. Inoltre, le esperienze dei bambini e delle bambine e dei ragazzi e delle ragazze sono state raccolte attraverso degli elaborati finali (temi) per la scuola primaria e media inferiore e dei disegni per la scuola dell’infanzia.

In sintesi, ottenuti i necessari consensi dei partecipanti, la raccolta dei dati ha quindi previsto l’intrecciarsi di diversi strumenti di ricerca quali l’osservazione in contesti naturali, l’intervista semi-strutturata, i *focus group*, l’analisi dei diari di bordo e degli elaborati dei bambini e dei ragazzi, che hanno costituito un apparato strumentale finalizzato a “penetrare a fondo nel sistema dei significati che i soggetti attribuiscono al mondo”⁴⁶.

5. Alcune evidenze e considerazioni critiche

Nella sezione che segue si presenteranno alcune riflessioni critiche che scaturiscono dalla lettura del materiale dei diari di bordo, dai temi, dalle schede di osservazioni e dalle interviste e dei *focus group* dei docenti. Verranno presentate, senza avanzare pretese certe e indubitabili, “cogenze definitive e ultime”, alcuni punti d’appoggio anche provvisori, ma meditati, perché esaminati in profondità e resi trasparenti nel loro processo generativo. Sono elementi, quelli di seguito presentati, divenuti oggetti di *confronto intersoggettivo*⁴⁷ e, quindi, di un lavoro di condivisione del processo di interpretazione che ha consentito di sottoporre a uno sguardo plurale ogni gesto euristico. Le insegnanti e i loro allievi partecipano e fruiscono dell’esperienza di racconto e narrazione autobiografica: si tratta di livelli di elaborazione e di riflessione diversi,

⁴⁵ Cfr. J. Lukinsky, *Reflective withdrawal through journal writing*, in J. Mezirow (ed.), *Fostering critical reflection in adulthood. A guide to transformative and emancipatory learning*, San Francisco, Jossey-Bass, 1990, pp. 213-234.

⁴⁶ R. Trincherò, *I metodi della ricerca educativa*, Bari, Editori Laterza, 2004, p. 10.

⁴⁷ L. Mortari (a cura di), *Azioni efficaci per casi difficili: il metodo ermeneutico nella ricerca narrativa*, Milano, Mondadori, 2013.

che vengono sollecitati dalle attività esperienziali e dalle discussioni in gruppo, condotte dall'educatrici. Mettere al centro "l'esperienza" rappresenta una mossa epistemica propria della tradizione deweyana, all'interno delle tematiche d'indagine che risultano più capaci di coglierla nella sua densità di significati. In questo caso, l'analisi critica ermeneutica ha consentito di valorizzare le rispettive voci dei giovani partecipanti e dei docenti che qui di seguito vengono presentati

5.1 Le voci dei giovani partecipanti

La scuola dell'emozione. La letteratura pedagogica ribadisce con forza l'importanza di una scuola che lasci parlare gli affetti e educi all'empatia, diventando una scuola della narrazione e dell'emozione⁴⁸: Raccontare e raccontarsi diventano, così, sia strumento per valorizzare la memoria personale e collettiva, sia mezzo per coltivare attitudini autoriflessive ed empatiche⁴⁹.

Dalle esperienze dei bambini e dei ragazzi si evince come il tema delle emozioni e della loro formazione porti con sé la prorompente e la straordinarietà del cosiddetto *Inattuale pedagogico*, per parafrasare Giovanni Maria Bertin⁵⁰, rispetto a una recente più diffusa logica formativa spesso schiacciata su una "vulgata tecno-economica", dai suoi criteri di efficienza, competitività, iperspecializzazione che fanno regredire l'umanesimo, deperire le antiche solidarietà e dimenticare l'arte di vivere⁵¹. A corroborare tale asserzione insiste il carattere di straordinarietà col quale i partecipanti raccontano di aver vissuto questa esperienza, distante da quella solitamente esperita all'interno delle mura

⁴⁸ Cfr. F. Cambi (a cura di), *Nel conflitto delle emozioni. Prospettive pedagogiche*, Roma, Armando, 2000; M.G. Riva, *Il lavoro pedagogico come ricerca dei significati e ascolto delle emozioni*, Milano, Guerini, 2014; Eadem *La scuola come sistema di relazioni, emozioni e affetti. In ascolto della vita emotiva*, in "Pedagogia oggi", 2, 2015, pp. 21-39; D. Dato, *La scuola delle emozioni*, Bari, Progedit, 2004; S. Perfetti, *Sofferenza e progettualità esistenziale. Il ruolo delle emozioni nella scuola dell'affettività*, in "MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni", IX,1, 2019, pp. 212-227.

⁴⁹ Cfr. D. Dato, *La perenne scommessa: pensare le emozioni ed emozionare il pensiero*, in I. Loiodice (a cura di), *Sapere pedagogico. Formare al futuro tra crisi e progetto*, Bari, Progedit, 2017, pp. 118-135.

⁵⁰ Cfr. G.M Bertin, *Nietzsche. L'Inattuale idea pedagogica*, Firenze, La Nuova Italia, 1977.

⁵¹ Cfr. M. Baldacci, *La dimensione emozionale del curricolo*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

scolastiche. Le esperienze di lettura, di narrazione e di elaborazione personale sono descritte negli elaborati finali dai partecipanti come “rilassanti”, “lontano dalla tecnologia” e portatrici di un “senso di felicità” e “di libertà”. La possibilità di dialogare in un ambiente sano e protetto ha consentito un’autentica apertura alla conoscenza di sé, lontano da barriere e pregiudizi. I partecipanti descrivono un senso di “sorpresa” nella possibilità di essere “riconosciuti” e di aver conosciuto alcuni compagni di classe attraverso delle esperienze di con-tatto: “una mia compagna era più sensibile di quanto pensassi”; “io e i miei amici abbiamo della grandi capacità che nessuno nota”. Si riscopre il piacere dell’altro (“stare con lei mi ha fatto veramente bene”), mentre tutti i partecipanti, se opportunamente coinvolti, si sono mostrati interessati a esplorare i propri vissuti e curiosi nel constatare come le emozioni siano qualcosa che accomunano e differenziano, con la loro carica di unicità e irripetibilità. Le indicazioni e le suggestioni offerte dai partecipanti impongono un’analisi critica su quanto la scuola in quanto istituzione formativa sia in grado di lavorare sulla consapevolezza della forza pedagogica del vivere le emozioni in maniera costruttiva, nel dare loro un senso e un *habitus*.

*Elogio dell’imperfezione*⁵². L’antropologia della perfezione, plaudita da una società efficientista, genera soggetti nevrotici, competitivi, vivificati da tensioni onnipotenti e animati dal permanente bisogno di superare i propri limiti e le proprie imperfezioni; soggetti, valutati secondo paradigmi eteronomi e secondo schemi e gradienti che seguono il metro di misura della perfezione (“è bravo”, “è intelligente”). Da qui, l’esito infelice: ovvero la negazione dell’umanità del soggetto e del suo essere-nel-limite. La scuola contemporanea edonista, “una macchina pedagogica” come asserisce Foucault⁵³, innervata dai caratteri della perfezione, della grandiosità, della possanza e della vitalità, sembra es-

⁵² Sul piano squisitamente etimologico, il termine imperfezione reca in sé l’idea della mancanza, dell’incompletezza, del non finito. Non esiste, quindi, imperfezione senza perfezione. Ripercorrere il cammino semantico-culturale di lungo corso che ha caratterizzato il profilarsi delle categorie della ‘perfezione’ e della ‘imperfezione’, divenute oggetto di riflessione nell’alveo di una lunga tradizione filosofica e al centro di tematizzazione da parte di polifonia di sapere, è impresa assai ardua. La storia della cultura occidentale ha sempre esaltato i caratteri della perfezione, con significative implicazioni sul piano ontologico che su quello etico-morale.

⁵³ Cfr. M. Foucault, *Sorvegliare e punire. Nascita della prigione*, tr. it., Torino, Einaudi, 1976.

tinguere o non accogliere tendenze contrarie o contrastanti⁵⁴. Semplicemente non li accetta. I racconti suscitano interesse e aprono breccie che conducono naturalmente a una condizione di ascolto silenzioso, che diventa momento di riflessione per dare voce alla propria personale imperfezione, non sempre semplice da individuare, da verbalizzare e da condividere. Grazie all'esperienza narrativa, la fragilità diventa preziosa risorsa, non è un tabù, ma una fragilità da condividere: “è come se avessi tolto un grande peso che ho dovuto portare”, afferma una partecipante.

Dalla lettura dei diari di bordo traspare una certa pressione sociale, performante e costrittiva ad apparire e a mostrarsi diversi da ciò che si è, che diventa preludio di ansia sociale. Così, di seguito, “parlano” e vengono riportate alcune delle debolezze e dei risvolti sofferti e difficili dell'esistenza dei partecipanti. Si tratta certamente di esperienze che sottopongono i partecipanti a una profonda tensione, che diviene sorgente di interiorizzazione e di riflessione e accresce la percezione del proprio sé. In una delle attività laboratoriale veniva chiesto a giovani partecipanti di dare voce alle proprie difficoltà e fragilità con una domanda. “Se la tua difficoltà avesse voce cosa verrebbe a dirti?”

Di seguito alcuni stimoli annotati nei diari di bordi dei giovani lettori.

“Io sono la tua insicurezza. Mi presento quando vorresti dire qualcosa in classe ma hai paura di sbagliare. Io sono la tua ansia mi presento quando devi essere interrogata, devi fare una verifica”;

“Io sono molto timida con le persone che non ho mai visto. Tipo quando mi invitano a casa loro oppure quando mi danno un passaggio a casa mi sento male e dico: ma chi sono queste? Il peggio è quando mi parlano perché io non vorrei parlare...però devo parlare per forza e mi fa stare male”;

“Sono la tua timidezza e c'è il mio zampino se tu non riesci a parlare durante un'interrogazione”

“Mi sento una confusione nella testa quando non so fare le cose”;

“Sono la tua ansia mi presento ogni volta che devi esporre oralmente”;

⁵⁴ Cfr. M. Baldacci, *Per un'idea di scuola. Istruzione, lavoro e democrazia*, Milano, FrancoAngeli, 2014. Inoltre, significative sollecitazioni provengono dai contributi di riflessione e dai saggi del numero monografico *Il ruolo della scuola oggi tra istruzione e formazione* in “Ricerche Pedagogiche”, LII, 208-209, 2018 in cui si dibatte sulla funzione della scuola e su alcuni nodi tematici caratterizzanti i pilastri della costruzione educativa del sistema formativo e della politica scolastica italiana.

“Io sono sempre in ansia durante le interrogazioni, ho sempre paura di non riuscire a prendere un buon voto”;

“Io sono la tua paura di parlare. Quando non riesci a parlare io godo. Sì, sono io quella a farti sbagliare nelle interrogazioni, sono io quella che non ti fa fare amicizie, insieme alla mia amica timidezza”.

Nel contesto di una scuola efficientista, performante e competitiva, l’antropologia della perfezione, cui aderisce una pedagogia lineare, razionale, connotata dal linguaggio rigido del potere e della ragione, proietta il soggetto in formazione verso l’irraggiungibile, spogliandolo della sua condizione umana e confinando il suo limite all’imperfezione. Di qui l’importanza delle *parole* che nella lettura e nella narrazione lasciano deflagrare tutta la loro energia esistenziale. Le parole ci salvano, afferma lo psichiatra Eugenio Borgna⁵⁵, possono curare e risollevarci dagli abissi dell’anima. La riflessione pedagogica ha il compito di portare alla luce e dare voce a tutte le esperienze fondative della vita umana, alla comprensione di quello che noi siamo e di quello che sono gli altri. Ogni parola *in-segna* (lascia un segno dentro). È nella parola, dunque, che l’uomo si fa uomo⁵⁶, è grazie a essa che si può ritessere la trama interrotta della vita, poiché crea ponti invisibili verso destini comuni. Questa consapevolezza rimanda, ancora una volta, alla complessità della relazione di aiuto e delle pratiche educative dell’aver cura al cui centro si pone come egregiamente suggerisce Gabriella D’Aprile, *l’elogio della fragilità*⁵⁷.

5.2 Le voci dei docenti

Le percezioni e le riflessioni riferite dalle insegnanti manifestano atteggiamenti molteplici e diversi riguardo la sperimentazione proposta. In riferimento all’esperienza dei partecipanti, i docenti riferiscono come le esperienze di narrazione abbiano creato un atteggiamento di stupore e di meraviglia che ha aperto al desiderio di moltiplicare e approfondire altre esperienze di lettura. In classe ritorna la curiosità per i libri letti, si rianimano e riaccendono emozioni partorite altrove. Quelle vissute nella biblioteca, secondo alcune insegnanti, sono esperienze *epifaniche*, nel senso che alcuni “alunni” si sono mostrati in modo diverso, o, forse,

⁵⁵ Cfr. E. Borgna E. *L’ascolto gentile*, Torino, Einaudi, 2017; Idem, *Le parole che ci salvano*, Torino, Einaudi, 2017.

⁵⁶ Cfr. M. Heidegger, *Lettera sull’“umanesimo”*, tr. it., Milano, Adelphi, 1995.

⁵⁷ G. D’Aprile, *Elogio della fragilità*, in “MeTis-Mondi educativi. Temi indagini suggestioni”, IX,1, 2019, pp. 295-311.

si può aggiungere, sono stati autenticamente loro stessi. Certamente, si è prestata attenzione e ascolto alla storia personale del singolo, “ognuno ha il proprio zainetto” ricorda un insegnante, fatto di potenzialità e di risorse, ma anche di “sassi e incombenze”. “Ho capito che qualcuno si sente più escluso”, “Alcuni comportamenti manifestano altro”, “Ho avuto molte conferme”; “Ho potuto capire altri aspetti. Ad esempio, un bambino in difficoltà ho capito che in realtà è un bambino creativo”: sono solo alcuni dei commenti che le insegnanti hanno riferito a margine del percorso di sperimentazione; insegnanti a tratti stupiti per quanto riferito dagli alunni e contenti per averli conosciuti meglio.

Gli insegnanti essendo soprattutto preoccupati di far conseguire un apprendimento ottimale (“in classe bisogna spiegare”) lasciano che il ruolo delle emozioni rimanga in gran parte non esaminato, soppresso e minimizzato. In linea con altre ricerche⁵⁸, generalmente hanno paura di partecipare alle dinamiche emotive, credendo che sia qualcosa di troppo personale.

Significative sono alcune riflessioni avanzate riguardo le motivazioni dei docenti a partecipare a questa azione progettuale. “Vorrei imparare metodi nuovi”, “vorrei usare (corsivo mio) i metodi narrativi”. Da parte delle insegnanti, sembra emergere un atteggiamento quasi reverenziale nei confronti delle metodologie didattiche che, investite di potere taumaturgico, sembrerebbero rappresentare la “panacea” o alcune “ricette valide” al fine di “gestire” la classe. L’attuale *mainstream* funzionalista obbliga a considerare “ciò che funziona” come degno di attenzione e, nel campo della formazione dei docenti, fatica a recidere i legami di dipendenza da aggiornamenti estemporanei ed eteronomi. Il mercato della formazione in cui si apprendono tecniche e metodologie è ben lontano da una vera formazione, centrata sui bisogni dei docenti. In realtà, l’azione progettuale ha voluto stimolare il docente a farsi un docente esploratore dei mondi interiori e psichici non conosciuti e forse inconoscibili dalla mente razionale⁵⁹. Mondi difficilmente conoscibili

⁵⁸ Cfr. P. Fitzsimmons, E. Lanphar, ‘When there’s love inside there’s a reason why’: *emotion as the core of authentic learning in one middle school classroom*, in “Literacy Learning: The Middle Years”, IX, 2, 2011, pp. 35-40; A. Cunti, A. Priore, *Relazioni ed emozioni nella costruzione della professionalità docente*, in “Pedagogia Oggi”, XVII, 1, 2019, pp. 525-540.

⁵⁹ Tale percorso è orientato da un’idea di ricerca educativa che si connota come *formativa* e, allo stesso tempo, *trasformativa*; *formativa* perché finalizzata a valorizzare la capacità epistemica dei docenti, coltivando la loro competenza nel costruire nuovi saperi e conoscenze pedagogiche; *trasformativa*, perché capace di andare oltre i processi di osservazione, analisi, descrizione, per elaborare “saperi” pedagogici

con la ragione e i suoi linguaggi, ma accessibili attraverso i linguaggi delle immagini, delle emozioni, delle immagini emotive. E in effetti, facendo leva sulle capacità autoriflessive degli insegnanti si sono attivati percorsi inediti di riflessione che hanno condotto a una maggiore consapevolezza sul loro ruolo educativo. Come *agenti riflessivi*, gli insegnanti non si limitano all'impiego di un repertorio di metodologie didattiche, ma sono chiamati a riflettere sulla prassi⁶⁰, a mettersi in gioco sul piano delle proprie risorse e attitudini cognitive, emotive, relazionali.

La maggioranza delle insegnanti si è mostrata interessata, ma a tratti distratta, non troppo attenta a cogliere alcuni episodi che si sono verificati, quasi come se rumori e interferenze continue le distraessero dal quel momento epifanico; alcune, infatti, non sembravano attente alla fragilità che emergeva, sembravano rassegnate, come se non esistesse possibilità di cambiamento; altre sono sembrate centrate sulle “cose da fare” a scuola, che sono tante, e poco pronte a guardare con occhi nuovi nuove possibilità. Attente e rispettose, ma molto stanche e a tratti rassegnate per l'immenso compito che hanno e il poco sostegno ricevuto dall'istituzione scolastiche, sono insegnanti che svolgono con impegno quanto richiesto, ma conservano un atteggiamento di sfiducia sui cambiamenti possibili e anche sul riconoscimento delle positività che a tratti emergono.

6. Note conclusive

L'universo della narrazione iconica si presenta in multiformi e caleidoscopiche sfaccettature che dilatano gli orizzonti di studio e di ricerca della letteratura per l'infanzia. Nell'azione progettuale e di ricerca presentata la narrazione attraverso le immagini è riuscita ad attrarre e sollecitare un pubblico eterogeneo, dalle classi dell'infanzia fino ai ragazzi più grandi e sollecitare vissuti emotivi e storie personali. Ha consentito di dare voce alle esigenze più profonde, di percorrere strade divergenti e di illuminare quelle energie psichiche, illuministicamente tenute a freno da percorsi formativi e culturali spesso incapaci di rispondere ai bisogni formativi del soggetto. Ha consentito, quindi, l'apertura a quel

nuovi, situati, contestualizzati, anche se non rubricabili, enciclopedizzabili, “sfuggenti” perché non esprimibili con i linguaggi razionali, capaci però di incidere sulla qualità dei processi reali di istruzione e formazione.

⁶⁰ L. Fabbri, M. Striano, C. Melacarne, *L'insegnante riflessivo. Coltivazione e trasformazione delle pratiche professionali*, Milano, FrancoAngeli, 2008.

processo di riconoscimento e di riscatto della nozione di imperfezione, a lungo taciuta, definita dalla sua inadeguatezza e divenuta oggetto di precisi disegni di eliminazione nella scuola del successo e del merito. In tale quadro, la narrazione ha richiesto la progettazione di specifici spazi, tempi e azioni e un accompagnamento progressivo dei partecipanti in questo percorso formativo. La lettura degli albi illustrati, rispondendo alle tacite richieste dei partecipanti, ha supportato quel processo di “messa in ordine” del loro mondo emotivo, aiutandoli a comprendere meglio se stessi e gli altri. Quando il lettore incontra storie interessanti e significative, prova tutta una gamma di emozioni che fanno nascere un interesse per la lettura, che si trasforma in piacere intenso e profondo. Il libro diviene veicolo di relazione ma anche strumento di conoscenza; oggetto da esplorare ma anche da inventare e costruire; veicolo del proprio pensiero, espressione viva dei propri vissuti.

Tuttavia, alcuni elementi di criticità sono emersi. Un primo livello riguarda la condivisione dei risultati con i docenti non coinvolti nel percorso, essenziale per generare le condizioni per un cambiamento istituzionale nel modo di “fare e essere scuola” nei contesti scolastici interessati. Il lavoro con un gruppo relativamente esiguo di docenti interessati e l’eterogeneità delle loro appartenenze istituzionali rende certamente precipuo il carattere intenso e denso dell’esperienza, ma problematizza la dimensione della diffusione e socializzazione degli esiti con gli altri docenti. Il rischio è l’isolamento progettuale come purtroppo avviene per tante iniziative realizzate a livello scolastico che non producono, a livello sistemico, la trasformazione desiderata. Altro elemento riguarda la formazione dei docenti e la loro capacità di accompagnare i bambini e i ragazzi nell’indagare un testo complesso, sia esso letterario che iconico; impresa non immediata, né tanto meno scontata. L’ermeneutica iconica implica un processo di lettura, comprensione e interpretazione dei significati e un coinvolgimento del docente che superi la sola “tecnica didattica” e favorisca un atteggiamento esistenziale da parte del docente al fine di “costruire” una scuola che non sia solo luogo cognitivo, ma anche luogo del desiderio⁶¹, luogo psichico e della cura in cui le esistenze scolastiche di docenti e allievi sono innanzitutto relazioni umane fatte di emozioni e di desideri di vita e di creazione, di sogni reali⁶².

⁶¹ Cfr. J. Orsenigo, *La scuola come esperienza di desiderio: saperi e incontri per la vita*, in “Ricerche Pedagogiche”, 2018, LII, 208-209, pp. 206-232.

⁶² Cfr. G. Bonetta, *Il docente e la cura. Oltre la pedagogia razionale*, in “Pedagogia Oggi”, 1, 2016, pp. 156-168.

Primo Incontro. Allo specchio

Finalità e contenuti:

Il momento narrativo intende sollecitare i partecipanti a “individuarsi” ed a specchiarsi, ricercando la propria unicità attraverso un percorso di consapevolezza delle proprie qualità personali, dei tratti distintivi del carattere e dei propri limiti. In tal modo, si potrà riconoscere nella presenza dell’Altro un’opportunità per approfondire la conoscenza di sé e costruire la propria immagine. Si offrirà ai partecipanti la possibilità di vivere l’esperienza di un percorso introspettivo guidato, quale modalità di approfondimento della conoscenza di sé.

L. Lippini, *Pezzettino*, Babalibri, Milano, 2006.



L’albo illustrato presenta la storia del personaggio Pezzettino, un esserino molto piccolo rispetto ai suoi grandi amici che fanno cose meravigliose. A Pezzettino viene, quindi, il dubbio di essere, come dice il nome stesso, un pezzettino di qualcun altro. Chiede a chiunque “sono un tuo pezzettino?”, ma riceve sempre la stessa risposta negativa. Un giorno chiede a Quello-saggio, che gli dà un consiglio: andare sull’isola Chi-Sono per scoprire chi è realmente. E così, giunto in quest’isola e rotto in mille pezzi, il protagonista scopre di non appartenere a nessuno, ma di essere lui stesso composto da tanti pezzettini.

Attività laboratoriale per i giovani partecipanti

All’interno di un cartoncino bianco, i partecipanti incollano, a propria scelta, una striscia di carta di colore e di forma variabile che raffigurerà il proprio pezzettino, all’interno del quale verrà scritta o disegnata una qualità, un limite o anche una capacità di cui si è coscienti. Un lembo di carta colorata rimane vuoto, senza alcuna scritta. Concluso questo momento, i partecipanti condivideranno la propria qualità con un/una compagno/a del gruppo, che aggiungerà sul pezzetto di carta rimasto vuoto un’altra qualità che non è stata riconosciuta come propria, ma che il/la compagno/a ha notato o di cui ha fatto esperienza. Ciò avverrà attraverso la narrazione di un episodio concreto di vita vissuta. Dopo questo scambio, il gruppo si ritrova insieme per condividere l’esperienza vissuta in coppia e lo fa in maniera volontaria. In questo momento ogni partecipante ha la possibilità di raccontare sé stesso, conquistando una attenzione privilegiata e una forma di ascolto guidata.

Attività laboratoriale per i docenti

L’insegnante annota nel proprio diario di viaggio le qualità e le caratteristiche di ciascun alunno della propria classe.

Secondo incontro. La fragilità

Questo incontro intende sollecitare i partecipanti a riconoscere i propri limiti e le proprie difficoltà, a dare voce e cittadinanza alla propria fragilità, spesso percepita come qualcosa da nascondere e di cui vergognarsi. Si scopre che la fragilità appartiene a ciascuno e accomuna tutti; si incoraggia la condivisione delle difficoltà, si sperimenta il supporto dei pari e l’affidamento a adulti mediatori in contesti protetti.



D. Bella, *Come un pesce fuor d’acqua*, Milano, Mondadori, 2017

Questo albo illustrato racconta la storia di Alfie e dei segreti che può confidare solo e soltanto alle pareti della sua cameretta. A volte si è difficile essere coraggiosi, a volte si ha quella sensazione di esserlo, altre volte non si è pronti...finché un bel giorno, lo si è.

A.G. Bhaïe, *Un trascurabile dettaglio*, Milano, Terre di Mezzo, 2016.

Il protagonista è nato con una piccola differenza, così piccola che quasi non si vede; quel trascurabile dettaglio gli impediva di fare bene e a scuola non riusciva a trovare amici. Poi ha scoperto una formula magica e da quel giorno tutto è cambiato.



Attività laboratoriale per giovani partecipanti:

Ogni partecipante disegna su stesso su un cartoncino e individua una propria fragilità personale. Nello stesso cartoncino questa fragilità viene rappresentata in maniera libera attraverso dei fili di lana (messi a disposizione dei partecipanti) che saranno collocati nella parte del corpo in cui la difficoltà è percepita (Ad esempio, se sono molto timido e ho difficoltà a parlare con gli altri potrei collocare il mio groviglio nella parte della gola). Viene quindi chiesto ai giovani partecipanti di dare un nome alla fragilità (cosa non mi piace di me/cosa mi fa stare male a scuola e con gli altri/cosa non so fare). In un altro cartoncino bianco che verrà collegato alla matassa personale viene chiesto di “dare voce” e “far parlare” la propria fragilità (Ad esempio: “Io sono la tua timidezza, mi presento ogni volta che...”), raccontando quando si presenta e cosa ha da dire. Di seguito, in maniera volontaria e libera, ciascun partecipante può raccontare le proprie fragilità al resto del gruppo mentre gli altri possono fornire un feedback su quanto ascoltato. La narrazione autobiografica della propria fragilità conquista l’attenzione, il silenzio e lo sguardo di tutti, insegna la reciprocità dell’ascolto e l’attenzione per gli altri.

Attività laboratoriale per docenti

L’insegnante annota sul suo diario le fragilità che percepisce appartenere a ciascuno dei suoi alunni (ad esempio, Carlo ha difficoltà ad aprirsi al resto del gruppo e si isola spesso). Di seguito risponde e riflette su questa domanda: Come posso trasformare la sua difficoltà in risorsa? Nella sessione plenaria ascolta i commenti dei giovani appuntando eventuali commenti.

65 – *Raccontare per Raccontarsi.*
Un percorso narrativo e autobiografico

Terzo incontro. Rischiare un incontro. Io e gli altri

Questo momento è finalizzato ad accogliere la diversità offerta dall' Altro all'interno di una relazione di amicizia che metta in rilievo la complementarietà di ciascuno. I partecipanti sono invitati a riflettere su come l'amicizia si nutra di atteggiamenti e comportamenti concreti che richiedono una personale responsabilità nella costruzione e nel miglioramento delle relazioni sociali. Si intende definire il valore del gruppo dei pari come sostegno nella crescita personale e scoprire la bellezza della collaborazione e della gioia che scaturisce dalle situazioni di condivisione amichevole.

D. Bella, *La finestra*, Siracusa, Verbavolant, 2017



Ci sono finestre da cui guardare il mondo e finestre da cui guardare dentro se stessi, come il piccolo protagonista di questa storia che osserva e registra tutto dall'alto della sua finestra al diciottesimo piano. Sarà l'incontro "a distanza" con un nuovo amico a scatenare la sua immaginazione e a fargli vedere la città sotto una luce diversa.

G. Dorèmus, *La ricetta miracolosa*, Milano, Terre di Mezzo, 2016.

Andrea ha solo tre carote, il suo vicino Nicola due uova e un po' di formaggio. E gli altri abitanti del condominio non sono messi meglio. Che fare? Per preparare la cena servirebbe proprio un'idea geniale. Una ricetta miracolosa che riunisca tutti i vicini



Attività laboratoriali per i giovani partecipanti

I partecipanti, divisi in gruppi, vengono invitati a pensare e realizzare graficamente: 1) un simbolo del gruppo che li raffiguri, costituito in forma di puzzle, in cui ciascun ragazzo/a rappresenti un pezzo; 2) creare un motto di gruppo (ad esempio, uno slogan) che identifichi ciò che hanno condiviso nel gruppo e gli obiettivi che si sono dati. Infine, si invitano i partecipanti a stabilire in modo personale e concreto l'impegno di ognuno per realizzare relazioni migliori nel contesto classe. Ogni impegno sarà scritto nel pezzo di puzzle corrispondente alla propria persona e sarà firmato come segno di responsabilità personale.

Attività laboratoriali per i docenti

L'insegnante assume un impegno concreto da realizzare per migliorare le relazioni all'interno della classe.

Comprendere meglio: una sperimentazione con la didattica per competenze nella scuola primaria

Federico Batini e Laura Lana¹

Vengono presentati i risultati di un progetto di ricerca-formazione condotto presso l'Istituto comprensivo "Melanzio-Parini" di Castel Ritaldi. Lo studio ha preso in esame due classi prime di scuola primaria e si è focalizzato sullo sviluppo della competenza linguistica attraverso didattiche attive e lettura ad alta voce. I risultati hanno mostrato un incremento della comprensione del testo nei soggetti coinvolti. Il presente lavoro rientra in un percorso pluriennale di ricerca-formazione, che coinvolge insegnanti e ricercatori dell'Università degli studi di Perugia².

The paper presents the results of a research-training project conducted at the comprehensive school "Melanzio-Parini" of Castel Ritaldi. The study has examined two groups of children in first grade of primary school and has focused on the development of linguistic competence using active didactics and reading aloud. The results show an increase of reading comprehension. This work is a part of a multi-year research-training project, which involved teachers and researchers of the University of Perugia.

Parole chiave: didattica attiva, didattica per competenze, lettura ad alta voce, comprensione del testo, competenza linguistica

Key-words: active teaching, teaching for skills, reading aloud, reading comprehension, linguistic competence

1. Introduzione

1.1. Comprendere ed essere compresi: la competenza linguistica

Comunicare è da sempre un'esigenza fondamentale per gli esseri umani. Per essere in grado di comprendere gli altri e di farsi compren-

¹ A Federico Batini si possono attribuire tutti i paragrafi 1, a Laura Lana i paragrafi 2 e 3. Il paragrafo 4 è attribuibile a entrambi gli autori.

² F. Batini, G. Toti, L. Busti, F. Filippucci, *Contro la paura della matematica*, in "Annali della Didattica e della Formazione Docente", 11(18), 2019, pp. 117-147; F. Batini, M. Bartolucci, F. Mattioli, *Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in "Italian Journal of Educational Research", 24 (XIII), 2020, n. 24, pp. 183-205.

dere è necessario, però, un utilizzo competente del linguaggio: per tale ragione lo sviluppo della competenza linguistica risulta determinante.

La competenza linguistica è la prima competenza chiave individuata dall'Unione europea in quanto “il suo sviluppo costituisce la base per l'apprendimento successivo”³. È intesa come la “capacità di individuare, comprendere, esprimere, creare e interpretare concetti, sentimenti, fatti e opinioni”⁴.

La competenza linguistica, quindi, comprende la capacità di leggere e scrivere, di comprendere il testo e la capacità di esercitare il pensiero critico argomentando le proprie idee.

Padroneggiare la lingua costituisce, infatti, lo strumento per eccellenza per comprendere il mondo e adattarsi ai suoi continui mutamenti – cogliendone le opportunità e fronteggiando eventuali pericoli – per accedere ai suoi significati, per esercitare il pensiero critico, per conoscere i propri diritti ed esercitarli.

Tale competenza ha, inoltre, una sostanziale rilevanza per tutta l'esperienza di apprendimento durante l'infanzia⁵: infatti, difficoltà nello sviluppo delle abilità iniziali di lettura e scrittura generano nei bambini scarsa fiducia in se stessi, bassa autostima e bassa motivazione, ansia, depressione e problemi nelle relazioni sociali, in particolare con i pari.

Eppure, diverse indagini statistiche testimoniano una crescente difficoltà degli studenti in questo ambito. Una difficoltà che si spiega con una predominante attenzione all'apprendimento della lettura quale abilità strumentale, non supportata da altrettante adeguate attività di sostegno allo sviluppo della comprensione del testo.

Queste, infatti, nella maggioranza dei casi, sono ridotte, alla compilazione di esercizi e verifiche sul testo proposte dai libri scolastici. Esercizi spesso inadatti o “troppo semplici”, come dimostra una ricerca condotta da Anello⁶, che ha esaminato 70 libri di lettura per la scuola primaria (riferibili all'80% delle case editrici riconosciute dal

³ Consiglio dell'Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l'apprendimento permanente* (2018/C 189/01), in “Gazzetta ufficiale dell'Unione europea”, C189(2018), 2018, p. 8.

⁴ *Ibidem*.

⁵ D. Traficante, V. R. Andolfi, M. Wolf, *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, in “Form@re”, 17(2), 2017, pp. 12-38.

⁶ F. Anello, *Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy*, in “Studium Educationis”, 14(2), 2013, pp. 33-54.

MIUR per l'adozione di libri di testo per la primaria), confrontandoli con quelli proposti nelle prove standardizzate di misurazione dei livelli di apprendimento in lettura, come l'Invalsi. I risultati hanno mostrato forti differenze: nei libri di testo i brani proposti sono risultati più semplici e quasi sempre narrativi, mentre nelle prove si propongono anche brani di carattere informativo ed argomentativo con un livello di complessità più elevato e informazioni da cogliere anche in modo implicito. È quanto mai fondamentale, quindi, che i docenti siano consapevoli di quali strategie didattiche si siano rivelate scientificamente efficaci rispetto allo sviluppo della comprensione del testo.

1.2. *La competenza linguistica degli studenti italiani*

La competenza linguistica degli studenti italiani è oggetto d'indagine nelle rilevazioni Invalsi, nel progetto IEA PIRLS e nelle rilevazioni Ocse Pisa.

I risultati emersi dal Rapporto Invalsi 2019 indicano che al termine della scuola secondaria di primo grado il 30% circa degli studenti del Nord e Centro Italia – quasi uno su tre – non raggiunge il livello 3, considerato adeguato rispetto ai traguardi delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida. La percentuale aumenta nel Sud fino al 40% e nel Sud e Isole arriva fino al 46%, quasi uno studente su due.

Al secondo anno della scuola secondaria di secondo grado non raggiunge il livello 3 in Italiano circa il 20% degli studenti del Nord, il 29% degli studenti del Centro, il 40% degli studenti del Sud e il 44% degli studenti del Sud e Isole. Infine, al momento del diploma la quota di studenti che non arriva al livello 3 è in Italiano del 22-23% nel Nord, del 34% nel Centro, del 46% nel Sud, del 50% nel Sud e Isole. I dati si commentano da soli.

La ricerca internazionale IEA PIRLS (*Progress in International Reading Literacy Study*) valuta la *reading literacy* degli studenti al quarto anno di scolarità. Dagli ultimi dati disponibili relativi al 2016 si nota come l'Italia si collochi al 17esimo posto su 50 con un punteggio medio di 548, un dato superiore alla media dei 22 Paesi europei partecipanti (540) e a quella dei 26 Paesi Ocse (541). Di contro, questo dato è significativamente più basso dei Paesi in cima alla classifica, cioè la Federazione Russa (581) e Singapore (575). La soglia del livello alto sulla scala di lettura è fissata a 550.

Gli studenti italiani si collocano principalmente nel livello “intermedio” e “base”. Dalla lettura dei dati si evince come la percentuale di

studenti italiani che raggiunge il livello “avanzato” (11%), rispondendo con successo ai quesiti più difficili di PIRLS, è circa la metà di quella dei Paesi che si situano in cima alla classifica (Singapore 29%, Federazione Russa 26%), mentre non si discosta da quella media di UE e OCSE.

Gli studenti che raggiungono il livello “alto” sono il 52%, al di sotto dei Paesi migliori (Singapore 66%, Federazione Russa 70%), ma al di sopra della media dei Paesi OCSE e dell’UE (48%).

Il livello “intermedio” è raggiunto dall’87% degli studenti italiani, rispetto all’82% della media OCSE e UE. Infine, quasi tutti gli studenti italiani (98%) riescono a rispondere ai quesiti più semplici, in linea con gli altri Paesi.

Gli studenti del Nord che si collocano nel livello “avanzato” (14%) sono quasi il triplo di quelli del Sud (5%), al contrario gli studenti che sono sotto la soglia elementare, ovvero coloro che non riescono a rispondere nemmeno agli item più elementari, sono al Sud circa il doppio di quelli del Nord (5% contro 2%). Le disparità territoriali nella competenza di lettura sono ben visibili già alla fine della scuola primaria.

Nell’ultima indagine internazionale del progetto OCSE PISA (*Programme for International Student Assessment*) relativa al 2018, i dati dimostrano che gli studenti italiani ottengono un punteggio di 476, inferiore alla media OCSE (487), collocandosi tra il 23° e il 29° posto tra i Paesi interessati dalla rilevazione.

Nel tempo, inoltre, le competenze di lettura sono diminuite in tutte le tipologie di scuola. Nel 2018 si osserva un peggioramento rispetto a tutti i cicli precedenti: 2000 (-11 punti), 2009 (-10 punti), al 2012 (-18 punti) e 2015 (-16 punti).

1.3. *Sviluppare la competenza linguistica con la lettura ad alta voce*

Le ricerche degli ultimi anni hanno messo in luce come la lettura ad alta voce e la didattica attiva siano le strategie più efficaci per promuovere lo sviluppo della competenza linguistica.

La lettura ad alta voce di storie da parte dell’insegnante, svolta in modo sistematico e intensivo, genera, nel lungo periodo, importanti benefici per ciò che concerne le competenze sociali e la capacità di

comprendere le emozioni proprie e degli altri⁷. Sollevato dallo sforzo della lettura strumentale, infatti, il bambino ha la possibilità di immergersi completamente nella narrazione.

Sul piano cognitivo, l'esposizione alla lettura ad alta voce permette al bambino di sviluppare abilità di comprensione, di arricchire il proprio lessico, di migliorare le abilità di produzione del testo, incidendo fino al 20% sull'apprendimento, ma anche sulla motivazione, sul senso di autoefficacia e sul clima di classe in ottica inclusiva⁸.

La lettura, infatti, promuove e accompagna lo sviluppo del bambino. Nella scuola dell'infanzia, la lettura di storie⁹ e la loro produzione da parte dei bambini¹⁰ si configurano come fondamentali strategie in grado di migliorare la capacità di riconoscimento delle azioni e delle emozioni proprie e altrui, di facilitare la costruzione della lingua orale e scritta e la consapevolezza fonologica per un successivo positivo apprendimento della letto-scrittura.

⁷ S. Wilkinson, *Literature review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, London, The Reading Agency, 2015; F. Batini, M. Bartolucci, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, in C.A. Bollino et al. (a cura di), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Perugia, Morlacchi editore, 2019.

⁸ F. Batini, M. Bartolucci, *Reading aloud narrative material as a means for the student's cognitive empowerment*, in "Mind, Brain and Education", 13(1), 2020; Idem, *La promozione del benessere scolastico e l'empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*, in L. Castelli J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, Bern, Hografe, 2019; F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in "Psychology and education", 55, 2018, pp. 111-122.

⁹ S. Gallagher, D. Hutto, *Understanding others through primary interaction and narrative practice*, in "The shared mind: Perspectives on intersubjectivity", 12, 2008, pp. 17-38; M. Sclaunich, *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20, 2012; F. Batini, M. Bartolucci, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall'empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, cit.

¹⁰ F. Anello, *Sviluppare l'alfabetizzazione emergente nella scuola dell'infanzia: un'esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta*, in "Form@re", 17(2), 2017, pp. 39-51; R. Isbell, J. Sobol, L. Lindauer, A. Lowrance, *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*, in "Early childhood education journal", 32(3), 2004, pp. 157-163; Å. Wedin, *Narration in Swedish pre-and primary school: a resource for language development and multilingualism*, in "Language, culture and curriculum", 23(3), 2010, pp. 219-233.

Tuttavia, i livelli di esposizione alla lettura variano fortemente a seconda del *background* socio-economico-culturale di provenienza, a discapito di coloro che si trovano in condizioni più svantaggiate¹¹. Pertanto, ragionando in un’ottica inclusiva, il compito di colmare tale gap è affidato alla scuola, istituzione che ha l’obiettivo di garantire il successo formativo di tutti e tutte.

Infatti, gli studi nell’ambito delle neuroscienze¹² hanno permesso di osservare differenze a livello neuronale nei bambini che hanno fruito di pratiche di lettura fin dalla primissima infanzia e in maniera continuativa: a differenza dei coetanei non esposti a questo genere di esperienze, questi bambini mostrano invece di aver rafforzato maggiormente i circuiti neuronali alla base della comprensione di testi, dell’elaborazione semantica e delle capacità narrative. Per tale ragione, la lettura ad alta voce si configura come la strategia più efficace per promuovere l’acquisizione delle abilità legate alla comprensione del testo e all’arricchimento del vocabolario¹³.

Batini, Bartolucci e Timpone¹⁴ hanno rilevato come un training di lettura svolto nell’ambito della scuola primaria abbia generato effetti positivi in relazione all’empatia, alla creatività e al benessere scolastico, ma anche sulle capacità cognitive di organizzazione, analisi e sintesi delle informazioni e sulla pianificazione.

Come evidenziato da Duke e Pearson¹⁵, risulta quindi fondamentale supportare lo sviluppo delle competenze di lettura e comprensione mediante l’adozione di strategie adeguate, investendo tempo e offrendo continue opportunità “per leggere, scrivere e discutere sul testo”¹⁶.

¹¹ P. Causa, *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, in “Medico e Bambino”, 21, 2002, pp. 611-5.

¹² J. S. Hutton, T. Horowitz-Kraus, A. M. Mendelsohn, T. DeWitt, S. K. Holland, the C-MIND Authorship Consortium, *Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories*, in “Pediatrics”, 136(3), 2015, pp. 466-478.

¹³ P. Hickman, S. Pollard-Durodola, S. Vaughn, *Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners*, in “Reading Teacher”, 57(8), 2004, pp. 720-731.

¹⁴ F. Batini, M. Bartolucci, A. Timpone, *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, cit., pp. 111-122.

¹⁵ N. K. Duke, P. D. Pearson, *Effective practices for developing reading comprehension*, in A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds), *What Research has to say about Reading Instruction. Third Edition*, Newark, International Reading Association, 2002, pp. 205-242.

¹⁶ *Ibidem*, p. 207. Traduzione propria.

In ambito scolastico, quindi, sarebbe opportuno dedicare quotidianamente del tempo a sessioni di lettura, selezionando libri adatti all'età e agli interessi dei lettori e stimolando riflessioni e discussioni a più livelli sui testi proposti (dal riconoscimento delle informazioni di base al collegamento con esperienze di vita o altri testi).

1.4. Sviluppare la competenza linguistica con la didattica attiva

Oltre alla lettura ad alta voce, le ricerche dimostrano come sia fondamentale per lo sviluppo della comprensione del testo sostituire ad una didattica tradizionale una didattica attiva declinabile in: esperienze concrete in cui il bambino è protagonista del suo sapere, in cui è fondamentale la componente sociale di confronto e scambio fra pari, in cui si inserisce sempre la riflessione metacognitiva sul proprio operare.

Traficante et al.¹⁷ hanno condotto una ricerca su bambini della scuola primaria basata su un training volto al rafforzamento della fluidità e accuratezza nella lettura e nella scrittura attraverso attività creative, gradualmente sfidanti (dalla più semplice alla più complessa), che prevedevano lavori in gruppo. I risultati hanno dimostrato un miglioramento non solo nella lettura e nella scrittura, ma anche nella percezione del benessere scolastico da parte degli alunni.

Bertolini e Cardarello¹⁸ hanno proposto uno studio finalizzato a sviluppare la comprensione di testi e la capacità inferenziale dei bambini con due gruppi sperimentali: il primo prevedeva incontri individualizzati bambino-adulto, il secondo incontri in piccolo gruppo. L'adulto aveva il compito di stimolare le letture e sostenere il confronto tra pari. I risultati delle prove di comprensione del testo in entrambi i gruppi sperimentali sono stati migliori del gruppo di controllo, ma il dato più interessante è che l'intervento condotto in piccolo gruppo ha determinato i progressi più rilevanti, soprattutto tra i bambini che prima del training avevano maggiori difficoltà di comprensione.

Se ne deduce che l'attivazione dei bambini e il confronto fra pari, con una conseguente "restrizione" del ruolo dell'adulto, sono stati

¹⁷ D. Traficante, V. R. Andolfi, M. Wolf, *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, cit., pp. 12-38.

¹⁸ C. Bertolini, R. Cardarello, *Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi*, in "Italian Journal of Educational Research", 8, 2012, pp. 13-24.

fondamentali per l'apprendimento. Basti pensare che, rispetto ai turni di parola, “il 43% risulta essere dell'adulto e il 57% dei bambini” a fronte di una normale interazione quotidiana in cui è stato misurato come l'insegnante parli per circa il 70% del tempo¹⁹.

Inoltre, i risultati hanno dimostrato come anche i bambini più “taciturni”, con minor tasso di partecipazione verbale, abbiano avuto riscontri positivi: “la loro partecipazione è da intendere attiva anche quando ascoltano gli altri ed in silenzio raffinano e modificano i propri percorsi cognitivi²⁰”.

In una sperimentazione condotta in alcune scuole primarie del Comune di Reggio Emilia²¹ si è lavorato sulla produzione di testi scritti attraverso attività di *cooperative learning* e *peer assessment* (valutazione tra pari, ossia dei lavori dei propri compagni senza l'intervento dell'insegnante). I risultati finali della sperimentazione hanno dimostrato che nel campione di classi analizzate, gli alunni hanno prodotto testi più lunghi, più completi sia di informazioni principali sia di dettagli secondari, meglio articolati in capoversi e con un buon uso della punteggiatura.

Inoltre, è emerso un ulteriore dato importante, specialmente in un'ottica inclusiva, relativamente al coefficiente di variazione, che è risultato essere sistematicamente più basso nelle classi sperimentali. “Ciò significa che chi ha preso parte alla sperimentazione non solo ha imparato a scrivere meglio, ma che questo miglioramento della media di classe non risulta da pochi alunni eccellenti, ma da un innalzamento generalizzato delle medie di tutti i ragazzi: insomma, la media di classe si alza mentre le differenze tra gli alunni diminuiscono²²”.

Benefici analoghi sono stati dimostrati anche da Jones *et al.*²³, che hanno usato il *peer-tutoring* come strategia di intervento per migliorare la lettura e comprensione di testi in una classe terza primaria. I risultati sono stati molto positivi, determinando un miglioramento nei livelli degli oltre millequattrocento bambini coinvolti.

¹⁹ *Ibidem*, pp. 19-20.

²⁰ *Ibidem*, p. 22.

²¹ G. Pallotti, F. Rosi, *Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia*, in L. Corrà, *Educazione linguistica nelle classi multietniche*, Roma, Aracne Editrice, 2017, pp. 87-106.

²² *Ibidem*, p. 103.

²³ G. Jones, D. Ostojic, J. Menard, E. Picard, C. J. Miller, *Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades*, in “The Journal of Educational Research”, 110(2), 2017, pp. 171-176.

Una ricerca condotta su bambini dell'infanzia e della prima classe primaria²⁴ ha dimostrato che anche l'interazione fisica riveste un ruolo fondamentale nella comprensione di testi. Sono stati messi a confronto due gruppi di bambini: al primo è stata proposta la lettura di storie affiancate da immagini, al secondo è stato, invece, chiesto di rappresentare concretamente i momenti della storia appena ascoltata attraverso l'uso di pupazzetti Playmobil. Dai test finali, è emerso che i bambini che avevano rappresentato la storia con i Playmobil non solo ricordavano meglio le storie ascoltate, ma avevano sviluppato una maggior capacità immaginativa e di comprensione del testo anche rispetto a storie successive solo narrate.

A conclusioni simili sono giunti anche un gruppo di ricercatori dei Paesi Bassi²⁵. Partendo da numerose evidenze scientifiche che dimostravano come la comprensione del testo comporti l'*attivazione* a livello neuronale di esperienze senso-motorie, i ricercatori hanno coinvolto bambini di terza e quarta primaria in una serie di esperienze di lettura multisensoriale: i bambini sono stati sollecitati e stimolati a prestare attenzione non solo alla visualizzazione della situazione descritta, ma anche ad "entrare nei panni" dei personaggi assimilando suoni, odori, sapori, movimenti ed emozioni di cui si faceva menzione nei racconti. Il tutto veniva presentato in forma ludica, come un corso per imparare a fare i registi; gli alunni erano gradualmente responsabilizzati dagli insegnanti che progressivamente diminuivano il loro supporto iniziale per lasciar spazio all'autonomia, man mano che crescevano le competenze dei bambini; infine, ogni incontro si concludeva con una riflessione collettiva rispetto a ciò che avevano imparato. I risultati finali hanno dimostrato un significativo incremento nella comprensione del testo.

Va evidenziato, inoltre, che gli allievi con disturbi della comprensione testuale presentano una serie di aspetti deficitari nei confronti della consapevolezza metacognitiva, in quanto "tendono a focalizzarsi sui processi di decodifica piuttosto che su quelli di comprensione, e presentano scarsa consapevolezza delle strategie di lettura"²⁶.

²⁴ S. C. Marley, Z. Szabo, *Improving children's listening comprehension with a manipulation strategy*, in "The Journal of Educational Research", 103(4), 2010, pp. 227-238.

²⁵ B. B. De Koning, L. T. Bos, S. I. Wassenburg, M. van der Schoot, *Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school children*, in "Educational Psychology Review", 29(4), 2017, pp. 869-889.

²⁶ S. Fontani, *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per*

Per questo, come evidenzia una ricerca condotta da Rosati²⁷, l'uso di una didattica metacognitiva fin dalla scuola dell'infanzia può facilitare il successivo processo di apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola primaria

Lo studio è stato condotto su bambini di cinque anni ed ha previsto una serie di attività integrate nel curriculum della scuola dell'infanzia (disegno con funzione narrativa, ascolto di brevi storie da sintetizzare tramite sequenze disegnate, invenzione di storie, ricerca di finali nuovi per storie conosciute, lettura tramite immagini di storie note, etc..) in ottica metacognitiva: ogni attività, infatti, è stata accompagnata “da domande-guida perché i bambini non soltanto svolgessero quanto richiesto, ma diventassero consapevoli di come avevano raggiunto il risultato atteso. È stato loro chiesto, per esempio, di spiegare a un compagno più piccolo il succedersi delle azioni compiute ...”²⁸.

Grazie a ciò, i bambini del gruppo sperimentale hanno dimostrato un miglioramento delle abilità propedeutiche alla lettura, alla comprensione del testo e alla scrittura. Altri studi pervengono alle medesime conclusioni²⁹.

La metacognizione, infine, è in grado di migliorare anche la produzione di testi³⁰. Una ricerca condotta in una scuola primaria della provincia di Milano³¹ ha dimostrato l'efficacia di un intervento metaco-

l'intervento educativo, in “Form@re”, 17(2), 2017, p. 94.

²⁷ N. Rosati, *Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia*, in “Ricerche Pedagogiche”, 206, 2018, pp. 128-149.

²⁸ *Ibidem*, pp. 142-143.

²⁹ B. Carretti, N. Caldarola, C. Tencati, C. Cornoldi, *Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory*, in “British Journal of Educational Psychology”, 84(2), 2014, pp. 194-210; C. Cornoldi et alii, *Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory*, in “British Journal of Educational Psychology”, 85(3), 2015, pp. 424-439; J. A. García y Madruga et al., *Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students*, in “Reading Research Quarterly”, 48(2), 2013, pp. 155-174.

³⁰ M. De Simone, S. Scassillo, M. R. Strollo, *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, 10(2), 2015, pp. 1-38.

³¹ V. Banfi, S. Ornaghi, G. M. Marzocchi, *La riflessione metacognitiva in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all'interno della classe*, in “Difficoltà di apprendimento”, 17(4), 2012, pp. 523-543.

gnitivo per il potenziamento dell'espressione scritta nel gruppo sperimentale rispetto a quello di controllo.

2. *Presentazione della ricerca*

2.1. *Ipotesi di ricerca*

Il presente progetto di ricerca poggia le sue basi sulla convinzione che l'adozione di una didattica attiva, nella quale gli obiettivi da conseguire sono espressi in termini di competenze, risulti maggiormente efficace nel garantire adeguati livelli di apprendimento rispetto a una didattica trasmissiva tradizionale, che invece si focalizza prevalentemente sull'acquisizione delle conoscenze.

Nello specifico, si è posta l'attenzione sullo sviluppo della competenza linguistica (apprendimento della letto-scrittura, comprensione e produzione di testi) in un gruppo di alunni, frequentanti la classe prima della scuola primaria, che è stato coinvolto in attività narrative, laboratoriali, ludiche e volte a sviluppare la creatività, la discussione, l'autonomia e la metacognizione.

La metodologia adottata è quella della ricerca-formazione³², che ha coinvolto parallelamente insegnanti, tesisti e ricercatori dell'Università degli studi di Perugia. L'azione specifica, infatti, si colloca all'interno di un progetto pluriennale di ricerca-formazione che ha già prodotto alcuni esiti in vari campi disciplinari³³.

2.2. *Disegno della ricerca*

La ricerca si è svolta nell'arco dell'intero anno scolastico 2018/19 (da settembre a maggio) e si è articolata in tre fasi principali. Nella fase iniziale di progettazione, sono stati definiti traguardi e obiettivi di apprendimento per l'anno scolastico di riferimento e sono state progettate le attività in accordo con il gruppo di ricerca della cattedra di Pedagogia sperimentale dell'Università di Perugia. La seconda fase ha riguardato la somministrazione dei test (*ex ante*) al gruppo sperimentale e al grup-

³² G. Asquini (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018.

³³ F. Batini, G. Toti, L. Busti, F. Filippucci, *Contro la paura della matematica*, cit., pp. 117-147; F. Mattioli, M. Bartolucci, F. Batini, *Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in "Giornale Italiano della Ricerca Educativa", 2020, in press.

po di controllo, per poi procedere con la fase di sperimentazione didattica (mentre il gruppo di controllo proseguiva con le normali attività didattiche) delle attività progettate, accompagnata da una riflessione costante sul feedback degli alunni e sulla necessità di eventuali modifiche/miglioramenti. A conclusione del percorso, nella terza e ultima fase, sono stati somministrati nuovamente i test (*ex post*).

2.3. Il campione

La ricerca ha previsto il coinvolgimento di un campione composto da 64 alunni frequentanti la prima classe della scuola primaria, suddivisi in gruppo sperimentale e gruppo di controllo.

Il gruppo sperimentale comprendeva 30 alunni di due classi prime dell'Istituto comprensivo "Melanzio-Parini" di Castel Ritaldi (PG). Al momento della rilevazione, l'età media dei bambini corrispondeva a 6,4 anni.

Il gruppo di controllo, invece, era costituito da 34 alunni di due classi prime dell'Istituto omnicomprensivo Giano dell'Umbria – Bastardo (PG). L'età media dei bambini corrispondeva a 6,5 anni.

2.4. Strumenti di rilevazione

Al fine di valutare i livelli di competenza linguistica del campione ci si è avvalsi delle Prove MT³⁴ per la scuola primaria³⁵.

I test iniziali (*ex ante*) sono stati somministrati al gruppo sperimentale e al gruppo di controllo nei mesi di gennaio e febbraio 2019. I test finali (*ex post*) sono stati somministrati nel mese di maggio 2019.

L'obiettivo principale delle Prove MT è quello di valutare le abilità di lettura e comprensione del testo da parte degli alunni: le due abilità vengono esaminate in maniera separata, motivo per cui ogni test si divide in due parti.

³⁴ Le Prove MT sono una batteria per valutare le abilità di lettura in velocità e correttezza e di comprensione di brani in bambini e ragazzi dal primo anno della scuola primaria fino al biennio della scuola secondaria di secondo grado. Sono state elaborate nel 1981 presso il dipartimento di Psicologia Generale dell'Università di Padova dal gruppo di ricerca MT e, successivamente, sperimentate in molte scuole del territorio nazionale. Nel tempo sono state poi revisionate e aggiornate.

³⁵ C. Cornoldi, G. Colpo, B. Carretti, *Prove MT – Kit scuola Primaria*, Firenze, Giunti Edu, 2017.

La prima parte è dedicata alla valutazione della comprensione (somministrazione collettiva): ai bambini vengono forniti uno o più brani o liste di parole da leggere individualmente per poi rispondere ad una serie domande di comprensione a risposta chiusa.

Nel caso della prima e seconda primaria, metà delle domande sono poste tramite modalità visiva per minimizzare il peso della difficoltà dovuta alla comprensione della domanda.

La seconda parte è dedicata alla valutazione della decodifica (somministrazione individuale): ad ogni bambino viene chiesto di leggere ad alta voce un brano, l'esaminatore misura il tempo con un cronometro e riporta eventuali errori di lettura commessi (i parametri esaminati sono quindi rapidità e correttezza di lettura).

Le prove rientrano nella tipologia "semi-criteriale", in cui non si prende in considerazione soltanto l'avvenuto raggiungimento dell'obiettivo prefissato, ma anche la variabilità nelle modalità di raggiungimento dell'obiettivo stesso attraverso cui è possibile offrire maggiori informazioni³⁶.

Sulla base dei punteggi, vengono individuate quattro fasce di prestazione:

- RIDI (Richiesta di intervento didattico immediato): presenza di un caso di grave difficoltà, con ipotesi di rinvio a specialisti;
- RAD (Richiesta di attenzione didattica): caso in cui gli stessi insegnanti possono intervenire attraverso azioni che rientrano nella progettazione didattica di classe;
- PSD (Prestazione sufficiente didatticamente): casi nella media, sufficiente padronanza delle abilità;
- CPRD (Criterio pienamente raggiunto didatticamente): piena padronanza delle abilità.

2.5. *Il training*

Il training ha coinvolto le classi del gruppo sperimentale dell'istituto comprensivo "Melanzio – Parini" di Castel Ritaldi durante le ore curricolari ed ha avuto una durata di tre mesi (da febbraio a

³⁶ I testi scelti sono il risultato di un'analisi comparativa di numerosi materiali che ha portato a selezionare brani giudicati dalle insegnanti di media difficoltà su una scala a cinque punti (1=estremamente difficile; 5=estremamente facile) e che presentano un numero adeguato di parole rare e frequenti.

maggio 2019). I gruppi di controllo, invece, hanno seguito una didattica tradizionale.

Durante tutto l'arco della sperimentazione, le insegnanti hanno svolto, su base quotidiana, pratiche di lettura ad alta voce, incrementando in maniera graduale il tempo di lettura giornaliera, la lunghezza e il livello di difficoltà dei testi proposti in linea con l'età, il livello di attenzione e cognitivo dei bambini. Inizialmente, le letture hanno avuto una durata massima di dieci/quindici minuti, per poi estendersi fino a circa un'ora. Si è iniziato con storie in rima e ricche di illustrazioni per poi passare a fiabe e romanzi privi di figure.

Inoltre, i bambini, suddivisi in piccoli e grandi gruppi, sono stati coinvolti in attività laboratoriali spesso caratterizzate dall'uso del gioco e mirate alla promozione della scoperta e della creatività. In questo modo, gli alunni hanno svolto un ruolo attivo all'interno del loro processo di apprendimento, potendo esprimere e condividere le proprie idee con i compagni. Il gioco ha permesso di rendere l'apprendimento della letto-scrittura – spesso di natura fortemente meccanica e passiva nelle classi prime – creativo e stimolante. Per esempio, gli alunni hanno potuto individuare nuove consonanti “disperse” nel bosco o associate ad animali o esseri magici, ma anche produrre brevi storie di fantasia costruendo personaggi immaginari con i Lego.

Inoltre, è stato possibile lavorare sulla riflessione metacognitiva al fine di rendere gli alunni consapevoli del perché si legge e si scrive e delle loro sensazioni rispetto a queste nuove esperienze.

3. Risultati

Dall'analisi delle Prove MT somministrate al gruppo sperimentale e di controllo (*ex ante* ed *ex post*) è emerso quanto segue.

Dai risultati relativi alla correttezza della decodifica, cioè al numero di errori commessi dal campione durante la lettura, nel gruppo sperimentale si osserva una diminuzione media più forte degli errori commessi (anche se non statisticamente significativa) rispetto al gruppo di controllo: -7,217 errori contro -6,064 (*Grafico 1*).

Un andamento simile si riscontra nell'abilità di lettura come rapidità, cioè come rapporto tra il tempo in secondi e il numero di sillabe lette (*Grafico 2*). Anche in questo caso, è evidente un maggior incremento della velocità di lettura nel gruppo sperimentale (anche se non statisticamente significativo) rispetto al gruppo di controllo con una

diminuzione media del tempo necessario per leggere una sillaba: -149,213 secondi/sillabe contro -117,234.

Ma il dato sicuramente più interessante è quello relativo alla comprensione del testo (*Grafico 3*). I risultati, statisticamente significativi, mostrano chiaramente come i bambini del gruppo sperimentale abbiano mediamente migliorato le loro abilità nella comprensione del testo di +0,586, mentre quelli del gruppo di controllo siano peggiorati di -1,645 ($t=4.513$, $p<0,001$).

Il quadro complessivo appare decisamente interessante. Da un lato, infatti, in entrambi i gruppi si evince una tendenza di sviluppo in merito alla lettura come abilità strumentale, tendenza pienamente in linea con la classe e l'età dei bambini, dall'altro, però, è chiaro come questa tendenza non sia accompagnata nel gruppo di controllo da un miglioramento nella comprensione del testo, dove, al contrario, i risultati peggiorano. I bambini riconoscono e pronunciano correttamente fonemi e grafemi, ma impegnandosi in questa attività non riescono a capire quello che stanno leggendo.

Scendendo poi nel dettaglio del gruppo sperimentale, la distribuzione degli alunni nelle fasce di prestazione previste dalle Prove MT riconferma quanto sopra. Dai dati sulla correttezza della lettura (*Grafico 4*) risulta palese come la situazione sia mutata in meglio. Nei test *ex ante*, ben il 68% dei bambini rientrava nella fascia di prestazione più bassa RIDI (Richiesta di intervento didattico immediato), fascia che si riduce al 7% negli *ex post*. Di contro, negli *ex ante* nessun bambino rientrava nella fascia CPRD (Criterio pienamente raggiunto didatticamente), a fronte di un 39% negli *ex post*, la percentuale più alta nella seconda rilevazione.

Rispetto alla rapidità di lettura (*Grafico 5*), i cambiamenti nelle fasce sono i seguenti: nonostante le fasce RAD (28% - 29%) e CPRD (4%-3%) restino praticamente invariate, va notato che quasi raddoppiano i bambini nella fascia PSD (dal 36% al 57%) e diminuiscono ad un terzo i bambini nella fascia RIDI (dal 32% all'11%).

I risultati più importanti sono, tuttavia, quelli relativi alla variazione nella distribuzione dei bambini del gruppo sperimentale in merito alla comprensione del testo (*Grafico 6*). La situazione appare completamente rovesciata. Nei test *ex ante* la fascia RIDI comprendeva ben il 60,71% dei bambini, nei test *ex post* questa fascia è scomparsa. La fascia CPRD è passata da 0% a 46,43%. La quasi totalità del campione, ben il 92,86%, occupa le fasce più alte PSD e CPRD.

Ciò conferma che tutti i bambini, anche quelli che mantengono alcune difficoltà nella lettura strumentale, hanno incrementato la comprensione del testo. E soprattutto che la tendenza di miglioramento non è frutto di poche eccellenze, ma di un miglioramento complessivo di tutta la classe, a prescindere dalle caratteristiche individuali di partenza.

4. Conclusioni e sviluppi

L'ipotesi alla base del progetto di ricerca illustrato è che una didattica per competenze, affiancata da attività di lettura ad alta voce, risulti maggiormente efficace rispetto ad una didattica di tipo trasmissivo-tradizionale in termini di miglioramento dei livelli di competenza linguistica. Mediante l'attività ludica, l'esplorazione, la riflessione, la collaborazione e, in special modo, l'ascolto di storie su base quotidiana, gli alunni hanno la possibilità di comprendere in modo migliore ciò che ascoltano e ciò che leggono in quanto sviluppano sinapsi, arricchiscono il proprio vocabolario, sviluppano la capacità di eseguire previsioni, collegamenti e inferenze.

Al termine del percorso, i risultati dei test somministrati hanno confermato in maniera significativa l'ipotesi di partenza. Gli alunni facenti parte del gruppo sperimentale hanno mostrato una tendenza di sviluppo generale sia nell'abilità di lettura in termini di correttezza e rapidità, sia nella comprensione del testo. Ma ciò è avvenuto in maniera significativamente differente rispetto a quanto emerso nel gruppo di controllo. Infatti, il miglioramento nella lettura come abilità strumentale, di tipo meccanico, è stato riscontrato anche nel gruppo di controllo e rientra in una prevedibile fase di sviluppo legata all'età e all'inserimento nella scuola primaria. Ben diverse sono invece le considerazioni in merito alla comprensione del testo: a fronte di un miglioramento del gruppo sperimentale, si osserva un peggioramento del gruppo di controllo (i test *ex ante* ed *ex post*, nelle prove MT sono a difficoltà crescente). Questo dato è tanto interessante quanto in linea con ciò che riporta la letteratura di riferimento: il saper leggere inteso come riconoscimento di fonemi e grafemi non coincide con il capire cosa si sta leggendo. È difficile, infatti, trovare studenti che, a partire dalla seconda o terza primaria, non sappiano leggere affatto dal punto di vista meccanico, non è così scontato, invece, che tutti gli studenti comprendano quanto hanno letto.

Nel corso del tempo, le capacità non stimulate non restano stabili, ma tendono a peggiorare, in quanto – come messo in evidenza dalle

neuroscienze – il cervello depotenzia e, via via, elimina i legami sinaptici non considerati “utili”, in quanto poco utilizzati.

Va, inoltre, sottolineato come una buona capacità di comprensione del testo sia alla base di tutti gli apprendimenti: significa capire cosa ci chiede un quesito di matematica, saper cogliere le informazioni fondamentali in una pagina di storia o di geografia, afferrare il senso di una canzone o, più semplicemente, capire cosa gli altri ci stanno chiedendo, comunicando, esprimendo.

Come evidenziano numerose ricerche, avere buone abilità di comprensione può significare non solo “andare meglio” a scuola in termini di risultati scolastici, ma anche “stare meglio” a scuola, in termini di motivazione all’apprendimento, autostima e senso di autoefficacia³⁷.

Per la classe prima, infatti, le Prove MT non prevedono un test iniziale, ma soltanto una prova intermedia da somministrare a metà anno. Ciò ha comportato la necessità di avviare il training a febbraio e di poterlo condurre per soli tre mesi. Un training più lungo avrebbe potuto incidere più profondamente sui bambini del gruppo sperimentale. Inoltre, le prove stesse prendono in esame soltanto lettura e comprensione del testo, mentre sarebbe stato interessante analizzare anche gli sviluppi prodottisi in merito alla produzione del testo.

Questi limiti possono considerarsi uno spunto importante per i possibili sviluppi futuri della ricerca. Aver utilizzato una didattica attiva fin dalla prima classe primaria potrebbe, infatti, essere un’ottima base per permettere di seguire gli stessi bambini fino al termine della primaria e rilevarne i cambiamenti in ottica diacronica, di anno in anno e poi complessivamente nel quinquennio.

Con l’obiettivo di passare da una fotografia al film di quello che una scuola potrebbe e dovrebbe essere: non è solo la dotazione naturale a determinare il nostro successo o insuccesso, ma l’ambiente e la didattica adeguati possono incidere significativamente sulle prospettive future. La scuola, quando riflette su stessa, impara dalle proprie azioni e dai propri studenti e può essere il vero luogo in cui si costruisce il futuro e la democrazia.

³⁷ Si veda, ad esempio: Batini F., Bartolucci M., Timpone A., *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in “Psychology and education”, 55, 2018, pp. 111-122; Batini F., Bartolucci M., *La promozione del benessere scolastico e l’empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*, in L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, cit.

5. Grafici

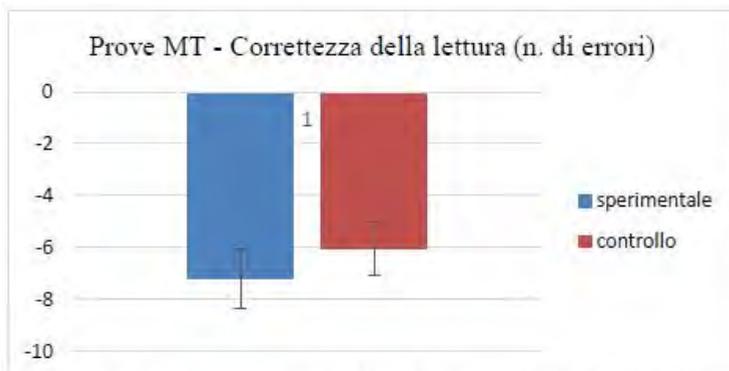


Grafico 1. Risultati Prove MT – Correttezza della lettura

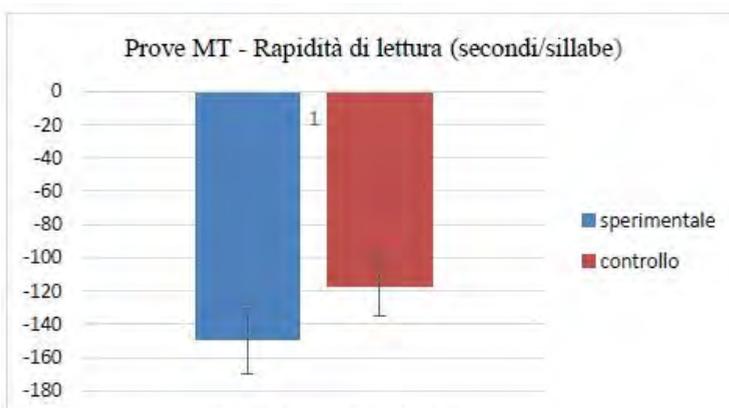


Grafico 2. Prove MT - Rapidità di lettura

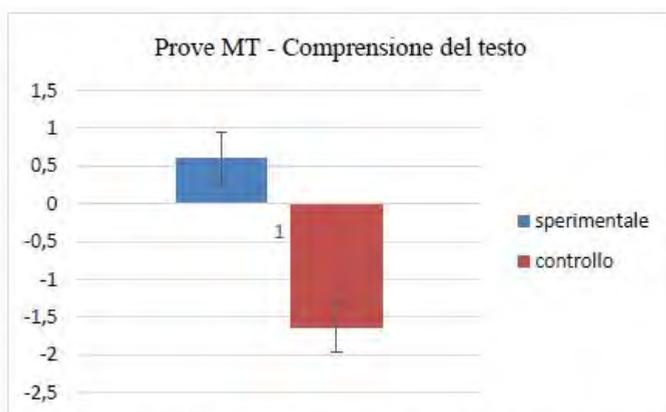


Grafico 3. Prove MT - Comprensione del testo

85 – *Comprendere meglio: una sperimentazione con la didattica per competenze nella scuola primaria*

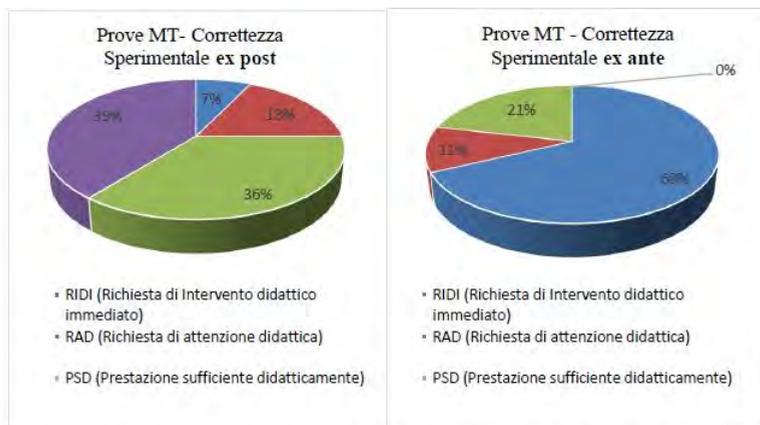


Grafico 4. Prove MT - Correttezza Gruppo sperimentale ex ante ed ex post

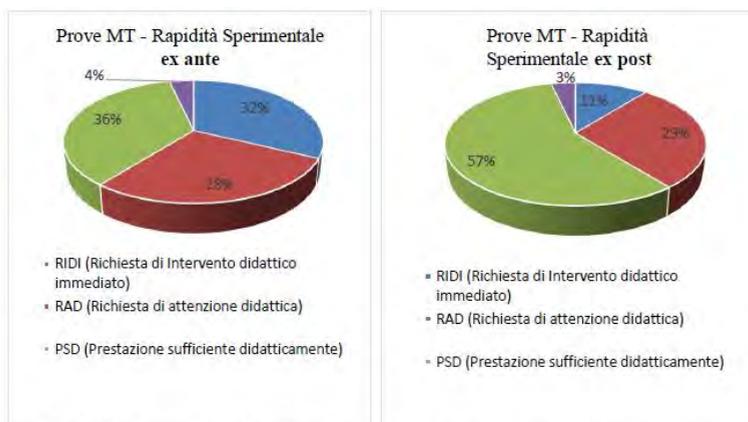


Grafico 5. Prove MT - Rapidità Sperimentale ex ante ed ex post

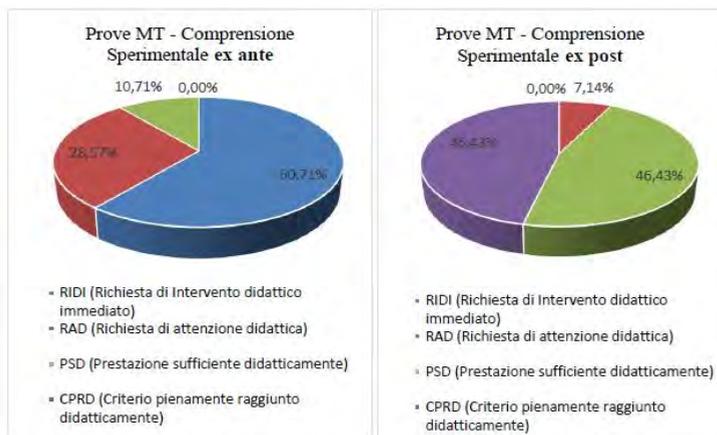


Grafico 6. Prove MT - Comprensione Sperimentale ex ante ed ex post

Riferimenti bibliografici

Anello F., *Libri di lettura per la scuola primaria: strumenti di promozione e valutazione della reading literacy*, in “*Studium Educationis*”, 14(2), 2013, pp. 33-54.

Eadem, *Sviluppare l’alfabetizzazione emergente nella scuola dell’infanzia: un’esperienza laboratoriale per la costruzione della lingua scritta*, in “*Form@re*”, 17(2), 2017, pp. 39-51

Asquini G. (a cura di), *La ricerca-formazione. Temi, esperienze e prospettive*, Milano, FrancoAngeli, 2018

Banfi V., Ornaghi S., Marzocchi G. M., *La riflessione metacognitiva in età scolare: un percorso metacognitivo di potenziamento all’interno della classe*, in “*Difficoltà di apprendimento*”, 17(4), 2012, pp. 523-543

Batini F., Bartolucci M., Timpone A., *The effects of Reading Aloud in the Primary School*, in “*Psychology and education*”, 55, 2018, pp. 111-122

Batini F., Toti G., Busti L., Filippucci F., *Contro la paura della matematica*, in “*Annali della Didattica e della Formazione Docente*”, 11(18), 2019, pp. 117-147

Batini F., Bartolucci M., *La promozione del benessere scolastico e l’empowerment cognitivo degli studenti attraverso la lettura ad alta voce: una sperimentazione nazionale*, in L. Castelli, J. Marcionetti, A. Plata, A. Ambrosetti (Eds.), *Well-being in Education Systems*, Bern, Hografe, 2019

Idem, *Sviluppo emotivo e narrazione, dall’empowerment cognitivo alla maturazione dei processi di riconoscimento delle emozioni*, in C. A. Bollino et al. (a cura di), *Le emozioni nei contesti individuali e sociali*, Perugia, Morlacchi editore, 2019

Idem, *Reading aloud narrative material as a means for the student’s cognitive empowerment*, in “*Mind, Brain and Education*”, 13(1), 2020

Batini F., Bartolucci M., Mattioli F., *Un’esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze, nell’Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in: “*Italian Journal of Educational Research*”, 24 (XIII), 2020, n.24, pp.183-205

Bertolini C., Cardarello R., *Leggere insieme per comprendere un testo: descrivere e valutare i processi comunicativi*, in “*Italian Journal of Educational Research*”, 8, 2012, pp. 13-24

Carretti B., Caldarola N., Tencati C., Cornoldi C., *Improving reading comprehension in reading and listening settings: The effect of two training programmes focusing on metacognition and working memory*, in “*British Journal of Educational Psychology*”, 84(2), 2014, pp. 194-210

Causa P., *La lettura ad alta voce. Lo sviluppo delle competenze che costituiscono la capacità di leggere*, in “*Medico e Bambino*”, 21, 2002, pp. 611-5

Consiglio dell’Unione europea, *Raccomandazione del Consiglio del 22 maggio 2018 relativa a competenze chiave per l’apprendimento permanente (2018/C 189/01)*, in “*Gazzetta ufficiale dell’Unione europea*”, C189(2018), 2018, pp. 1-14

Cornoldi C., Carretti B., Drusi S., Tencati S., *Improving problem solving in primary school students: The effect of a training programme focusing on metacognition and working memory*, in “*British Journal of Educational Psychology*”, 85(3), 2015, pp. 424-439

Cornoldi C., Colpo G., Carretti B., *Prove MT – Kit scuola Primaria*, Firenze, Giunti Edu, 2017

De Koning B. B., Bos L. T., Wassenburg S. I., van der Schoot M., *Effects of a reading strategy training aimed at improving mental simulation in primary school*

children, in “Educational Psychology Review”, 29(4), 2017, pp. 869-889

De Simone M., Scassillo S., Strollo M. R., *Metacognizione e scrittura: uno studio pilota di potenziamento metacognitivo nella produzione del testo con alunni di scuola secondaria di primo grado*, in “Ricerche di Pedagogia e Didattica. Journal of Theories and Research in Education”, 10(2), 2015, pp. 1-38

Duke N. K., Pearson P. D., *Effective practices for developing reading comprehension*, in A. E. Farstrup, S. J. Samuels (Eds), *What Research has to say about Reading Instruction*, Third Edition, Newark, International Reading Association, 2002, pp. 205-242

Fontani S., *Difficoltà di comprensione testuale. Strategie metacognitive per l'intervento educativo*, in “Form@re”, 17(2), 2017, pp. 89-100

Gallagher S., Hutto D., *Understanding others through primary interaction and narrative practice*, in “The shared mind: Perspectives on intersubjectivity”, 12, 2008, pp. 17-38

García-Madruga J. A. et al., *Reading comprehension and working memory's executive processes: An intervention study in primary school students*, in “Reading Research Quarterly”, 48(2), 2013, pp. 155-174

Hickman, P., Pollard-Durodola, S., Vaughn, S., *Storybook reading: Improving vocabulary and comprehension for English-language learners*, in “Reading Teacher”, 57(8), 2004, pp. 720-731

Hutton, J. S., Horowitz-Kraus T., Mendelsohn A. M., DeWitt T., Holland S. K., the C-MIND Authorship Consortium., *Home reading environment and brain activation in preschool children listening to stories*, in “Pediatrics”, 136(3), 2015, pp. 466-478

Invalsi, *Indagine IEA 2016 PIRLS: Rapporto Nazionale*, Roma, Invalsi, 2016 (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pirls2016/index.php?page=pirls2016_it_00. Ultima consultazione: 04 maggio 2020)

Idem, *Rapporto Nazionale OCSE PISA 2018*, Roma, Invalsi, 2018 (https://www.invalsi.it/invalsi/ri/pisa2018.php?page=pisa2018_it_07. Ultima consultazione: 04 maggio 2020)

Idem, *Rapporto Prove Invalsi 2019*, Roma, Invalsi, 2019 (<https://www.invalsi.it/invalsi/index.php>. Ultima consultazione: 04 maggio 2020)

Isbell R., Sobol J., Lindauer L., Lowrance A., *The effects of storytelling and story reading on the oral language complexity and story comprehension of young children*, in “Early childhood education journal”, 32(3), 2004, pp. 157-163

Jones G., Ostojic D., Menard J., Picard E., Miller C. J., *Primary prevention of reading failure: Effect of universal peer tutoring in the early grades*, in “The Journal of Educational Research”, 110(2), 2017, pp. 171-176

Marley S. C., Szabo Z., *Improving children's listening comprehension with a manipulation strategy*, in “The Journal of Educational Research”, 103(4), 2010, pp. 227-238

Mattioli F., Bartolucci M., Batini F., *Un'esperienza di ricerca-formazione basata sulle competenze nell'Istituto Comprensivo Melanzio-Parini di Castel Ritaldi*, in “Giornale Italiano della Ricerca Educativa”, 2020, in press

Nadler R. T., Rabi R., Minda J. P., *Better mood and better performance: Learning rule-described categories is enhanced by positive mood*, in “Psychological Science”, 21(12), 2010, pp. 1770-1776

Pallotti G., Rosi F., *Educazione linguistica inclusiva nella scuola primaria: percorsi di sperimentazione e analisi dell'efficacia*, in L. Corrà, *Educazione linguistica nelle classi multietniche*, Roma, Aracne Editrice, 2017, pp. 87-106

Rosati N., *Metacognizione e apprendimento della lettura e della scrittura nella scuola dell'infanzia*, in "Ricerche Pedagogiche", 206, 2018, pp. 128-149

Sclaunich M., *La lettura ad alta voce come possibile strumento per promuovere l'incontro tra bambino e libro fin dalla prima infanzia*, in "Lifelong Lifewide Learning", 20, 2012

Trafficante D., Andolfi V. R., Wolf M., *Abilità di lettura e benessere nei bambini: primi risultati dell'applicazione di EUREKA, adattamento italiano del programma RAVE-O*, in "Form@re", 17(2), 2017, pp. 12-38

Wedin Å., *Narration in Swedish pre-and primary school: a resource for language development and multilingualism*, in "Language, culture and curriculum", 23(3), 2010, pp. 219-233

Wilkinson S., *Literature review: The impact of reading for pleasure and empowerment*, London, The Reading Agency, 2015

Dossier

Gianni Rodari a cent'anni dalla nascita

– *Gianni Rodari e l'educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita*, di Giovanni Genovesi

– *Gianni Rodari: una poetica tra paradosso e metafora*, di Luciana Bellatalla

– *Immagini e rappresentazioni del lavoro nella letteratura rodariana*, di Letterio Todaro e Valentina Baeli

– *“Il luogo di tutte le ipotesi”: Gianni Rodari e la fiaba*, di Susanna Barsotti

– *Parole geniali per una libera crescita: Gianni Rodari sui Social ed i mass-media*, di Angelo Luppi

Presentazione

Giovanni Genovesi

Inseguire la poliedricità del talento di Gianni Rodari non è solo difficile, ma addirittura impossibile, specie per il dossier di una rivista con spazi e tempi contingentati.

Gianni era sempre in moto con tante, tantissime idee che gli circolavano nella testa. Il suo talento era il suo motore per collegamenti sinaptici polivalenti.

Chiamato di leva a dicembre del 1943 dalla Repubblica di Salò, poco dopo disertò e entrò nella Resistenza lombarda.

Si avvicinò al Pci cui si iscrisse il 1° maggio 1945. Nel mondo della cultura entrò con l'iscrizione al PCI, dove mostrò impegno e serietà nell'avanzare le sue proposte sul *Quid agendum?* e ben presto la sua raffinata intelligenza lo portò a contatto di molti esponenti del partito come Mario Alicata, Pietro Ingrao e Giuliano Pajetta che lo mise a dirigere il giornale per ragazzi "Il Pioniere".

Lì introdusse racconti a fumetti, causa del contrasto con Palmiro Togliatti e di Nilde Iotti che pubblicarono su "Rinascita" articoli che disprezzavano il fumetto.

Rodari, non è difficile pensare la grossa ansia con cui rispose al "Migliore", prese, sempre su "Rinascita", nettamente una difesa del fumetto. Era palesemente una mossa di rivolta nei confronti del capo.

Ma questa volta il "Migliore" *perdonò*. Forse fu apprezzato il coraggio politico della condotta e le argomentazioni della risposta o forse fu anche aiutato da Pajetta, che sottolineò il successo che stava avendo il giornale tanto che Rodari continuò a dirigere il "Pioniere".

Personalmente sono più propenso a credere alle prime due ipotesi, dato che Togliatti, di rigida formazione classica, continuò a non apprezzare il fumetto mentre apprezzava il coraggio di esporsi non accettando supinamente il giudizio, che riteneva scorretto, sia pure dato dal capo.

Rodari, preso il posto di Dina Rinaldi passata a "Noi Donne", lasciò un segno tangibile del suo passaggio di uomo creativo e partico-

larmente intelligente e geniale, contribuendo al successo del giornalino con l'aiuto dei suoi amici e validi collaboratori, in testa Marcello Argilli.

Dal lavoro al “Pioniere” apprese il mestiere di far tesoro di tutto ciò che è necessario per rendere appetibile un giornale per ragazzi che ancora non c'era, così organizzato, nell'area della sinistra in quel primo dopoguerra in cui mancava quasi tutto.

Forte passione politica che la sua acuta intelligenza sapeva sfruttare per narrazioni a fumetti o del tutto letterarie per comunicare con i ragazzi. Io ho incrociato tre volte non fuggevoli Gianni Rodari: una a Bologna, nel 1970, quando – già si manifestava nel suo fisico compatto e asciutto, con una faccia che lasciava trasparire una forte autostima e la combattività nel difendere le sue idee, da vero intellettuale politico dell'ala marxista – ricevette il premio Andersen per letteratura nel 1970; una a Monza, per il concorso che sceglieva il libro da tradurre in braille per la Biblioteca dei ciechi “Regina Margherita”.

Era il maggio 1978. Lui era candidato, con il volume *C'era due volte il barone Lamberto* e io membro della giuria, che scelse il libro della Rossana Guarnieri, *Il coraggio di vivere (l'assedio di Leningrado)*. Rodari, parlando poi del concorso disse di non essere affatto contento del risultato ma si limitò a commentare tra noi quattro, lui, io, mia moglie e Carla Poesio, oltre all'autista che ci stava portando in macchina alla stazione: “Vedrete tra dieci anni quali dei due libri sarà ancora in circolazione: il mio!”. Poi dominò il suo nervosismo e ritornò un affabile *causeur* che perorò la forza della fantasia, suo cavallo di battaglia teorico ufficiale da quando era uscito *Grammatica della fantasia* (Editori Riuniti, 1973), cui teneva molto.

Un anno dopo ci ritrovammo a un convegno a Pisa sulla lettura. Al coffee break andammo a prender qualcosa al bar della Borsa. Mi sembrò meno nervoso e più disponibile alla conversazione e a parlare sull'andamento del convegno, esprimendo alcuni giudizi sulle relazioni ascoltate.

Forse era il suo canto del cigno, perché neppure un anno dopo, il 14 aprile 1980, un trombo alla vena di una gamba se lo portò via per shock cardiogeno.

La mole di lavoro cui si era da tempo sottoposto fin dai suoi venticinque anni era stata troppa, avendo infilato una serie di esperienze di livello che vanno dal giornalismo, per grandi (dal periodico ciclostilato “Cinque punte” dal 55 aprile 1945, poi alla direzione de “L'ordine nuovo”, periodico della Federazione Comunista di Varese, a “l'Unità”

di Milano nel 1947 e nove anni dopo nella redazione di Roma chiamato da Pietro Ingrao nel 1956, dopo essersi iscritto all'albo nel 1954, a "Paese sera" nel 1968 e, occasionalmente, a "Rinascita" e su altre testate della sinistra, ecc.. Scriveva per "Piccoli e adolescenti" (una rubrica quotidiana su "L'Unità" di Milano dal 1947-1956, "Il pioniere", nel 1950, "Avanguardia" da lui fondato nel dicembre 1957) e in riviste di educazione ("Il giornale dei genitori", di cui, nel 1968, assunse la direzione alla morte di Ada Gobetti e che tenne fino al 1977, "Riforma della scuola", "Scuola e città", tutti dell'area della sinistra, cui apparteneva come iscritto e attivista del PCI dal giorno della Liberazione), senza contare i suoi capolavori, racconti, libri e filastrocche, molti dei quali addirittura destinati a divenire dei classici, spesso portati in scena a teatro e al cinema. Le linee portanti di tutti i suoi lavori furono la *vis* politica di un intellettuale di sinistra, l'uso raffinato e metaforico della parola, la forza della fantasia e dell'immaginazione per applicarle alle denunce apparentemente dalla vena umoristica, ma in effetti ironico-satirica delle storture sociali, della non valorizzazione del lavoro, fondamento della nostra repubblica. Anche la fiaba in Rodari diventa racconto di trasgressione sociale, così come i mas-media veicoli per rivoltare le ingiustizie sociali e mandare messaggi di pace in un mondo sempre più scenario di molteplici guerre sanguinose.

Ebbene, questi sono gli argomenti di cui trattano gli articoli del nostro dossier che, a mio avviso, mette sotto i riflettori il talento di scrittore e la carica dell'intellettuale organico gramsciano che ha sempre una funzione educativa.

Auguro a tutti nostri lettori di trovare piacere a leggere le argomentazioni dei contributi dei nostri autori che cercano, e a mio avviso ci riescono, di cogliere le caratteristiche essenziali di uno scrittore che ha scritto classici come *Favole al telefono* che mettono a nudo le discrasie sociali che la politica mal gestita ha generato e a cui non riesce a mettere rimedio. È questa la meraviglia di opere come quelle di Rodari e di Collodi, classici senza tempo, che piacciono anche ai ragazzi senza capirne le metafore attraenti e fascinose, che solo da più grandi potranno afferrare nel loro significato più pieno. E questo perché non solo il lettore è più grande, ma soprattutto perché è diventato più padrone della lingua, la chiave fondamentale per leggere un classico, che, come il vino, più invecchia e più affascina, perché si legge sempre a livelli diversi e più complessi.

Tutto questo se c'è una guida che insegna che non è tanto importante leggere, ma rileggere.

E questo succede solo con i classici, con i libri senza tempo che vale la pena leggere e rileggere più volte come quelli di Collodi e di Rodari, perché non solo insegnano ma anche educano.

Gianni Rodari e l'educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita

Giovanni Genovesi

Queste note in memoria di Rodari cercano di cogliere gli aspetti che più ne caratterizzano l'opera. La centralità della parola, il gioco e la fantasia come forza dell'immagine sono la cifra dei suoi racconti. Unita alla sua vocazione politica e alla dedizione all'impegno intellettuale ne esaltano la sua forza educativa. Le sue qualità di scrittore, politico, intellettuale e educatore ne fanno un emancipatore della letteratura cosiddetta per l'infanzia dalle pastoie che la costringevano a essere una cenerentola della letteratura.

These pages in memory of Rodari try to grasp the peculiarities of his work. The centrality of word, play and fantasy as the strength of the image are the keys to his stories. Jointly with his political bent and his devotion to intellectual engagement, his literary orientation exalts his educational strength. His qualities as a writer, a politician, an intellectual and an educator allow him to set the so-called children literature free from the fetters that for a long time have relegated it in the condition of a literary Cinderella.

Parole chiave: educazione, fantasia, intelligenza, letteratura, politica

Key-words: education, fantasy, intelligentsia, literature, politics

1. Premessa

In occasione del dossier di questo fascicolo, nel dossier dedicato a onorare la memoria di Gianni Rodari nel centenario della nascita, ho voluto riprendere quanto avevo scritto circa venti anni fa per un volume pubblicato a cura del compianto amico Enzo Catarsi¹ e che lui stesso mi invitò a presentare in un circolo di lettura a Pontedera il 20 settembre 2002.

Ho ripreso quel mio intervento di presentazione del testo per precisare meglio la questione che il libro poneva, cioè qual era stato il contributo di Rodari nei confronti della letteratura per l'infanzia, questione che, puntando soprattutto a sottolineare il ruolo educativo dello scrittore di Omegna come intellettuale, non precisai come sarebbe sta-

¹ E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Tirrenia, Edizioni del Cerro, 2002.

to necessario il suo rapporto con la cosiddetta letteratura per l'infanzia.

Queste note sono mirate a fornire quelle mancanti considerazioni su Rodari e la letteratura per l'infanzia.

2. *Entrando in medias res*²

A venti anni di distanza, pertanto, mi piace ritornare sul problema avanzato a Pontedera, allargando il discorso con considerazioni sul rapporto Rodari-educazione.

Già subito dopo la scomparsa di Rodari furono tenuti seminari e convegni sul ruolo che egli aveva avuto per il rinnovamento della letteratura per l'infanzia e, in generale, del discorso educativo. Ad alcuni di questi seminari, presi parte anch'io e di uno, tenuto a Pavia nell'anno della sua morte, ricordo che furono stampati gli atti con un mio contributo dal titolo "Un mondo di fiaba"³.

In quel saggio cercavo di sottolineare il grande ruolo dello scrittore di Omegna nei confronti della cultura in generale e dell'educazione in particolare nell'aver saputo recuperare con sapienza creativa la funzione del fiabesco o, per dirla con Cambi, del "fiabico" nell'arte del narrare, nelle sue varie articolazioni⁴.

Ebbene, questo comportava per me, allora ed ora, rimarcare che Rodari aveva saputo capire e dare un posto centrale alla parola, al *logos* creatore del mondo.

Attraverso la parola Rodari imposta un discorso di eticità illuminata, ossia da neo-illuminista, come a me è sempre apparso in tutti i suoi lavori.

Egli, attraverso di essi, denuncia le ingiustizie nel mondo e cerca di aiutare il lettore a impegnarsi a trovare i modi di farle superare. Non lo fa, se non poche volte, con romanzi di lungo respiro, ma con poesie e filastrocche e *nonsense* di breve e, talvolta, brevissima durata.

Fin da subito, da quando comincia la sua attività pubblica come giornalista dell'"Unità", cerca lo stile e i modi a lui più congeniali di esprimere la sua forza narrativa. E tra questi modi c'è anche il fumetto con cui, insieme a racconti sulla Resistenza, insistendo sugli aspetti

² Ovidio, *Ars poetica*, 148.

³ *Un mondo di fiaba*, ora in Aa.Vv., *Il favoloso Gianni*, Firenze, Guarnaldi, 1982.

⁴ F. Cambi, *Gianni Rodari e i "classici" della letteratura per l'infanzia*, in *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 11-22.

più incongruenti di una società civile e con brevi e incisive filastrocche, contribuisce all'affermazione de "Il Pioniere", giornale progressista per ragazzi dell'ANPI (Associazione Nazionale Partigiani d'Italia) che fa capo al Partito Comunista Italiano, e che con-dirige con Dina Rinaldi.

Rodari rinnova la tematica letteraria per l'infanzia e l'adolescenza e da più parti lo si trova citato⁵ grazie all'introduzione del tema della lotta di classe, dello sfruttamento nel lavoro, della solidarietà tra gli oppressi, dell'antimilitarismo, ma soprattutto grazie al modo con cui egli cerca di usare la parola in forma del tutto inusitata, cioè in una forma ludica dove la parola ha l'assoluta centralità.

Tuttavia, a mio avviso, fa qualcosa di molto più significativo, come si vedrà più avanti.

Proprio nel contributo inserito nel volume che allora presentavo, Boero⁶, dopo essersi soffermato a rimarcare il moralismo della critica della letteratura infantile, citando a piene mani Bitelli, tra i "vecchi" interpreti, e Nobile per i recenti, passa a dire che i testi di Rodari hanno rappresentato una svolta, perché egli ha inserito nella letteratura per ragazzi la dimensione del gioco e la dimensione della politica attraverso i suoi due aspetti salienti di ideologia e società.

Certo, non sempre tutto fila liscio e certamente non mancano lavori che risentono di un eccessivo schematismo, come, per esempio, nella costruzione narrativa delle storie come *Cipollino e Gelsomino nel paese dei bugiardi*.

Tuttavia essi denotano un'attenzione ad alcuni aspetti tipici della tradizione popolare che Rodari cercherà sempre di fare suoi: il gusto della parodia, del gioco intellettuale, della parola come strumento di rovesciamento e di scardinamento, dell'uso contrastivo infanzia-mondo adulto, del ricorso ai temi dell'utopia popolare con il conseguente rovesciamento delle usanze della società.

3. *La dimensione della fiaba nell'intellettuale Rodari*

Come dicevo altrove, "l'assunto fondamentale di Rodari, da un punto di vista educativo, è quello di educare l'intelligenza. Non a caso

⁵ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Laterza, 1995, p. 257.

⁶ *La letteratura per l'infanzia e la "svolta" di Rodari*, in *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 23-36.

approda al ‘gioco di parole’, al gusto del *calembour* che è probabilmente la chiave risolutiva di tutti i suoi racconti fiabeschi, almeno di quelli migliori”⁷.

I testi che contribuirono alla fama di Rodari scrittore per bambini furono *Filastrocche in cielo e in terra* e *Favole al telefono*, testi che, come del resto quelli che seguiranno (*Gip nel televisore*, *Venti storie più una*, *Tante storie per giocare*, *La torta in cielo*) riprendono i temi e gli stili suddetti, rifacendosi addirittura alla tradizione popolare della fiaba classica dei Grimm e di *Pinocchio*, ma anche d’autore, come quella di Andersen⁸.

E ben lo sottolinea Cambi, allorché afferma che i vari filoni di Rodari, a) quello del maestro; b) quello dello scrittore surrealista; c) quello del giornalista e dell’intellettuale organico, vengono a convergere nel momento in cui emerge un aspetto che Rodari ritiene da privilegiare per il suo narrare, ad esempio quello del fiabico, come, si è visto, lo chiama appunto Cambi per depurare il termine da ambiguità emotive.

Tale aspetto, cui Rodari dedica moltissima attenzione, prende il via dall’influenza delle *Fiabe italiane* raccolte da Calvino e da quelle dei Grimm (che Rodari avvicina ad autori classici, come Apuleio, e ad autori ottocenteschi, come Andersen e Collodi) e sviluppa il suo processo dalla fiaba popolare a quella d’autore.

Nel 1954 Rodari si cimenta con un “Pinocchio” a “fumetti”⁹.

È interessante notare, come fa Cambi, che per tutta la produzione rodariana si può rilevare una volontà e una capacità di RI-USO dei testi classici e di una loro DISTORSIONE, per continui ludi creativi¹⁰.

⁷ P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l’infanzia*, cit., p. 135.

⁸ Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare le storie*, Torino, Einaudi, 1973, *Le fiabe popolari come materia prima*, pp. 54 segg. Sulla fiaba nei suoi rapporti con l’educazione cfr. voce *Fiaba*, in G. Genovesi, *Le parole dell’educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

⁹ *Filastrocca di Pinocchio*, con disegni del bravo Raul Verdini, sul genere “Corriere dei Piccoli”, che apparve in 31 capitoli sul “Pioniere” tra il 1954 e il 1955. Scrisse anche, il 4 agosto 1952, per saggiare la possibilità di un volume con Einaudi su una fiaba come Pinocchio, vero e proprio campo di battaglia politica, a Italo Calvino, allora direttore editoriale dell’Einaudi e recente autore de *Il visconte dimezzato*. Calvino gli attestò la sua stima dicendo che segue con interesse tutte le sue cose, ma non poteva accettare la sua proposta perché non rientrava nella linea della casa editrice. (Riprendo il racconto del fatto dal saggio di Vanessa Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Bari-Roma, Laterza, 2020, pp. 88, 89).

¹⁰ Cfr. F. Cambi, *Gianni Rodari e i “classici” della letteratura per l’infanzia*, cit.

Rodari legge i classici per attirare acqua al proprio mulino e per riprendere temi e ispirazioni dalla loro lettura per impostare racconti secondo la sua tipica vena narrativa. Quindi la sua è una lettura *pro domo sua*.

Si tratta di una tipica funzione dell'intellettuale nella migliore accezione del termine, che cerca di rileggere quei testi classici che lo sollecitano ad approfondire o ad arricchire la sua cultura e la sua immaginazione per trattare con i giovani, secondo i mezzi a lui più consoni, la critica delle storture sociali e la difesa dei diritti civili.

Rodari cerca ciò che lo possa stimolare al ludico e gli possa dare spunti per stimolare al ludico i giovani lettori in modo che sappiano immaginare in proprio, provando a giocare con le loro stesse idee.

4. Rodari e la parola: il salto della letteratura per l'infanzia

Rodari non vuole insegnare le parole, bensì insegnare a usare le parole, a prendere gusto a usarle e a impararle. È questo l'aspetto che designa la più decisa frattura con la letteratura per l'infanzia e per i ragazzi: scrivere per far imparare a giocare con le parole.

Egli ha sempre cercato d'impostare la sua narrativa sul ludico, sul fantastico, sul fiabesco attraverso l'uso sapiente e raffinato della parola. A mio avviso ci sono già le suggestioni per dire che Rodari rinnova il genere narrativo per i piccoli senza esserne all'interno.

In effetti, questa considerazione ci riporta al ruolo di Rodari nei confronti della letteratura per l'infanzia. Egli, come Collodi con il suo *Pinocchio*, non scrive per ragazzi, ma scrive per tutti coloro che sanno leggere, dai 6 agli 80 anni.

Rodari fa letteratura *tout court*, anche se ha sempre amato dichiararsi scrittore a tempo pieno per l'infanzia. Ciò è vero e al tempo stesso non lo è, come, del resto, lo sono le asserzioni troppo drastiche e assolute che lasciano sempre fuori ciò che è più importante e rifiuta di essere ridotto a formule.

Si pensi al maestro che fa lezione con la parola, usando per gran parte un linguaggio che non è quello che i suoi allievi usano comunemente. Il suo è sempre un linguaggio "ignoto" ai suoi ragazzi perché vuole sollecitarli e addirittura "provocarli"¹¹, proprio perché si fac-

¹¹ Sul ruolo della provocazione in campo educativo rimando a G. Genovesi, *Educazione come... Provocazione. Il carburante dell'educazione*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... metafore e concetti educativi*, Milano, Prometheus,

ciano padroni del linguaggio, ciò che sa dare significato alla loro esistenza. Per far questo parla e spiega, spiegando come sa, con i modi a lui più consoni, spesso come giocando con le parole che usa.

È quanto ha cercato di fare Rodari nel modo che ha imparato a far suo, ossia facendo letteratura, una letteratura che si serve del surreale, della metafora, dell'immaginazione poetica, della fantasia, ossia della facoltà di inventare rappresentazioni complesse e diverse della realtà, della filastrocca che, così ricca di metafore, appare, ingannevolmente, più adatta ai piccoli ma che invece è per loro più difficile perché il vero significato è latente, nascosto sotto le parole o tra le righe.

E il significato sfugge al bambino se qualcuno – il maestro, lo scrittore – non gli insegna a diventare sempre più esperto nell'uso della parola, ad aguzzare l'intuizione e l'immaginazione che possono svelargli ciò che non appare di per sé in quel testo che pur gli è piaciuto anche se non ne ha afferrato tutto il significato.

Rodari tende, inevitabilmente, ad allontanarsi dall'infanzia, perché tende, comunque, a far crescere il lettore, ragazzo o adulto che sia, usando come sa, da par suo, la parola. Del resto, è questo il compito dello scrittore, dell'intellettuale.

La tensione di Rodari alla centralità della parola, a gustare le possibilità di gioco razionale che con essa si possono sviluppare fino al punto di affermare, da neo-illuminista qual è, che è la parola che crea il mondo perché gli dà significato¹², non può che renderlo ostico, talvolta inavvicinabile per la vera scoperta del significato, perché incomprendibile nella sua portata più profonda, da parte del ragazzo.

Insomma, proprio il cercare di mettere al centro della sua opera elementi quali la fantasia, la fiaba, il gioco, l'utopia¹³, nelle loro manifestazioni più sofisticate, perché strumenti raffinati della ragione, fa di Rodari un autore che non può essere fruito a pieno da bambini e ragazzi ancora poco acculturati e poco padroni del lessico e della lingua che plasma il mondo.

2014, p. 100 e Idem, *L'educatore. Riflessioni sulla sua identità*, in "Annali on line della Didattica e della Formazione Docente", Università di Ferrara, vol. 11, novembre 2016.

¹² Si pensi al racconto del barone Lamberto.

¹³ Sul rapporto utopia-educazione cfr. voce *Utopia*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione...*, cit. e G. Genovesi, Tina Tomasi Ventura, *L'educazione nel paese che non c'è. Storia delle idee e delle istituzioni educative in utopia*, Napoli, Liguori, 1985.

Vi può essere, però, una fruizione sia pure superficiale, che richiede delle riletture, ossia delle riprese a vari livelli, magari anche con l'aiuto dell'insegnante. Del resto, tutto ciò che vale la pena di essere letto ha sempre bisogno – e il lettore lo sa o lo sente – di una o più riletture, come dico anche più avanti.

Molti testi rodariani hanno bisogno di padronanze e competenze che ancora non è lecito presupporre nel giovanissimo lettore. Ma proprio per questo tali testi si rivelano potenziali stimolatori per avvertire bisogni più complessi e riflessivi, per aprire orizzonti che, se guidato, il ragazzo saprà individuare oltre la piacevolezza che la narrativa rodariana gli ha proposto.

Intanto, un vantaggio essa lo presenta comunque: quello di evitare con cura qualsiasi bamboleggiamento moralistico con parole di maniera, banali, di tessere di un mosaico di luoghi comuni avvilito e diseducativo. Poi, ed è più importante, la narrativa di Rodari apre ad un futuro non preconfezionato, ma intellettualmente avventuroso perché gli orizzonti che essa schiude sono quelli suggeriti dall'uso senza limiti dell'intelligenza come risultante di ragione e di fantasia, di *pathos* e di *logos*.

5. L'impegno cognitivo

Su questo aspetto, o meglio sull'interazione delle due dimensioni, si sofferma il contributo di Enzo Catarsi sul volume da lui curato¹⁴, cercando di mettere in risalto il vero impegno rodariano: quello cognitivo. Cioè, creatività e fantasia non sono proposte come mezzi di fuga dalla realtà, ma per penetrare più a fondo nella realtà, come suggeriscono gli stessi termini “intelligenza” e “intuizione”, il cui etimo è, appunto, *intus ire* (andare dentro). Del resto, la fantasia, intesa soprattutto come capacità immaginativa, non è certo meno importante della razionalità. In effetti, l'aspetto patico è quanto attira al fare e quindi spinge il soggetto a agire per fruire di ciò che gli piace; in questo caso quel tipo di lettura che sembra al giovane lettore di facile comprensione, è la ragione che gestirà quel fare se qualcuno – il maestro, per esempio – glielo insegna.

Fantasia come intuizione immaginifica e razionalità sono due dimensioni complementari. È quanto Rodari cerca, a me sembra di capi-

¹⁴ La “Fantastica” di Gianni Rodari, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 37-54.

re, di andare oltre l'*impasse* di fondo – che anche Italo Calvino non riuscì mai a superare¹⁵ – nel saggio *Grammatica della fantasia*, dove c'è la volontà di riuscire a dare alla fantasia delle regole che ne incanalino la lingua che la esprime¹⁶.

Insomma, la centralità del linguaggio è riaffermata senza indugi, considerando il linguaggio lo strumento che non solo plasma e crea il mondo ma che, spinto dall'immaginazione fantastica, quasi fiabesca, sa anche dargli significato.

Come si vede tornano gli aspetti che ricordavo più sopra anche se Rodari, spinto proprio dalla forte volontà di regolamentare l'arte di inventare, ossia la *Fantastica* che per lui è il punto più alto dell'*ars dicendi*, finisce per imbrigliarla, paradossalmente, in una serie di strategie troppo meccanicistiche¹⁷. Credo che con una simile operazione Rodari volesse, con la forza della logica, condurre ad usare al meglio la parola per dare spazio a intuizioni che fanno comprendere incomprensibilmente l'incomprensibile.

In definitiva, la fantasia è la capacità di intravedere un mondo che non c'è, che non si può capire e non sarà mai compreso nella sua pienezza, ma che, proprio per questo, guida a trovare l'equilibrio per crescere, per fare ricerca infinita e per riuscire a capire il concetto arduo e complesso di identità, ossia la padronanza di sé.

Insomma, bisogna che sia la ragione impregnata dalla logica la guida di tutta l'operazione perché senza di essa non si potrebbe mai arrivare a liberare l'intuizione e l'immaginazione per capire al meglio l'incomprensibile, anche se in modo incomprensibile. È per questo che penso che i lavori Rodari siano indirizzati nel sentiero dell'educazione, aiutando il lettore, infante o adulto, ad andare verso la sua infinita crescita.

¹⁵ Mi riferisco al paradosso di trovare la quadratura de circolo, ossia riuscire a trovare la via per equilibrare *logos* e *pathos* per poter fare un racconto carico di contagio emotiva senza nulla perdere della sua argomentazione logica.

¹⁶ E, inoltre, in *Esercizi di fantasia*. Si tratta di una grammatica che individua delle regole inalienabili della creatività quali: a) la priorità del linguaggio; b) la favola come motore del linguaggio; c) gli scarti del linguaggio tramite spostamenti, aggregazioni, ecc.; d) il passaggio dal linguaggio all'ideazione.

¹⁷ Ricordiamole: - BINOMIO FANTASTICO, ossia parole abbastanza distanti ma associate, scelte a caso; - IPOTESI FANTASTICHE, del tipo "che cosa succederebbe se..." (ma anche "che cosa sarebbe potuto succedere se..."); - DEFORMAZIONE DELLE PAROLE: grazie ad un prefisso arbitrario come S o BIS, oppure per errore ortografico come "l'ago di Garda".

Rodari è uno scrittore di talento che sa porsi, grazie al contagio emotivo che sa instaurare con il lettore, come un educatore.

Credo che la logica, insieme alla centralità della parola, sia la cifra più marcata di Gianni Rodari. Egli è stato prima di tutto uno “scrittore” logico e poi politico e, quindi, etico e, proprio per questo, educativo. Laddove non vi fosse la logica come esaltatrice della parola e capace di guidare anche oltre la parola, egli sarebbe stato solo uno scrittore ideologico, sia pure di talento.

Rodari, comunque, è qualcosa di più di un letterato con il grande merito di aver contribuito all'educazione linguistica, come pure giustamente fa notare Flavia Bacchetti¹⁸; in più egli è un costruttore di logiche diverse da quelle imperanti, che portano anche a lasciare il campo alla fantasia e all'immaginazione, ad una logica che si basa sullo spirito ludico ed è guidata dall'intuizione.

Questa logica si esplica, infatti, attraverso lo spirito ludico, fatto di metafora, paradosso, ironia, sberleffo, cioè la spinta a immaginare e a vedere il mondo sotto la forma del “come se”, ossia l'inizio, come diceva Buytendeik, di un'autoillusione cosciente che contraddistingue la corretta azione ludica¹⁹.

6. Cenni sulla “Grammatica della fantasia”: ludus, logos e pathos

In quest'ottica, la *Grammatica della fantasia* è il prodotto che nasce in seguito a un *iter* narrativo che si svolge in contenuti nei quali l'espressività della parola raggiunge i più alti livelli.

Con il suo saggio teorico, Rodari insegue l'utopia che cerca, come prima accennato, di approdare ad un porto teorico in cui sistematizzare, sia pure in maniera di tutto interesse, le ragioni per le quali la capacità di scrittura e l'uso della parola abbiano delle regole codificabili, come si è visto.

Ma anche in questo caso, accade come in tutte le utopie: esse non possono essere realizzate, bensì sono l'idea regolativa che va oltre la parola e oltre la logica per fare spazio a quello che Hermann Hesse chiama “il giuoco delle perle di vetro”, un giuoco che non ha regole

¹⁸ F. Bacchetti, *Nel linguaggio rodariano*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 72-82.

¹⁹ Su questo aspetto rimando al mio saggio *Il gioco. Significato dell'atteggiamento ludico nel processo educativo*, Firenze, Le Monnier, 1976, come si vede vetusto ma che ritengo ancora, immodestamente, di tutto interesse.

fisse e non ha mai fine così come il cammino tipico dell'utopia della conquista del sapere universale.

In Rodari i due aspetti di *logos* e *pathos* si legano strettamente per sfociare nel *noumenon* che è puro intelletto, slegato da qualsiasi sensazione reale; per raggiungerlo ha bisogno dell'uso della parola guidata dalla logica fino a quando parola e logica non debbono lasciare il campo a ciò che è oltre la parola frutto della logica, ossia a una esplosione intellettuale che fa proprio ogni fenomeno immaginato e fantastico, manipolando la realtà concreta con una ridda di immagini e di colori che rassicurano perché svelano segreti fino ad allora esclusi.

Questi aspetti sono ben riconoscibili nell'opera di Rodari attraverso l'uso della parola tesa al ludico inteso come suggeriscono le due accezioni del termine latino *ludus*: gioco e scuola, sia come divertimento e scherzo, ma anche come luogo dove si insegna affidandosi all'illusione, all'essere *in ludo* e ad immaginare ciò che non c'è e, forse, non ci sarà mai²⁰.

Il senso del gioco rompe la *routine* moralizzante della tradizionale letteratura per giovani nata nel XIX secolo, senza peraltro tralasciare la volontà di educare. E così, Rodari, vuole educare attraverso il gioco di parole, fino ad arrivare al surreale e al *nonsense* alla Carroll, riprendendo l'intenzionalità del "Corriere dei Piccoli", allargandola, nella sua idea progressista, anche ai figli del proletariato per rendere partecipi del magico potere della parola costruttrice del mondo anche ai figli del proletariato.

Come sottolineava Wittgenstein, "i limiti del mio linguaggio significano i limiti del mio mondo"²¹.

La logica dà senso al mondo non perché lo rispecchia ma perché lo cambia, lo rinnova con spirito ludico grazie allo "straniamento"²² che essa opera e che diverte o conduce a operare inventando nuove storie²³.

²⁰ Sul rapporto illusione-educazione cfr. G. Genovesi, *Educazione come... Illusione. Illusione e costruzione del mondo*, in E. Marescotti (a cura di), *Educazione come... , cit.*, p. 31.

²¹ *Tractatus logico-philosophicus* e *Quaderni*, tr. it., Torino, Einaudi, 1968, proposizioni 5-6.

²² Il processo di *straniamento* consiste nel separare un oggetto dal suo significato e dal suo contesto abituali e nel descriverlo usando una sorta di sineddoche ed indicando sola una delle sue caratteristiche (cfr. *Grammatica della fantasia*, cit., pp. 50 segg.).

²³ "Tecnicamente, il gioco spinge alle estreme conseguenze il processo di 'stra-

Rodari non è uno scrittore per l'infanzia, per la quale la comprensione dei suoi racconti è spesso troppo ardua, ma un intellettuale che si impegna a suggerire strategie per dare significato all'esistenza.

Nel saggio curato da Enzo Catarsi, vi sono poi due contributi che cercano di dare una panoramica delle nuove tendenze nella letteratura per ragazzi ispirate dalle suggestioni di Rodari. Si tratta dei contributi di Rotondo e di Salviati²⁴, che vale la pena leggere con molta attenzione, anche per la sapienza e l'informazione che li caratterizza e perché fanno vedere come Rodari sia stato, in vario modo, un iniziatore di tutto interesse che ancora oggi avrebbe qualcosa da dire a livello di suggerimenti concettuali sul nuovo destino della letteratura per l'infanzia. In effetti le considerazioni dei due autori portano, sia pure involontariamente, ancora una volta l'acqua al mio mulino che vuole macinare l'ipotesi di Rodari innovatore perché intellettuale a tutto campo e non perché scrittore per ragazzi.

Egli, lo ripeto, è uno scrittore a tutto tondo le cui opere sono per tutti, ragazzi e adulti. E, come tutte le opere che riescono, quando sono ben riuscite, a impostarsi su *idee senza tempo* e a diffonderle, possono essere lette anche dal ragazzo attratto da una forma che apprezza perché la sente, sia pure illusoriamente, a sua misura, ma il cui vero significato gli sfugge.

7. La rilettura e la letteratura senza aggettivi

Avviene come per tutti i testi, specie di narrativa: richiedono una lettura a vari livelli. Ossia debbono essere riletti e poi riletti fino a che il lettore non sia sicuro di averne compreso a pieno il significato, o meglio ciò che crede sia il suo significato nelle sue varie articolazioni e sfumature.

È così anche per classici del canone occidentale come, tanto per fare alcuni esempi di grandissimo livello, *La divina commedia* di Dante, il *Decamerone* di Boccaccio, l'*Orlando furioso* di Ariosto, *La Gerusalemme liberata* di Tasso, il teatro di Shakespeare, il *Don Chisciotte* di Cervantes, i *Promessi sposi* di Manzoni, *Le avventure di Pinocchio* di

niamento' delle parole e dà luogo a vere e proprie catene di *binomi fantastici*" (*Grammatica della fantasia*, cit., p. 39).

²⁴ F. Rotondo, *Bianca, Roberto e gli altri. L'eredità di Rodari negli scrittori di oggi* e C. I. Salviati, *Rodari, Pitzorno. Vicinanze, lontananze*, in *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., rispettivamente, pp. 83-95 e pp. 96-113.

Collodi, il *Marcovaldo* di Calvino e, per es., *Le favole al telefono* di Rodari.

Quest'ultimo, non foss'altro, ha trovato forme e stile, come del resto Collodi, per agganciare anche i ragazzi con un contagio emotivo e dare il via a nuove modalità e ragioni per coinvolgerli in letture che cambiano il concetto di letteratura per l'infanzia, che non è fatta dall'insieme di libri scritti per ragazzi, bensì di libri non scritti per loro ma da cui anch'essi sono attratti.

Sostanzialmente Rodari stesso aveva definito la letteratura per ragazzi come il ricettacolo in cui erano accolti i libri non scritti per giovani lettori, per *caduta* ma con vari ritocchi: sintesi drastiche e parafrasi o, comunque, una mirata edulcorazione con relativa attenta depurazione di testi classici²⁵.

Rodari si impegna a far capire con le sue opere che la letteratura che si vuol chiamare per ragazzi non è altro che una letteratura strutturata, come tutti i classici, a vari livelli di lettura, che si rivolge a tutti i possibili lettori con stili attrattivi già dai primi livelli come quelli di Collodi e dello stesso Rodari.

I loro capolavori sono dei classici che hanno la preziosa caratteristica di porsi fin dalla loro prima lettura nell'universo dell'educazione. E questo non vuol certo dire che essi siano opere per ragazzi, ma solo che si sono avvalse di modalità espressive che già un ragazzo ne può essere attratto senza che ci debba illudere, però, che possa penetrarne a fondo il significato. Come tutti gli altri classici, hanno bisogno di essere oggetto, laddove li si voglia far entrare, sia pure con una scelta mirata secondo le competenze dell'educatore, in un circuito formativo che, in quanto tale, sia suscettibile di studio sistematico e metodico, da parte della Scienza dell'educazione²⁶, del rapporto educativo in cui il linguaggio e la padronanza di usarlo sono centrali.

²⁵ Il principio della *caduta*, sia pure con un'accentuazione minore, ma non del tutto priva, di intenzione utilitaristica, è usato da Rodari anche per la fiaba: "Le fiabe, insomma, sarebbero nate *per caduta* dal mondo sacro al mondo laico: come *per caduta* sono approdati al mondo infantile, ridotti a giocattoli, oggetti che in ere precedenti sono stati oggetti rituali e culturali" (*Grammatica della fantasia*, cit., p. 72).

²⁶ Sulla Scienza dell'educazione si vedano questi miei due saggi più recenti: *Io la penso così. Pensieri sull'educazione e sulla scuola*, Roma, Anicia, 2014, in specie la Parte III e G. Genovesi, *L'educazione e la sua scienza. Alcune riflessioni*, in "Rassegna di Pedagogia", a. LXXV, n. 1-2, gennaio-giugno, 2017.

In questo senso, allora, mi pare che sia sostenibile l'affermazione che Rodari è uno scrittore per l'infanzia a tempo pieno proprio perché egli, paradossalmente, non è uno scrittore per l'infanzia.

8. Rodari pedagista e scrittore per l'infanzia?

Dico subito che non credo che Gianni Rodari possa essere arruolato come pedagista, anche se sono vari gli studiosi, che lo hanno indicato come tale. Basti qui ricordare autori di alto spessore come Luigi Volpicelli e l'amico Franco Cambi²⁷.

Lo stesso Rodari – come ricorda Carla Ida Salviati – precisa, “in una delle schede conclusive della *Grammatica* (Rodari, 1973, cit., p. 179)... che colloca oltre il consueto velo protettivo della pedagogia”²⁸ tutte le letture preliminari e propedeutiche al lavoro di scrittura per i ragazzi, lavoro per il quale non si rivolgeva né alla pedagogia né alla psicologia, che riteneva incapaci a dare una rappresentazione totale delle manifestazioni dei ragazzi²⁹. A me sembra chiaro che non desidera affatto essere oggetto di un tale arruolamento.

Giorgio Bini, già nel 1982, scriveva che solo Genovesi lo negava affermando che la “concezione pedagogica (rodariana) (era) evanescente, fatta più di intuizioni che di approfondimenti e nel libro (*Grammatica della fantasia*) si riscontrano ingenuità e meccanicismi”³⁰. Penso che sia il caso di precisare: credo che tale attribuzione vada chiarita nel senso che non sembra si possa evincere una consapevolezza di Rodari di operare come ricercatore nel settore della Scienza dell'educazione, ma semmai come scrittore o intellettuale che educa, come è compito di ogni intellettuale.

²⁷ Si va da Boero (*Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1992) a Cambi (*Rodari pedagista*, Roma, Editori Riuniti, 1990), ma non mancano autori un po' improvvisati come pedagogisti quali Coppola o Davide Lajolo; l'attributo ritorna varie volte in vari autori. E anche nel volume curato da Catarsi non mancano autori (Bacchetti, lo stesso Catarsi (che peraltro è più interessato a rimarcare la “svolta” decisiva che Rodari imprime nella letteratura infantile), Rotondo e Salviati, sia pure con qualche *distinguo*) che annoverano Rodari tra i pedagogisti “honoris causa”. Ma non basta scrivere per ragazzi, a parte la preparazione propedeutica, peraltro, al di fuori della scienza dell'educazione, per essere pedagista.

²⁸ C. I. Salviati, *Rodari, Pitzorno...*, cit., p. 100.

²⁹ Cfr. G. Rodari, *Grammatica della fantasia*, cit., p. 179.

³⁰ *Il favoloso Gianni*, cit., p. 171.

Il fatto che Rodari abbia contribuito a valorizzare un settore fino allora derelitto come la cosiddetta letteratura per l'infanzia, aprendole nuovi orizzonti tematici e narrativi attraverso l'uso di strumenti quali il gioco e la parola e, sostanzialmente, la ragione e oltre, mi porta a dire che Rodari ha fatto ben di più: ha contribuito a voler cancellare, sia pure con scarsa fortuna, una definizione del tutto ambigua e logicamente non difendibile come quella di "letteratura per l'infanzia"³¹.

Rodari ha fornito la spinta operativa perché fosse considerata letteratura a tutto tondo e per staccarla con decisione dalla manualistica di libri per avviare all'apprendimento dei meccanismi della lettura. Ma è stato questo un messaggio non solo ignorato, bensì, paradossalmente, preso nel senso più superficiale, quello di rinnovare quanto Rodari stesso cercava di superare.

Il fatto è che Rodari non riuscì a formalizzare in maniera sistematica le possibilità di affrontare esplicitamente quel discorso teorico sull'educazione che lui non aveva, del tutto coscientemente, voluto affrontare con la già citata *Grammatica della fantasia*, pur restando a livello di manuale esemplificativo, sia pure operativamente di tutto interesse. Credo che, in definitiva, egli non avesse voluto affrontare l'aspetto epistemologico dell'educazione per farne un oggetto di scienza con l'afferenza di tutte le sue piste di ricerca, tra cui anche quella della letteratura, perché sapeva che non era di sua competenza.

Egli sentiva di essere uno scrittore, ossia un narratore che vuole agganciare per contagio emotivo i suoi lettori e, in quanto, tale si sentiva un intellettuale. E in più era un intellettuale marxiano e, fino alla morte, impegnato nel e con il partito: un intellettuale organico al PCI, come lo definisce ancora Cambi nel suo contributo contenuto nel volume curato da Catarsi e, in queste pagine, più volte citato, (ma qui c'è una lunga tradizione, da Ajello³² a Bini, per citare autori tra i più noti e senza dimenticare il recente contributo di Vanessa Roghi³³). E lo era in quanto scrittore (giornalista, saggista, ma soprattutto narratore e poeta) e come tale egli si sentiva educatore.

³¹ Cfr. sul problema G. Genovesi, L. Bellatalla, *Letteratura per l'infanzia: una definizione ambigua ed un rapporto improprio*, in D. Lombello Soffiato (a cura di), *La letteratura per l'infanzia oggi*, Lecce-Brescia, Pensa Multimedia, 2011.

³² Cfr. N. Ajello, *Intellettuali e PCI 1945-1958*, Bari, Laterza, 1978.

³³ V. Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Bari-Roma, Laterza, 2020. Il saggio della Roghi catalizza la storia pubblica di Rodari nell'impegno politico.

Rodari era pienamente consapevole di essere un educatore perché sapeva di essere un intellettuale. Non si sentiva di essere un “pedagogo” e di fatto non lo fu, a meno che non si intenda per pedagogo chi ha fatto scuola o chi scrive per ragazzi o chi protegge i suoi lavori sotto l’egida di una parola ambigua come *pedagogia* che neppure saprebbe come disambiguare.

Questo è un merito in più di Rodari, quello di non spacciarsi per quello che sapeva di non essere, ma che avrebbe potuto benissimo far credere di essere, proprio per l’ambiguità che il termine “pedagogia” ha sempre avuto e continua ad avere ancora oggi.

Scrivendo i suoi lavori di narrativa e di saggistica Rodari ha creduto fermamente di fare quello che era il suo dovere di intellettuale del versante più marcatamente letterario nelle sue varie articolazioni: rendere organico il suo pensiero e, al tempo stesso, renderlo stimolante e fruibile per azioni di miglioramento della vita comunitaria suggerendo nuove possibilità tematiche, nuovi strumenti narrativi, nuovi orizzonti per allargare le vie dell’avventura intellettuale dell’uomo. Tutto qui. E non è poco!

Ha ragione Luciana Bellatalla a sintetizzare nella sua recensione del saggio di Vanessa Roghi l’aspetto che ne è il fine e che è il filo rosso di tutto il lavoro culturale di Rodari: “Davvero prioritario, infatti, in Rodari è indicare e sollecitare la via per l’emancipazione di chi più ha bisogno di tale emancipazione: il popolo lavoratore, certo, ma anche e soprattutto il bambino, ossia quella particolare ‘classe’ di soggetti, che saranno gli adulti di domani, destinati a dare senso e significato al mondo. Di qui le sollecitazioni all’immaginazione; le critiche al luogo comune; le suggestioni del nuovo e, soprattutto, la difesa di un ordine sociale, in cui la fratellanza prevalga sui sentimenti discriminatori e la pace sulla guerra e in cui ciascuno trovi un suo posto in nome del diritto al lavoro”³⁴.

9. I lasciti culturali di Rodari e la sua fortuna

Non vale certo la pena di renderlo responsabile di quanto non solo non ha fatto, ma che non aveva neppure in mente di fare. Penso che saper cogliere l’eredità culturale di un pensiero e di un’opera sia sempre un’operazione degna e comunque da perseguire. Penso anche che possiamo essere in grado di rendere tale operazione più fruttuosa se ne

³⁴ Cfr. la recensione al saggio di Roghi in questo stesso fascicolo.

sappiamo individuare con precisione i lasciti peculiari, prendendone il testimone.

Nel caso di Rodari mi pare che i lasciti peculiari siano i seguenti:

a) aver scritto racconti che hanno non solo divertito i giovanissimi e giovani lettori con l'intenzione di educarli ma di aver aperto la pista, liberandola dalle pastoie che ingabbiano la cosiddetta letteratura per l'infanzia, perché potesse entrare di diritto nell'universo della letteratura *tout court*, indicandole una attrezzatura concettuale di tutto rispetto che poggia sulla sapiente capacità dell'uso della parola, del *logos* come ombelico del mondo, elemento creatore di tutta la vita, di quella almeno che acquista un senso ed un significato³⁵.

b) aver contribuito a far emergere insieme ad altri, e penso a Pasolini, le funzioni tipiche dell'intellettuale che denuncia, trasgredisce e anticipa e, fra queste, quella imprescindibile *vis* di darsi come educatore, come costante sollecitatore verso l'emancipazione di tutti gli esseri umani dalla miseria morale, intellettuale ed economica, additando costumi civili e morali più coerenti e, soprattutto, più logici.

Rodari, intellettuale e quindi moralista "in senso positivo" (come lo definiva Lucio Lombardo Radice nel suo contributo su *Il favoloso Gianni*, cit.), l'ha testimoniato con le sue opere e con la sua adesione politica al PCI. Evidentemente è questo un segno dei tempi: ossia non è assolutamente detto che l'intellettuale per essere tale debba avere una tessera di partito, ma per gli anni dell'impegno rodariano nell'Italia dalla fine degli anni '30 fino al 1980 essere comunista significava un coraggio e una volontà di porsi controcorrente, fatti che già di per sé costituivano una carica di suggestiva emancipazione.

Per questo sono d'accordo con Bini, allorché dice che l'opera di Rodari è segnata contenutisticamente e come scelte comportamentali dal tempo. Insomma, Rodari ha fatto al meglio di quanto allora si poteva, con il talento che aveva, il mestiere dell'intellettuale. Al punto che di tale mestiere riusciamo ancora oggi a trarre profitto e nel campo della cultura, in generale, e in quello della letteratura, in particolare, con la funzione sostanziale di svolgere un compito educativo.

³⁵ Per questi aspetti di valorizzazione della parola e della logica cfr. anche i due interventi ben documentati e molto interessanti di L. Bellatalla, il primo, *La poetica di Rodari: nonsense o senso dell'esistenza*, sul volume curato da E. Catarsi, *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., e il secondo, *Gianni Rodari: una poetica tra paradosso e metafora* che approfondisce il primo, è in questo stesso dossier.

Giorgio Bini, nel contributo che chiude il volume curato da Enzo Catarsi³⁶, cerca di individuare le ragioni della fortuna o meno di Rodari attraverso una carrellata sulla sua presenza a circa venti anni dalla sua morte nei territori da lui frequentati: scuola, giornalismo, narrativa per adulti e per ragazzi.

Non ne ricava un quadro ottimistico, anche se un po' paradossale. Comunque esprime il chiaro timore che l'opera di Rodari se ne vada con i tempi. Molti dei suoi messaggi rischiano oggi “di perdere il (loro) significato letterario e civile”³⁷. Bini conclude che Rodari è sì un classico che però ha svolto un “compito di educazione civile che se ne va coi tempi”³⁸. Le ragioni, che Bini adduce, si rifanno ad alcune considerazioni essenziali: soprattutto perché fino alla fine Rodari fu un intellettuale comunista e poi perché fu caratterizzato da un impegno utopico marxiano, laico e rivoluzionario.

Le ragioni esposte da Bini non mi trovano del tutto d'accordo, anche se esse indicano le difficoltà più salienti per una lettura meno superficiale dell'opera di Rodari e l'impegno altrettanto superficiale di arruolarlo come pedagogista, professione sempre più vaga e senza un serio appoggio scientifico.

In effetti, è anche vero, stando ad alcuni sondaggi sulla presenza, via via minoritaria dalla fine degli anni Sessanta³⁹, di racconti di Rodari nei manuali delle scuole, inferiori e superiori⁴⁰. Tuttavia un tale dato non inficia certo il valore di Rodari scrittore di classici che si basano su *idee senza tempo*, caratteristica propria dei classici, quei lavori che durano per sempre. Al di là di come si comporta la scuola, troppo spesso indotta a seguire la moda⁴¹.

³⁶ G. Bini, *La “fortuna” di Rodari*, in *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., pp. 114-124.

³⁷ *Ibidem*, p. 121.

³⁸ *Ibidem*, p. 120 e 122.

³⁹ Ma io direi almeno dalla metà degli anni Settanta perché ricordo, ma è solo un ricordo e non un sondaggio, che mio figlio più grande ha appreso a leggere con il metodo globale, applicato su una filastrocca di Rodari, quella de *Il pittore*: era il 1976 e alla scuola elementare “Pilo Albertelli” di Parma, ove ero uno dei due rappresentanti di classe; posso anche assicurare che i racconti di Rodari erano ancora ben diffusi anche nella scuola media dove mio figlio ha completato la scuola dell'obbligo. Ma è solo un mio ricordo!

⁴⁰ Cfr. G. Abbate, *Rodari nei manuali scolastici*, in “Pagine giovani”, a. XLIV, n. 174, gennaio-marzo 2020.

⁴¹ Osservava al riguardo, nel marzo 1990, Marcello Argilli, amico e collaboratore di Rodari già dai tempi de “Il Pioniere”: “la novità rodariana rischia ormai di es-

Mi trovo invece, pienamente d'accordo con Bini, che ritornando sul problema Rodari pedagogista, afferma che non lo era, almeno in senso tecnico, come non lo sono stati Bruno Ciari e Mario Lodi. Era, bensì, un educatore che si occupò di storia della scuola e di scuola e dei modi proficui di starci dentro per insegnanti e allievi⁴².

In più, aggiungo io, perché fu un intellettuale, uno scrittore di classici che si pongono come veicolatori di *idee senza tempo*.

10. *Concludendo*

Vorrei chiudere le mie riflessioni su Rodari, richiamando i punti peculiari di queste note. Io credo che Rodari abbia saputo imbastire una rete di messaggi di notevole incidenza e spessore educativo e abbia contribuito a innalzare la letteratura per l'infanzia, grazie al suo essere un intellettuale organico, a livello per essa più funzionale di letteratura senza spurie e intralcianti qualificazioni.

Tali messaggi e tale contributo, come avevo detto una ventina di anni fa, hanno il loro perno, soprattutto, nella centralità della parola, nella valorizzazione del *logos* come lettura e racconto e del *ludus* come gioco e come scuola e, infine, in quello della fantasia che sa irrompere con forza con un caleidoscopio di immagini e colori nella mente del lettore che gli favoriscono intuizioni di conoscenze fino ad allora sconosciute, senza mai dimenticare la lezione politica.

Proprio l'aver rivendicato il posto creativo e al tempo stesso dissacrante della parola e della fantasia, dandone esempi interessanti con racconti fulminanti come una serie di epigrammi di Marziale, è stato senza dubbio il ruolo di Rodari, autore e critico, intellettuale che, in quanto tale, si impegna anche ad essere educatore e non “pedagogi-

sere svilita e seppellita da un diluvio di banalità agiografiche, pigramente acritiche... Siamo ormai alla celebrazione di un San Gianni celebrabile nelle parrocchie di ogni fede, dimenticando, spesso intenzionalmente, l'appartenenza di Rodari a una cultura laica, di sinistra (Rodari era anzitutto un marxista non dogmatico). Riprendo il passo di un'intervista a Argilli, *La fantasia in cattedra*, a cura di D. Giorgetti, in “Schedario”, n. 3/1990, p. 84, dal saggio di Angelo Nobile, *Storia della letteratura giovanile dal 1945 ad oggi*, Brescia, Editrice Morcelliana, 2020, p. 113. Come curiosità, ricordo che Nobile, parlando di Rodari sia nel saggio citato sia nella breve *Introduzione* al dossier su Rodari pubblicato nella rivista da lui diretta “Pagine Giovani”, (a. XLIV, n. 174, gennaio-aprile 2020) non ha mai qualificato Rodari “pedagogista” rilevandone più la sua tendenza politica di sinistra.

⁴² Cfr. i vari articoli comparsi sulle riviste “Il giornale dei genitori”, “Riforma della scuola”, “Sfogliabro”, ecc.

sta”, perché egli non fu mai sfiorato dai problemi della pedagogia come scienza. Definirlo pedagogista, credo che sia solo una pregnante quanto vuota e fuorviante metafora per sottolineare il suo spessore di educatore, logico ed utopista, creativo e fantasticamente ludico, impegnato a denunciare i mali e i soprusi del vivere sociale e ad aprire orizzonti inediti per tutti i suoi lettori.

Gianni Rodari: una poetica tra paradosso e metafora

Luciana Bellatalla

Questo articolo intende prendere in esame l'opera poetica di Gianni Rodari in una duplice prospettiva: da un lato, se ne richiamano i ben noti debiti culturali nei confronti della tradizione popolare e colta; dall'altro, si mette in evidenza il significato educativo di una poetica, basata sul paradosso e sulla metafora, recuperando un filone letterario italiano spesso trascurato. Questa poesia sollecita, con gli artifici retorici, lo spirito ludico e il senso dell'umorismo, ossia due principi-cardine del processo educativo, la costruzione di orizzonti aperti, di mondi altri e della conquista dello spirito critico e della capacità di giudizio.

This paper takes into account Rodari's poems in two perspectives: the first focus is on the cultural background of these particular poems; the second focus is on the educational implications of paradox and metaphor, i.e. the main rhetorical cunning, by which Rodari awakes his readers playing spirit and sense of humour, referring to an often neglected Italian literary production. And these attitudes are the meaningful basis of the process of education, i.e. of moral and civil growth, to reach open cultural horizons and to acquire critical habits and freedom of judgment.

Parole chiave: Rodari, poesia, lettura, gioco, educazione

Key-words: Rodari, poems, reading, playing, education

1. *Qualche precisazione iniziale*

Sono passati ormai molti anni dai miei due interventi organici su Rodari¹, ma, nonostante il tempo che me ne separa, i punti centrali del mio giudizio sulla sua opera non sono cambiati. Del resto, questa notazione appare superflua, se si considerano anche altri miei interventi che, sebbene non incentrati specificatamente su Rodari, si sono richiamati anche alla sua opera ed al suo significato².

¹ Cfr. di L. Bellatalla, sia *Gianni Rodari: Il pianeta degli alberi di Natale*, in A. Gramigna (a cura di), *Leggere per capire e far capire*, Parma, Ricerche Pedagogiche, 1999, pp. 7-20, sia *La poetica di Rodari: nonsenso o senso dell'esistenza?*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, Tirrenia, del Cerro, 2002, pp. 55-71.

² Cfr., ad esempio, L. Bellatalla, *La letteratura per l'infanzia in Italia oggi: tra produzione e saggistica*, in L. Bellatalla (a cura di), *Aspetti e problemi della profes-*

Nei lavori esplicitamente dedicati a Rodari ci sono, infatti, alcuni punti fermi: il primo è di carattere generale ed è alla base (esplicita o implicita) anche di altri miei saggi dedicati a scrittori o ad opere letterarie³, mentre gli altri sono più specificamente riferiti all'autore di cui qui celebriamo il centenario:

a. l'unità della letteratura di là dal *target* cui i singoli scrittori si rivolgono o credono di rivolgersi in esclusiva (bambini, giovani lettori, donne) e di là dal genere che essi frequentano (“il rosa” o il “giallo”, la saggistica o la cronaca), giacché l'unica legittima distinzione è tra prodotti di buona qualità e prodotti di qualità scadente, tra narrazioni che aprono orizzonti a chi legge, coinvolgendolo, e narrazioni che lasciano il lettore indifferente o senza sussulti emotivi ed intellettuali⁴; ovviamente ciò vale anche per l'espressione poetica che, come già rilevava lo stesso Rodari, non si può catalogare a seconda dei fruitori e che, quindi, non è passibile di specificazioni;

b. la convinzione che Rodari abbia dato il meglio della sua arte nella produzione poetica e nelle composizioni dalla brevità “fulminante”, nelle quali l'istanza ideologica (legata, come sottolinea Genovesi in questo stesso *dossier*, al suo impegno politico) viene sublimata nello sforzo di sintesi e declinata grazie ad efficaci artifici nar-

sionalità e della pratica docente, in “Annali on-line della didattica e della formazione docente”, Università di Ferrara, 12/2016, pp. 224-235 e L. Bellatalla, *La produzione per l'infanzia oggi in Italia: eredità persistenti e spinte innovative*, in L. Todaro (a cura di), *Spazi della parola, tempo dell'infanzia*, Milano, FrancoAngeli, 2016, pp.47-59.

³ Cfr., ad esempio, di L. Bellatalla sia la *Postfazione* a M. Milani, *L'autore si racconta*, Milano, FrancoAngeli, 2009 sia *La narrativa colorata. La letteratura popolare e l'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2015.

⁴ Mi pare opportuno insistere su questo punto almeno per due motivi. Prima di tutto, infatti, si tratta di un problema aperto che sollecita gli studiosi ad una vivace discussione, ben documentata, per quanto riguarda la legittimità o meno di una poesia per i bambini, ad esempio nel contributo di Chiara Lepri, *La parola poetica per l'infanzia tra gioco ed esperienza artistica*, in S. Barsotti, L. Cantatore (a cura di), *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo*, Roma, Carocci, 2019, pp. 71-104. In secondo luogo, perché il pregiudizio di una produzione letteraria per bambini da tenere distinta dall'altra (per adulti) continua a serpeggiare in contributi critici anche recenti. Cito, come esempio, il giudizio della Salvadori che, confinando Rodari nel recinto della letteratura per l'infanzia, finisce per sostenere, con una conclusione a dir poco sorprendente, che molte delle situazioni da lui descritte non sono più attuali (e quindi godibili) per i ragazzi di oggi (cfr. M. L. Salvadori, *Gianni Rodari tra fantastico e ragione*, in G. Marrone (a cura di), *Narrativa per grandi e piccini. Viaggio nella letteratura*, Roma, Edizioni Conoscenza, 2017, pp. 108-113).

ratologici ed espressivi ed ai criteri che regolano la creatività e che egli espone nella sua *Grammatica della fantasia*;

c. l'importanza della parola, capace, con la sua carica semantica, di creare di mondi, di dare senso a quanto apparentemente non lo ha, di rovesciare il senso comune e di sollecitare un viaggio in un "altrove", tutto dipendente dal lettore-viaggiatore;

d. il valore dello spirito del gioco che predispone il lettore a quella dimensione del "come se", che è, al fondo, la chiave per aprire la porta dell'utopia e, quindi, di una continua tensione verso il meglio e verso all'arricchimento dell'esperienza e dell'esistenza individuale e collettiva.

Questi quattro punti sono la base su cui procederò anche in questo intervento, che è pensato (e non poteva che essere pensato) come un approfondimento di quanto ho scritto in precedenza, ancora una volta rifacendomi in particolare alle filastrocche.

Questa volta, tuttavia, intendo focalizzarmi su due aspetti, impliciti, nelle considerazioni che ho qui riepilogato. Il primo è interno alla poetica stessa di Rodari, mentre il secondo è più generale e va ad investire la fortuna di Rodari nelle pratiche didattiche per ragazzi e non. In entrambi i casi, tuttavia, per affrontare nuovamente questo tema, si impone una domanda: se è vero che Rodari segna, come tutti i critici sottolineano giustamente, un discrimine tra i messaggi tradizionalmente dedicati ai giovani lettori e un modo più aperto e significativo di rivolgersi ai lettori in generale, in che cosa egli si distingue da quei letterati italiani che, in qualche modo, prima di lui avevano già battuto (o tentato di battere) la medesima strada?

Un'ipotesi di risposta ci consentirà di rispondere anche ad un'altra questione e cioè se la ludo-didattica in particolare della lingua italiana, e/o le pratiche di scrittura creativa che si sono affermate negli ultimi decenni, possano considerarsi eredi ed interpreti genuini e legittimi della lezione rodariana in nome, appunto, di quegli elementi di novità che hanno fatto, ed a ragione, del nostro autore un *unicum* fino al punto di trasformarlo, forse già in vita, in un classico della letteratura. E, si badi, di una letteratura a pieno titolo, senza aggettivi che la qualificano (o la deprezzano) né complementi che ne specificano oggetto e destinatari, con questo intendendo anche darne una valutazione.

2. *Rodari ad un crocevia*

Per quanto riguarda il primo aspetto del mio discorso, esso si riallaccia alla mia convinzione della superiorità del Rodari poeta su quello narratore (o almeno sulla sua prima maniera, quella, per intenderci, in cui prevalgono una certa tendenza al neorealismo ed al predominio dell'ideologia⁵).

Del resto, la vasta letteratura secondaria su Rodari annovera ricorrenti notazioni sul significato di quel momento ludico, che consente all'espressione ed all'espressività di dispiegarsi in maniera certo più implicita, ma altrettanto certamente più efficace. Di qui l'insistenza (giustamente) ricorrente anche e forse soprattutto sul valore della *fantastica* e prima ancora sullo sforzo rodariano di dettare regole per quanto, apparentemente, non dovrebbe avere regole o dovrebbe avere regole che la logica non sa comprendere, ossia sul suo gusto per la metafora, il paradosso, l'assurdo ed i giochi linguistici.

Ormai, infatti, c'è un unanime consenso sul fatto che Rodari è soprattutto e prima di tutto un abile giocoliere di parole, un equilibrista dei significati, capace, in questo modo, di creare mondi altri, servendosi dell'ambiguità, della polisemia ed in particolare del nonsense. Anzi, lo è a tal punto che la Lepri parla addirittura dello “Stemma-Rodari” ad indicare che questo insieme di caratteri espressivi e stilistici va a costituire una cifra originale, personalissima ed irripetibile, sebbene ad essa si possa attingere per trarne ispirazione e imboccare, come lo stesso Rodari vorrebbe, strade di autonoma ricerca espressiva. Di tale cifra, dunque, non si può non riconoscere la pregnanza nell'evoluzione della letteratura⁶.

Se il risultato è così originale, non si può, tuttavia, affermare che non abbia radici in un passato letterario, che Rodari conosceva bene, sondava ed indagava di continuo. Ce lo dice egli stesso, ogni volta che cerca di spiegare che cosa pensa del suo lavoro di narratore o che cer-

⁵ Su questa evoluzione dall'ideologico al ludico, presente anche nell'intervento di Genovesi in questo stesso *dossier*, rimando al testo di Pino Boero, *Una storia tante storie. Guida all'opera di Rodari* (uscito per la prima volta a Torino, presso Einaudi nel 1992) e ora riproposto, in versione rivista e ampliata da Einaudi Ragazzi (Trieste), in occasione del centenario rodariano. In questo articolo, ovviamente, mi riferisco a questa recente edizione del saggio di Boero.

⁶ Cfr. il Capitolo II del volume di C. Lepri, *Parole in libertà. Infanzia, gioco e linguaggi poetico-narrativi*, Roma, Anicia, 2012, intitolato, appunto, *Lo “stemma”-Rodari*, pp. 75-142.

ca di chiarire la relazione tra lettori e storie o i vari modi di narrare⁷; ce lo ricordano gli studiosi che parlano della sua opera⁸.

I riferimenti sono noti e non meritano più di una citazione: Novalis (almeno il pluri-citato frammento 1092), i surrealisti, Palazzeschi, le *nursery rhymes* e i *limerick*, Carroll (anche se la sua logica da matematico lo lasciava talora perplesso⁹), Andersen e la favola popolare, ma forse non, per esempio, Saint-Exupéry¹⁰, pur così sollecito verso il modo di ragionare e di sentire dei bambini, i poeti a lui contemporanei, e come lui con una certa predilezione per l’“orecchio acerbo”, uno per tutti Alfonso Gatto. Insomma, è un mosaico culturale che guida verso una genuina espressione poetica e non, per dirla con Cambi, ad una “poesia... impoverita, rimpicciolita per i bambini”, visto che “ha assunto a propria struttura il ludico e il fantastico propri dell’infanzia”¹¹.

Ci sono tutte le premesse, dunque, in questo *background* culturale, per poter costruire una via nuova di narrare e di parlare al lettore e Rodari ha saputo, prima, scegliere i suoi maestri ideali e, quindi, profittare di tali premesse.

Certo, per i romanzi doveva misurarsi con una tradizione non favorevole, perché connotata (con poche eccezioni e non solo in Italia) in maniera così moralistica ed esplicitamente didascalica da fornire ben pochi e ben poveri punti di riferimento. E infatti, Rodari, lo riconosce anche Boero nell’opera prima citata, all’inizio rimane, per così dire, “impaniato” in questo aspetto, pur con il talento e l’abilità narrativa che possiede: anzi, finché declina in maniera esplicita il suo credo politico-sociale, il rischio rimane evidente. Quando nelle sue pagine ir-

⁷ Cfr. di Rodari, oltre la citatissima *Grammatica della fantasia*, ad esempio, *Il manuale per inventare favole*, comparso la prima volta su “Paese Sera” il 9 ed il 19 febbraio del 1962; *9 modi per insegnare ai ragazzi a odiare la lettura*, nel 1964 sul “Giornale dei Genitori”; *I bambini e la poesia*, comparso nel 1972, ancora sul “Giornale dei Genitori”; *Scuola di fantasia*, in “Riforma della scuola”, 5, 1981.

⁸ Un esempio per tutti: cfr. S. Barsotti, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pizzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano, Unicopli, 2006.

⁹ Ce lo ricorda, ad esempio, F. Cambi, in *Gianni Rodari e i “classici” della letteratura per l’infanzia*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l’infanzia*, cit., p. 18

¹⁰ Troppo riflessivo sui temi dell’esistenza (al limite dell’esistenzialismo), infatti, appariva al suo gusto, come ci ricorda ancora una volta Franco Cambi nel contributo prima citato (cfr. *Ibidem*).

¹¹ F. Cambi, *Rodari pedagogista*, Roma, Editori Riuniti, 1990, p. 80.

rompe in pieno l'umorismo e il gioco linguistico diventa centrale, anche nei romanzi si avvia quella cifra tipicamente rodariana, di cui si è detto.

Fin dall'inizio della sua carriera di scrittore, gli è più agevole prendere una via più efficace e culturalmente redditizia con la poesia. Sono convinta che ciò sia possibile non solo perché la poesia, specie se di breve respiro, consente di esprimere l'idea in modo stringato e puntuale, ma perché in effetti il panorama della poesia – non solo rivolta ai lettori più giovani – aveva già manifestato, anche in Italia, una certa inclinazione alla gioscosità. Certamente, l'eredità delle filastrocche e dei *nonsense*, del surrealismo e di Palazzeschi sono punti fermi per Rodari, ma non mancano neppure altri precursori italiani, che Boero con attenzione e precisione richiama¹².

Si tratta di una tendenza minoritaria nella letteratura nazionale, molto imbevuta della retorica carducciana, per un verso, e della eccessiva e snervata ricerca linguistica dannunziana (pure, talora straordinariamente efficace), dall'altro. Al contrario, nella “vile” produzione per ragazzi, Vamba, prima, e il “Corrierino dei piccoli”, poi, avevano aperto il varco a forme espressive basate sull'umorismo, quando addirittura non sull'apertamente comico, sul gusto per giochi linguistici, con interesse per scioglilingua, filastrocche e versi ritmati, che, in qualche modo, riprendevano le tradizioni popolari, ma le rileggevano in contesti attuali e spesso ne ribaltavano il buon senso o il senso comune, in esse adombrato.

Ne derivò una produzione particolare, talora apertamente antidannunziana¹³, talora utile a mascherare, in forme parodistiche o ironiche, una visione del mondo dissonante da quella in auge, talora volta a divertire i bambini nella convinzione (dalla vaga ascendenza rous-

¹² In *Una storia tante storie. Guida all'opera di Rodari*, cit., il riferimento a questi punti fermi della formazione di Rodari è ricorrente e suffragato dalla letteratura secondaria più recente che colloca la poetica rodariana accanto ai contributi degli autori ritenuti maggiormente rappresentativi della narrativa italiana contemporanea. Uno per tutti, si pensi ad Asor Rosa che non esita – e credo con piena ragione – ad affiancare Rodari e Calvino (cfr. *Op. cit.*, pp. 208-209).

¹³ Si pensi, ad esempio, alla *Pioggia sul cappello* che Luciano Folgore (*nom de plume* di Omero Vecchi) pubblica nel 1922 nella raccolta di parodie *Poeti controlluce*: riprendendo con molta puntualità, ritmo musicale, stilemi ed artifici tipicamente dannunziani, il poeta lamenta la rovina del costoso cappello nuovo regalato alla sua innamorata, concludendo che “piove sopra tutto/sul tuo cappello distrutto/ mutato in setaccio./ che ieri ho pagato/ che adesso è uno straccio, /o Ermione/ che scordi a casa l'ombrello/ nei giorni di mezza stagione”.

seauiana) che l'infanzia abbia modi suoi propri di affrontare il mondo. In questo caso particolare, anzi, si finì, divertendo, fors'anche senza intenzione, per contribuire ad innovare non solo la pratica educativa, ma perfino la possibilità di pensare l'educazione in modi davvero inesperti fino ad allora¹⁴. Mi riferisco, in particolare, a Sergio Tofano, creatore di Bonaventura nel 1917, ma autore anche di poesie e racconti, che gode ancora di meritata notorietà e di attenzione da parte degli studiosi.

Da Tofano, Rodari può attingere un vasto repertorio di situazioni stravaganti e straordinarie, una messa in scena di paradossi, accompagnata da equilibrismi linguistici. Tofano, tuttavia, non è solo, come sarà Rodari, un funambolo delle parole¹⁵, non padroneggia soltanto con molta maestria ed in maniera efficace le figure retoriche, ma esibisce tutto il repertorio di una fantasia con regole: il viaggio, lo straniamento (come il re che sta voltato sempre da una parte e trova una moglie voltata dalla parte opposta), la possibilità dell'impossibile (come il sapone che cancella dalla faccia le macchie che vi sono impresse dalla nascita), l'accostamento di oggetti tra loro estranei (come la luce elettrica, i telegrammi e il Medio Evo), il rovesciamento delle favole classiche (come nella storia di Barbablù in cui l'uxoricida seriale resta burlato dalla ragazza che vorrebbe impalmare).

Non siamo dinanzi a "parodie" o a meri esercizi letterari (al fondo finì a se stessi), ma ad una vera e propria visione del mondo, critica della realtà e con finestre aperte su varie alternative. Tofano sembra prediligere, come idoli polemici, la guerra, l'ottusità dei militari, gli atteggiamenti tronfi ed altezzosi. Come dimenticare il Prode Cecco che, perduta la sua temerarietà dopo che una "palla avversaria" gli ha trapassato la parte a parte il canale uditivo, può recuperarla grazie ad un espediente del suo generale¹⁶? O, ancora tra le poesie, come trascu-

¹⁴ Su questo legame tra narrazione, narratività e educazione, specialmente in riferimento al "Corriere dei Piccoli", cfr. G. Genovesi, *Utopia, Educazione e Scienza*, in "Ricerche Pedagogiche", a. LI, n. 204-205, luglio-dicembre 2017.

¹⁵ Si legga ad esempio la strofa iniziale della *Piramide del Re Piramidone*: "Quando il re Piramidone/ che l'Egitto governava/di sposare ebbe intenzione/una moglie onesta e brava/ impalmò Melchisedecca/principessa della Mecca,/donna piena di virtù,/bella e ricca per di più" (*Storie di cantastorie*. Poesie scritte e illustrate da Sergio Tofano, Milano, Rizzoli, 1974, p. 73).

¹⁶ "Prode Cecco, oh valoroso,/oh più eroe di tutti i Cecchi, mentovato sarai sempre/pur coi tappi negli orecchi" (*La dolorosa e commovente istoria di Cecco e Rosina*, in *Storie di cantastorie*. Poesie scritte e illustrate da Sergio Tofano, cit., p. 14).

rare la re-invenzione del cavallo di Troia diventato un cece introdotto con l'inganno nella tromba di Eustacchio (sic!)? O come non vedere tutta la miseria di Pippo Pótamo, aspirante esploratore che però è atterrito, per ogni meta possibile, da quello che potrà trovarvi? Anzi, è talmente atterrito che finisce per restare comodamente seduto nella sua poltrona. O, infine, come scorgere quanto è irridente la descrizione, questa volta in prosa, del prode soldato Uguccione della Stagnola, che rifiuta di togliersi la corazza, anche se è arrugginita o è in casa con la moglie, fino al punto che essa esploderà sotto la pressione della sua "ciccìa" esondante¹⁷? La sua corazza d'acciaio, simbolo del suo eroismo guerresco, finisce, così, per rivelarsi non molto diversa dalla sottile carta argentata che avvolge i cioccolatini ed a cui rimanda il suo cognome, vagamente nobiliare.

Il giovane Rodari si trovò, dunque, come ho esplicitato nel titolo di questo paragrafo, ad un crocevia tra un passato stantio, pedante e stereotipato, fatto di buone maniere, buoni sentimenti e forme espressive risapute, ed un passato spumeggiante, pieno di intuizioni e di scintillii linguistici. Non solo: se questa era la poesia per i più giovani, anche la poesia, da sempre ritenuta colta, tra surrealismo ed ermetismo stava additando una strada nuova. Insegnava, cioè a dire senza esplicitare, a fare della metafora un punto di forza, a lasciare intravedere orizzonti, che spettava al lettore riempire di significati e tradurre in vere e proprie visioni.

Rodari non ha dubbi: tutta la sua produzione non è, in effetti, che un cammino continuo su questa strada di allusioni e paradossi, di metafore e ricerca di un oltre attraverso la parola. Non vuole accettare il disincanto di Montale, per il quale si può dire solo "ciò che non siamo e ciò che non vogliamo": dopo la guerra, viene la pace; dopo la tempesta, il sereno; dopo le difficoltà, le soluzioni dei problemi. E se davvero non sempre tutto accade in questo modo, come l'osservazione del mondo mostra, bisogna armare l'intelligenza di strumenti capaci di far pensare e, quindi, di far costruire situazioni diverse a misura d'uomo.

Il gramsciano ottimismo della volontà si traduce in una poetica che, rispetto alle spiritose invenzioni del primo Novecento, si basa su una consapevolezza inedita, ossia sulla genuina cifra rodariana, grazie alla quale egli è davvero un innovatore. Si tratta della consapevolezza che

¹⁷ *Uguccion della Stagnola invincibile capitano prigioniero di se stesso*, in *I cavoli a merenda*. Novelle scritte e illustrate da Sergio Tofano, Milano, Rizzoli, 1974, pp. 5-15.

immaginazione e intelligenza debbano allearsi: l'intelligenza senza immaginazione è destinata alla pedissequa ripetizione del dato, perché non sa offrire la possibilità di viaggi oltre quanto si vede, mentre un'immaginazione senza intelligenza dà solo costruzioni fasulle, magari divertenti a tutta prima, ma incapaci di andare e di fare andare oltre, verso un significato più alto e più pieno dell'esistenza.

Da questa consapevolezza deriva la sua ricerca di regole per la fantasia, che, sono al fondo regole per l'uso della parola, degli artifici espressivi e comunicativi, delle figure retoriche e soprattutto della metafora, ossia per tutti quei mezzi che consentono di dilatare l'osservazione del mondo, di andare oltre l'abitudine e di proiettare lo sguardo in orizzonti più ampi fino a permettere non di sognare (ché il sogno è evasione), ma di pensare anche il paese-che-non-c'è, quella perfezione di rapporti umani, di giustizia e di pace a cui tutti, non uno escluso, dovremmo aspirare.

In questo modo, Rodari educa il suo lettore: prima lo guida a capire la realtà e poi ad andare oltre. E lo fa usando immagini quotidiane: il gregario, “corridore proletario, /che ai campioni di mestiere/ deve far da cameriere”, e che a malapena riesce a campare la famiglia con quanto ricava; la scuola degli adulti, costretti a far quadrare i conti tutti i giorni dell'anno; il bambino di Modena, messo dinanzi alla morte dei lavoratori per una carica della polizia o le numerose poesie pacifiste ed anti militariste¹⁸. Poi, nella fase più matura e pensosa del suo lavoro, qualcosa cambia: rimane lo stesso tessuto ideale, più che ideologico; i valori rimangono inalterati, ma sono declinati in modo allusivo e la metafora ormai è onnipresente. Si va dai fannulloni, che non si sporcano nemmeno un dito, “ma il loro mestiere non è pulito”, alla necessità di imparare a fare le cose difficili¹⁹, fino all'invito ai suoi fruitori a scriversi poesie o storie o finali a modo loro²⁰.

¹⁸ Si pensi, per tutte, *Al verbo piantare*, che si chiude con un distico fulminante: “Bisogna piantare molti generali/ per far crescere più niente”, ora in *Parole per giocare*, Firenze, Manzuoli, 1979, p. 23. Del resto a che cosa servono i militari, là dove la pace e la fratellanza vincono? E Rodari lo spera. Lo ripete tante volte: si pensi all'inviato speciale che dà la sensazionale notizia che “tutti i popoli della terra/hanno dichiarato guerra alla guerra”(Il giornalista, in *Filastrocche in cielo e in terra*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2013, p. 120).

¹⁹ Si tratta di insegnare al sordo al sentire, a far gustare una rosa al cieco, fino al compito più impegnativo di tutti: “liberare gli schiavi che si credono liberi” (*Le cose difficili*, filastrocca pubblicata per la prima volta nel 1950 su “Il Giornale dei Genitori” e poi, nel 1975, in *Parole per giocare*).

²⁰ “E se questa storia non ti piace com'è,/cambiane un'altra da cima a fondo,/ fat-

Ma perché il fruitore possa davvero diventare coautore, è imprescindibile che impari a servirsi delle parole che intessono il racconto e ad impadronirsi della mentalità di chi racconta storie, costruendo al tempo stesso nuove possibilità esistenziali e nuovi mondi. Come accade a Giovannino Perdigiorno, che, mantenendo solo l'allegria e facendo a meno di tutti i vincoli della ordinaria quotidianità, dal tram all'ombrello, dalle staffe alla chiave del cancello, mantiene però quell'allegria che lo porta a viaggiare e a finire per credere che, se si vuole, anche i sogni possono diventare realtà²¹.

Per viaggiare in questo modo, ossia per ribaltare la realtà, bisogna accettare anche di superare la logica a cui siamo abituati, come accade nella *Canzone alla rovescia*, o in strani viaggi in Lamponia, tra Voghera e Frosinone, dove si possono incontrare pere e meloni, o ai tre dottori di Salamanca, che “si misero in mare su una panca” e andarono a fondo²².

Ed occorre anche (e forse soprattutto) imparare a guardare il mondo con occhi nuovi: così, ad esempio, nell'antica favola della cicala e della formica, Rodari parteggia apertamente per la prima, tanto generosa da regalare a tutti il suo canto²³; si potrà finire dentro a un televisore, come capita a un dottore di Milano o potrà capitare di essere un “ragioniere a dondolo” o di temere più il “trantran” del tram o di viaggiare in macchina da scrivere.

La *Grammatica della fantasia* viene a mettere ordine in questo percorso, descrive artifici, consiglia binomi fantastici, errori creativi e prefissi arbitrari, ma di fatto descrive le potenzialità dell'assurdo quale allusione se non metafora del possibile, finestra aperta sui “compossibili”, attraverso l'uso creativo della parola e lo “sfruttamento” narrativo della sua polisemanticità. In questo modo, perfino l'apparente ri-

tene un'altra da te”: si legge in *Avventura di una casa*, pubblicata la prima volta nel 1973, sul numero 10 del “Giornale dei Genitori”.

²¹ In fondo, Giovannino Perdigiorno (sarà un caso se a questo personaggio Rodari dà il suo stesso nome?) viaggia per tanti paesi stravaganti, dall'apparenza gradevole, ma di fatto temibili né più né meno come il piccolo principe visita tanti pianeti dove vivere è impossibile. E così impara a fuggire da vizi e difetti, dal pessimismo paralizzante e dalla tristezza, dalla durezza di “cuore” e dal qualunquismo. Cfr. *I viaggi di Giovannino Perdigiorno*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2016.

²² Cfr., oltre la *Canzone* citata, anche *Viaggio in Lamponia*, entrambe in *Il libro degli errori, Un incontro e I tre dottori di Salamanca*, entrambe in *Filastrocche in cielo e in terra*.

²³ Cfr. *Alla formica*, in *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., p. 185.

chiamo a regole ortografiche o a nozioni grammaticali perde quel valore didascalico che componimenti analoghi avevano assunto, ad esempio in *Zietta Liù*, che non a caso di mestiere faceva la maestra e spesso inseriva le sue filastrocche nei libri di testo che preparava per la scuola²⁴. Nella “filastrocca corta e gaia”, Rodari ricorda che l’abbaino non abbaia, che il mulo, anche se piccino, non sarà mai un mulino; nella “Casa di gelato” si potrà avere un tetto di fragola, le finestre di lampone e le porte di cioccolato e, infine, nella “filastrocca burlona” si parla esplicitamente del rovesciamento della realtà a far culmine con le armi in fondo al mare, ma passando per la salita che si fa discesa, la montagna pianura, attraversando fiumi che vanno a sfociare al monte ed incontrando alberi che danno pane in giorni tutti di festa²⁵.

Non siamo all’assurdo dello Snark o dei Jabberwocky carrolliani, né all’ironia musicale ed accattivante di una Schwarz, né allo sberleffo di Sergio Tofano né ai giochi divertenti ma fini a se stessi della *Gnosi delle fanfole* di Fosco Maraini: l’assurdo è tale solo per chi crede che la “realtà sia quella che si vede”. In questo Rodari la pensa come Montale, ma diversamente da lui compiange chi si arresta a quanto vede, gli è suggerito o gli è consigliato di credere (per il quieto vivere, per la sicurezza del suo futuro o per altre mille giustificazioni tutte dettate dal buonsenso o dal luogo comune).

E che cosa c’è di meglio di un viaggio di parole, anzi, di parole ambigue, allusive, di parole-baule o con strambi prefissi (come lo “spennello” o “l’anticappello” o la “tristecca”) o di errori che cambiano il panorama e la vita (come accade, ad esempio a chi versa l’Oglio nell’insalata e si ritrova a molle in un fiume e non può più gustare il suo contorno)?

Certo, il lettore prova un senso di spaesamento, come sempre accade e deve accadere quando ci si mette in viaggio lasciando la tranquillità della propria casa e la sicurezza del proprio rifugio. Ma è pur sempre uno spaesamento che genera curiosità, che invita a pensare, a creare situazioni analoghe, a giocare con le parole per dar vita ad altre

²⁴ Eccone un esempio con la poesiola dal titolo è “P e B” “Le signorine P e B/hanno un odio perenne/per la povera N./Le dicono: “Via da me!”./Ah! Ma che cose strambe!/Vogliono la M ognora/perché questa signora/cammina con tre gambe!/Ed è perciò così/che van sempre a braccetto/o la M con la P/o la M con la B”.

²⁵ Tutti i riferimenti sono da G. Rodari, *Filastrocche lunghe e corte*, Roma, Editori Riuniti, 1981, in cui sono raccolte poesie scritte tra il 1950 ed il 1964.

realtà ed a realtà diverse da quelle note. Infatti, solo ciò di cui si parla o si può parlare, esiste davvero: lo ha ben ricordato anche Genovesi nell'articolo che apre questo *dossier*.

3. *Giocare educandosi ed educarsi giocando*

La conclusione non può che essere questa: Rodari, benché detti, a suo modo, regole di *fantastica*, che si declinano attraverso artifici tecnici e narratologici, non insegna una tecnica creativa. Rivendicando la dimensione ludica della narrazione e della poesia, di fatto presenta una *forma mentis* diversa (rispetto a quella tradizionale o usualmente condivisa) per leggere il mondo e per tradurre le interpretazioni del mondo in stile di vita e, quindi, anche e necessariamente in impegno politico e culturale (in senso lato) al fine di trasformare le relazioni interpersonali e la vita quotidiana. Ovviamente, tutti insieme, in maniera solidale e pacifica, perché tutti siamo sotto lo stesso cielo, potenzialmente fratelli e destinati a condividere il peso dell'esistenza ed a renderlo, insieme, più leggero²⁶.

Ne sono talmente convinta che, in un certo qual modo, sono delusa (e, perché no?, anche addolorata) dall'uso didattico (o forse addirittura didascalico?) che si è fatto e si fa della lezione che il favoloso Gianni ha lasciato.

Rodari ha sviluppato in maniera egregia e piena lo spirito ludico alla base della narratività, intendendo per gioco non una attività (per di più confinata all'infanzia), ma un atteggiamento mentale (tipicamente umano), che sprona all'esplorazione di mondi altri ed alla creazione di un *habitus* intellettuale inquieto e strutturalmente insoddisfatto nella ricerca della perfezione, pur nella consapevolezza che la meta non sarà mai raggiunta. Si tratta di quello spirito che ci spinge, per così dire, a costruire potenziali "anamorfosi" in ciò che leggiamo, a scorgervi messaggi segreti, percorsi intriganti e piste per nuovi viaggi. Insom-

²⁶ "Siamo tutti sulla stessa Terra,/marinai dello stesso bastimento:/perché farci la guerra/invece di filare/avanti sempre con le vele al vento?" (*Due domande per ridere e una sul serio*, in *Op. cit.*, p. 61). E ancora, Rodari contesta l'antico proverbio "meglio soli che male accompagnati" con gli altri che ne conseguono ("chi fa da sé fa per tre" e "chi sta solo non fa baruffa") opponendogli tre nuovi e diversi modi di dire: "In compagnia lontano vai", "Chi ha cento amici fa per cento" e "Se siamo in tanti, si fa allegria" (*Proverbi*, in *Il libro degli errori*, San Dorligo della Valle (Trieste), Edizioni EL, 2014, p. 151 e *Proverbi vecchi e nuovi*, in *Filastrocche per tutto l'anno*, Roma, Editori Riuniti, 1986, p. 17).

ma, giochiamo con storie e parole per essere parte attiva e continua di un'opera creativa che non è mai (e non può essere mai, come ha insegnato Umberto Eco) davvero conclusa.

Eppure i corsi di scrittura creativa (per fruitori di ogni età) così come la ludo-didattica della lingua italiana (in situazione scolastica), nati in anni assai recenti, riducono la lezione rodariana alla sistematizzazione di tecniche retoriche (acrostici, zeugmi, ossimori, tautogrammi), alla costruzione di versi con allitterazioni, anafore, assonanze, onomatopee ed all'introduzione di giochi enigmistici nel discorso: un bel collaudato strumentario che dovrebbe assicurare, per un verso, a tutti di imparare a scrivere con abilità (se non con maestria, visto che gli strumenti dovrebbero affinare il talento e non sostituirlo) e, per un altro, di apprendere la lingua ed anche la produzione letteraria divertendosi, imparando a parodiare le opere paludate del canone letterario, a inventare rime sconclusionate e mescolare parole con una sorta di binomio o trinomio bislacco (più che fantastico).

Orientamento rodariano o tradimento di quanto Rodari ha fatto per una vita e consegnato a colleghi poeti e narratori, che sono venuti dopo di lui e che ne hanno seguito l'esempio, reinterpretandolo e spesso reinventandolo? Il sospetto è che si tratti di un tradimento o, nel migliore dei casi, di una cattiva interpretazione della lezione rodariana.

A scuola, gli esercizi di ludo-didattica, se talora possono – ma tutto dipende dall'*esprit de finesse* e dalla professionalità del docente – tener sveglia l'attenzione di studenti, spesso annoiati, corrono tuttavia il rischio di essere ridotti a semplici giochetti linguistici, senza quella ricaduta sulla visione del mondo e sulle intrinseche potenzialità della parola che è propria della *fantastica* e del *narrativo*.

I corsi di scrittura creativa (perfino quelli di alto profilo e con maestri titolati) per lo più finiscono (o corrono il rischio di finire) per veicolare un codificato sistema di costruzione espressiva, rigido ed esportabile in ogni situazione da comunicare, come surrogato della creatività linguistica. In questo modo, non solo i contenuti passano in secondo piano, ma si perde quella tensione trasgressiva, di spaesamento e di viaggio nell'altrove, che dovrebbe animare sempre ogni forma di comunicazione. Solo tale tensione, infatti, conferisce valore aggiunto allo *storytelling*, come ora si usa dire, e provoca, per dirla con Genovesi, quel contagio emotivo, che sa innescare un viaggio educativamente significativo.

Allora è legittimo, a questo punto chiedersi se, in entrambi i casi, lo sguardo di chi – giovane alunno o adulto in cerca di auto-espressione – si accosta a queste forme di apprendimento cambia, abbandona il consueto, il senso comune ed acquista l’arte (difficile, ma appagante) del viaggio intellettuale, la sola che consente di leggere il mondo, gli altri e perfino se stessi in maniera inquisitiva, aperta e, quindi, potenzialmente sempre nuova. E per di più sempre con la speranza e la volontà di migliorare quanto ci circonda perché, per chiudere con le parole stesse di Rodari, che sono una metafora al tempo stesso della sua concezione del mondo, dell’intellettuale e del suo impegno educativo:

“In cuore abbiamo tutti un cavaliere
 Pieno di coraggio,
 pronto a rimettersi sempre in viaggio,
 e uno scudiere sonnolento,
 che ha paura dei mulini a vento...
 Ma se la causa è giusta, fammi un segno,
 perché
 – magari con una spada di legno –
 andiamo, Don Chisciotte, io son con te²⁷!”

Riferimenti bibliografici

Oltre ai saggi già citati in nota, si vedano:

- Argilli M., *Gianni Rodari, una biografia*, Torino, Einaudi, 1990
 Argilli M., Del Cornò L., De Luca C., *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1993
 Barsotti S., *Vamba. Un itinerario ne “Il giornalino della Domenica” (1906-1911) ovvero “la grandezza dei piccoli”*, Roma, Anicia, 2020
 Bellatalla L., Marescotti E., *Il piacere di narrare, il piacere di educare*, Roma, Aracne, 2005
 Bellatalla L., Bettini D., *Leggere all’infinito*, Milano, FrancoAngeli, 2010
 Bini G. (a cura di), *Leggere Rodari*, supplemento di “Educazione oggi”, 1981
 Cambi F., *Collodi, De Amicis, Rodari. Tre immagini d’infanzia*, Bari, Dedalo, 1993

²⁷ Strofa finale di *Don Chisciotte*, in *Filastrocche lunghe e corte*, cit., p. 65.

Chambers A., *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, tr. it., Modena, Equilibri, 2011

Eco U., *Lector in fabula. La cooperazione interpretativa nei testi narrativi*, Milano, Bompiani, 1998⁵

Genovesi G., *Il gioco*, Firenze, Le Monnier, 1976

Genovesi G., *Educazione alla lettura*, Firenze, Le Monnier, 1977

Longobardi M., *Vanvere. Parodie, giochi letterari, invenzioni di parole*, Roma, Carocci, 2011

Longobardi M., Ghetti M. (a cura di), *L'italiano giovane dalla lettura alla riscrittura*, in "Annali on-line della Didattica e della formazione docente", IX, 7/2014

Mazzarella A., *La potenza del falso. Illusione, favola e sogno nella modernità letteraria*, Milano, Donzelli, 2004

Roghi V., *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza, 2020

Schwarz L., *Ancora... e poi basta*, Milano, Hoepli, 2010

Zagni P., *Gianni Rodari*, Firenze, La Nuova Italia, 1995

Immagini e rappresentazioni del lavoro nella letteratura rodariana

Letterio Todaro e Valentina Baeli¹

L'articolo punta il focus dell'indagine sulle rappresentazioni del lavoro nell'ambito della produzione per l'infanzia di Rodari. Se la scrittura di Rodari si fa carico di promuovere uno sguardo di tipo trasformativo sulla società italiana secondo una prospettiva democratico-sociale, allora la categoria del lavoro si configura come un "topic" particolarmente sensibile della sua visione pedagogica. Nello spazio simbolico della letteratura rodariana, l'attenzione verso la sfera del lavoro ricopre un valore tipicamente peculiare che, secondo un'impostazione di tipo marxista, riflette una dimensione inaggirabile per identificare la prospettiva realizzativa della formazione umana.

Rodari's children's literature pays close attention to the social condition of the workers in the contemporary society. His figurative creations do not conceal with a sweetened representation of the ordinary world and never mask the existence of social contradictions. Deriving his strong sensibility for the educational values integrated into work as a basic human activity from a Marxist vision, Rodari brings a democratic confidence into his imaginative world, incorporating the echoes of the real social struggle for emancipation.

Parole chiave: letteratura per l'infanzia, lavoro, educazione democratica, socialismo, emancipazione

Key-words: children's literature, work, democratic education, equality, emancipation

1. Il lavoro come termine effettivo di un progetto pedagogico-sociale nella nuova Italia Repubblicana

“L'Italia è una Repubblica democratica fondata sul lavoro”: così recita l'incipit del primo dei principi che portano ad enunciazione i va-

¹ L'articolo è il risultato di un lavoro congiunto di Letterio Todaro e Valentina Baeli. La visione d'insieme e le opinioni espresse nel saggio corrispondono a un giudizio condiviso. Tuttavia, per quanto riguarda la composizione del saggio, a Letterio Todaro va direttamente imputata la scrittura del primo paragrafo e delle considerazioni conclusive; a Valentina Baeli è da attribuire la scrittura del secondo e del terzo paragrafo.

lori fondamentali sui cui si basa la Costituzione italiana². L'Italia è l'unica nazione al mondo a dichiarare nel documento più importante della sua legislazione di essere “fondata sul lavoro”, quasi a rivendicare, in quel basilare richiamo, l'esistenza di un carattere identificativo e congenito del suo riconoscibile darsi come comunità democratica. La *ratio* che sottende la formalizzazione dell'articolo 1 della Costituzione Italiana sintetizza e proclama la natura fondativa del lavoro per la vita della Repubblica: essa intende il lavoro “non tanto (o solo) quale strumento per il conseguimento dei mezzi di sussistenza, bensì quale tramite necessario per l'affermazione della personalità di ciascuno, nonché come dovere di presenza e di partecipazione sociale del singolo”³; un lavoro pensato, dunque, come impegno quotidiano, passione per il “fare”, come leva attiva per la realizzazione di una “grande comunità” solidale e come volano per l'elevazione morale della nazione.

L'individuazione di questo tema, che insiste, pertanto, sui valori fondanti che imbastiscono l'originaria tessitura democratica dell'Italia Repubblicana può configurare il ritrovamento di una chiave di lettura importante al fine di proporre un motivo di accostamento interpretativo di carattere complessivo all'opera di Gianni Rodari, specialmente considerando la peculiarità dell'occasione corrente, relativa alla celebrazione dell'anniversario dei cento anni dalla sua nascita⁴.

Guardando al destino di crescita e di sviluppo dell'Italia Repubblicana e ai fenomeni di straordinaria trasformazione socio-culturale che interessano gli anni centrali della produzione rodariana, per gran parte coincidenti con gli anni dell'esplosione del boom economico post-bellico, portatori di poderosi e influenti cambiamenti dentro il paesaggio sociale della nazione⁵, risulta, effettivamente, quanto mai interessante cercare di capire come e in che direzione la produzione di Rodari abbia potuto fruttuosamente agganciare un discorso pedagogico-sociale rivolto alla identificazione del lavoro quale dimensione realiz-

² Costituzione della Repubblica Italiana, (edizione con note), testo accessibile al sito: https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Constituzione_della_Repubblica_italiana.pdf (data ultima consultazione 19/09/2020).

³ Licia Califano et alii, *Guida ragionata alla Costituzione Italiana*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2003, p. 52.

⁴ A proposito si suggerisce un confronto con Letterio Todaro (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Roma, Edizioni Anicia, 2020, (attualmente in corso di stampa).

⁵ Paul Ginsborg, *Storia d'Italia, dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 1989, pp. 250-404.

zativa della persona in formazione, secondo quanto profetizzato dal primo enunciato costituzionale⁶.

Del resto, l'incontro con il tema del lavoro doveva risultare quasi una destinazione obbligata per il Rodari autore per l'infanzia, a partire dalla considerazione della consistenza specifica del suo retroterra culturale e della peculiarità della sua stoffa di "intellettuale" attivo e militante⁷: osservatore acuto e critico dei movimenti sociali, quanto determinato nella volontà di spronare, sia mediante la sua produzione artistica e letteraria, sia attraverso la sua funzione di commentatore e recensore, la coscienza dei contemporanei verso la realizzazione di una "società migliore"⁸. Tanto più che l'appartenenza di Rodari ad un'area di intellettualità legata culturalmente al marxismo e politicamente al PCI doveva segnare nell'ampio spazio figurativo dedicato alle rappresentazioni del lavoro l'identificazione di un perno essenziale per l'impianto della sua visione educativa e sociale, nel quadro generale della sua produzione "fantastica"⁹.

Il presupposto da cui, conseguentemente, prende spunto la presente analisi si definisce nell'assumere la rilevanza di uno sfondo tematico teso ad identificare nelle rappresentazioni figurative del lavoro una profondità di richiami simbolici che qualificano la produzione artistica di Rodari e che "immediatamente" si comunicano nei termini della individuazione di un 'implicito' messaggio pedagogico.

⁶ Sull'incidenza della riflessione sul "lavoro" nell'orientare i recenti percorsi della pedagogia contemporanea si rimanda a Letterio Todaro et alii (a cura di), *Atti del Convegno SPES/Fird - Unict, Scuola e lavoro. Modelli formativi tra passato, presente e futuro. Catania, 15-16 maggio 2019*. In "SPES Rivista di Politica Educazione e Storia", XII, n.11, gennaio-giugno 2020, pp. 5-140.

⁷ Sullo spessore "intellettuale" di Rodari, figura di primo piano della cultura italiana del Novecento, ha recentemente scritto in maniera paradigmatica Vanessa Roghi: "Rodari è stato un intellettuale. E se un intellettuale è una persona in grado di dare un senso a quello che sta sotto gli occhi di tutti, rompendo lo specchio della duplicazione, tenendo a mente il passato e il futuro, allora Gianni Rodari è stato un meraviglioso intellettuale" (Vanessa Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Bari-Roma, Editori Laterza, 2020, p.4).

⁸ Tra i principali studi si rinvia a P. Boero, *Gianni Rodari. Una storia, tante storie*, (edizione aggiornata), San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2020; M. Argilli, *Gianni Rodari: una biografia*, Torino, Einaudi, 1990; F. Cambi, *Rodari e l'infanzia*, in Idem, *Collodi, De Amicis, Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985, pp. 119-154.

⁹ M. Argilli et alii, (a cura di), *Le provocazioni della fantasia: Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1993.

Avventurandosi lungo questo profilo di indagine si potrà apprezzare come molteplici spunti che alimentano la produzione poetica e narrativa per l'infanzia di Rodari affondino la loro radice “immaginifica” in un'istintiva sensibilità votata ad operare sulla trasfigurazione e sulla trasposizione, in veste letteraria, della realtà materiale del lavoro e, ad un medesimo tempo, si giovino di una spiccata capacità di restituire alla costruzione del discorso per l'infanzia un rilievo di concretezza inerente alle reali condizioni di vita dei lavoratori.

Nondimeno, in termini immediatamente analoghi, una medesima attenzione e preoccupazione rivolta alle dimensioni sociali del lavoro e alla configurazione del suo rilievo etico-valoriale all'interno di un immaginario diffuso avrebbe animato la scrittura del Rodari giornalista, opinionista, commentatore e analista dei fenomeni di costume, in un'Italia attraversata da profondi cambiamenti strutturali¹⁰.

In particolare, nel precisare gli assunti, i propositi e gli obiettivi su cui si propone di intervenire il presente saggio, un aspetto non secondario deve individuarsi nel tentativo di trovare nella categoria del ‘lavoro’ una via preferenziale per scendere all'interno delle fonti creative del laboratorio rodariano, intercettando le tendenze espressive di una sensibilità artistica che si auto-investe della funzione di modellare un'intuizione prettamente realistica, e talora finanche disarmante, della nuda “materialità” del lavoro.

Caricando l'azione di trasferimento di quella visione della realtà in una grammatica fantastica – anche grazie alla capacità di attivare una forza di trazione psicologica capace di mobilitare l'attenzione dei più piccoli e di volgerla verso complessi temi sociali – la scrittura rodariana riesce a comunicare ai lettori più giovani le problematiche reali che interessano le moderne dinamiche del lavoro e che investono il senso della sua collocazione “centrale” dentro le strutture caratteristiche di un moderno sistema produttivo, riposizionandone i riflessi dentro una compiuta articolazione del testo letterario.

La scrittura di Rodari partecipa a questa operazione, introducendovi un rilievo che non intende sfuggire o depotenziare i dati fisici della fatica, dalla sofferenza, della durezza delle condizioni di vita che caratterizzano la minuta quotidianità delle classi operaie. L'arte dello scrittore di Omegna non si esime dalla volontà di raccontarne le spe-

¹⁰ Su questo livello di discorso è certamente utile il confronto con: Gianni Rodari, *Testi su testi: recensioni e elzeviri da Paese sera-libri*, (a cura di Flavia Bacchetti), Roma-Bari, Laterza, 2007.

ranze, prestandovi una voce che parla “dall’interno” e si fa sovente termine di trasmissione per comunicarne ansie, preoccupazioni, aspettative, lasciando allo stesso tempo che l’immaginazione letteraria si avventuri nel non facile compito di rimodellare, a favore della comprensione infantile, una corposa percezione di materialità delle attività lavorative. Sicché, integrandosi intenzionalmente in un messaggio sociale centrato sulla narrazione del lavoro, e nella fattispecie del lavoro operaio, le scritture rodariane restituiscono il senso pieno di una problematicità storica che aspira a trovare una via di liberazione, impegnandosi per il miglioramento generale della condizione umana¹¹.

2. Dentro il brulichio affaccendato dei mestieri: Rodari e la voce delle classi lavoratrici.

Sulla base di quanto fin qui dato come premessa, le impressioni forti che la scrittura per l’infanzia di Rodari si fa specialmente carico di comunicare a favore della considerazione di alcuni mestieri connotati tradizionalmente come “umili” o prettamente “manuali”, unitamente all’adesione convinta espressa dall’autore per una forma di ideologia politica connotata in senso marxista, invitano a cogliere l’opportunità di saggiare la fecondità di una certa linea di interpretazione rivolta all’analisi della produzione rodariana guidata dall’esplorazione del tema figurativo del “lavoro”.

Per avventurarsi sui sentieri di questo “viaggio” esplorativo, anche sulle piste di quanto suggerito dai più attenti studiosi dell’opera di Rodari, da Boero a seguire¹², sembra piuttosto opportuno muovere i primi passi dall’associazione di natura emotivo-affettiva che lega la scrittura di alcuni testi rodariani a certi ricordi personali, legati alla figura paterna e immediatamente riconducibili all’evocazione, in chiave immaginifica/artistica, del mestiere del padre: nella fattispecie quello di fornaio¹³.

¹¹ Per il recupero di uno sfondo storico-pedagogico, legato alla complessità critica degli anni centrali della produzione rodariana, si rimanda a Letterio Todaro (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento*, Roma, Anicia, 2018.

¹² In particolare, sui temi trattati nel presente articolo si raccomanda, Pino Boero, *Nei mari della Costituzione: riflessioni, invenzioni, scritture di Gianni Rodari*, in Ilaria Filograsso et alii, (a cura di), *Dalla parte delle cicale. Riletture al presente di Gianni Rodari*, Milano, FrancoAngeli, 2012, pp.19-33.

¹³ *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., pp.13-26.

In *Grammatica della fantasia*, lasciandosi trasportare da una genuina associazione libera di idee innescata dalla parola “forno”, Rodari ripercorre con intensa partecipazione sentimentale, e riesumando aspetti anche dolorosi del suo passato, le tracce attive di memoria che una simile parola, contestualizzata rispetto alla raffigurazione del relativo mestiere, suscitano ancora a distanza di anni nella sua mente: “La parola “forno” ha pescato nella mia memoria e ne è risalita con un colore affettuoso e triste”¹⁴.

Così, due cose rimangono vivide nella memoria dello scrittore omegnese: il forno, accanto al quale il padre panettiere cercava di scaldarsi e la messa a nudo di un presagio di “lutto” e di “perdita”, come descrittivamente restituito nella trascrizione di un’impressione di freddo alla schiena e di prominenza corporea delle mani¹⁵.

Restando per il momento fissi su questa topica figurativa, due sono, nello specifico del caso, i “luoghi” generativi attorno a cui si rapprendono emotivamente le memorie di Rodari, pronte a lanciarsi verso una conseguente estensione immaginativa: il mestiere del padre e le sue mani. Due figurazioni che, nella loro relazione di reciprocità, esprimono un’importante complementarità semantica. Le mani, infatti, rappresentano per antonomasia lo strumento primo e principale attraverso cui vengono svolti una serie di lavori duri e faticosi che generalmente vengono classificati attraverso il ricorso al comune denominatore di: “lavori manuali”¹⁶. Fra questi: il contadino, il muratore, l’imbianchino, il falegname e altri ancora (tra l’altro, mestieri molto spesso presenti e ricorrenti anche all’interno di un filone di narrazione popolare di ascendenza tradizionale-plurisecolare e, storicamente, di relativa influenza sul modellamento della letteratura per l’infanzia nel mondo moderno)¹⁷.

¹⁴ Gianni Rodari, *Grammatica della fantasia*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2013, p. 83.

¹⁵ Rodari scrive: “L’ultima immagine che conservo di mio padre è quella di un uomo che tenta invano di scaldarsi la schiena contro il suo forno Ricordo le mani, ma non il volto”; *Op. cit.*, pp. 82-83.

¹⁶ Per una visione più estesa del tema che riguarda la tradizionale subordinazione dei “lavori manuali” al “lavoro intellettuale” nella tradizione della cultura occidentale e dei valori di discriminazione riflessi dentro la dimensione della formazione si rimanda ai “canonici” studi di Antonio Santoni Rugiu, *Il braccio e la mente: un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995.

¹⁷ Hans-Heino Ewers, *Lo sviluppo storico della letteratura per l’infanzia dell’epoca borghese, dal Settecento al Novecento. L’esempio tedesco*, in Egle Becchi et alii (a cura di), *Storia dell’infanzia*, vol. II, *Dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996, pp. 408-430.

Ma, restando al caso specifico, se da un lato Rodari identifica quasi totalmente l'immagine fantasmatica del padre con gli elementi convergenti verso la rappresentazione del suo mestiere, dall'altro sono proprio quelle "mani" produttive e creative di fornaio, per mezzo delle quali quel mestiere può compiersi, che assumono una pregnanza evidente in termini di sorgenti di generatività letteraria. Tra gli altri testi rodariani, la complessità di queste suggestioni ben si riverbera nella composizione della poesia *Il pane*: "S'io facessi il fornaio/ vorrei cuocere un pane/ così grande da sfamare/ tutta, tutta la gente/ che non ha da mangiare"¹⁸.

Allora lavoro e dignità, mestiere e abilità, fatica e umiltà concorrono a designare dei binomi efficaci di senso, all'interno di più un ampio spazio della creazione rodariana, i quali decisamente insistono sulla considerazione rispettosa di tutte quelle attività in ragione delle quali, i lavoratori, secondo il tema precedentemente menzionato della manualità, non si ritraggono e non provano disagio, anzi rivendicano la loro piena dignità di produttori attivi e di uomini, nell'andare incontro alla fatalità che li conduce a "sporcarsi le mani".

Le scelte linguistiche e stilistiche che Rodari compie vengono calibrate e dettate dalla consapevolezza di rivolgersi in modo privilegiato ai bambini, ma anche dal tenere presente l'apertura della sua scrittura alla ricezione di un pubblico di genitori-lettori, e ancor meglio di una certa fascia di genitori tendenzialmente sensibili nel ritrovarsi accomunati dalla condivisione di un certo orizzonte ideologico e politico.

Del resto, come altrove ben precisato da Boero, il linguaggio rodariano, lungi dall'assecondare la riproposizione di parametri tradizionali dell'artificiosità e del patetismo, preferisce adottare uno stile comunicativo concreto, immediato e diretto, capace di raccontare in modo semplice e coinvolgente la quotidianità¹⁹.

Parafrasando le parole dello stesso Rodari: "Era quasi obbligatorio trattarli (i bambini) diversamente da come prescrivevano le regole della letteratura per l'infanzia, parlare con loro delle cose di ogni giorno, del disoccupato, dei morti di Modena, del mondo vero, non di un mondo, anzi, di un mini-mondo di convenzione"²⁰.

¹⁸ Gianni Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, in *I cinque libri*, Torino, Einaudi, 2007, p. 93.

¹⁹ Pino Boero et alii, *Letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2012, p. 260.

²⁰ Gianni Rodari, *Materia prima*, in *Favole al telefono*, Einaudi, Torino, 1971, p. VI-VII citato in *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., p. 39. Da questo punto di vista, specialmente nelle prime fasi della sua attività letteraria, forte-

Di questo parlare senza troppi infingimenti della realtà, la filastrocca de *Il vecchio muratore*, comparsa per la prima volta il 30 ottobre 1949 su “l’Unità” e successivamente inserita in *Prime fiabe e filastrocche*, risulta un compiuto esempio: “Ho fabbricato con le mie mani/ cento palazzi di dieci piani.../ ma per me e per la mia vecchia/ non ho che questa catapecchia./ Dalla città che ho costruito/ non so perché sono stato bandito./ Ho lavorato per tutti: perché/ nessuno ha lavorato per me?”²¹.

L’incidenza di una visione politica più completa si evidenzia nella volontà di accendere i riflettori su un mestiere faticoso, umile, sottopagato, ma socialmente prezioso e simbolicamente capace di riflettere la stessa operosità costruttiva dell’energia umana, al cui carico di difficoltà risultava comunemente improbabile il pensiero di dedicare una filastrocca da far leggere ai bambini; una visione anche ricca di motivi di solidarietà sociale, che si consolidano nell’implacabile messa a fuoco di un sentimento di delusione per una fallita aspirazione, da parte dei lavoratori del “braccio e della mano”, all’altrui riconoscimento. Un mancato riconoscimento che si esprime non solo dal punto di vista degli effetti di emarginazione sociale, ma anche dal punto di vista del deficit democratico nella vita di una più larga comunità, considerando significativamente l’attinenza del valore della democrazia ad una accezione di natura “etico-solidale”; un’aspettativa di riconoscimento generalmente frustrata ed abitualmente infranta sugli scogli degli aridi e spietati dettami del mercato economico e dalla indifferenza manifestata dalle politiche di governo per le condizioni di vita della classe operaia.

Sicché, specialmente, nella sua prima produzione in versi Rodari elegge a protagonisti della sua “narrazione sociale” alcune figure professionali rappresentative di quella corposa porzione del mondo del lavoro ancora per gran parte emarginata e sottostimata²². Il mestiere

mente integrate in una dimensione di attivismo politico, Rodari non esita anche a trasferire in poesia aspetti particolarmente duri della lotta operaia, come ad esempio, dimostra la poesia *Bimbo di Modena*, comparsa su “l’Unità” il 29 gennaio 1950. Il componimento descrive con toni cupi e tristi, ma con senso di ineluttabile presa di coscienza, le sensazioni provate da un bambino davanti all’ingiustizia e alle violenze perpetrate dalla polizia contro sei lavoratori modenesi che protestavano contro i licenziamenti il 9 gennaio dello stesso anno. Cfr. *Letteratura per l’infanzia*, cit., p. 55.

²¹ Gianni Rodari, *Prime fiabe e filastrocche*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 1993, p. 33.

²² Sabrina Fava, *Nell’officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di fantastica al «Pioniere»*, in “History of Education & Children’s Literature”, VIII, 1, 2013, pp. 581-596.

del muratore, così come quello del fornaio, indicati quali “esempio di fatica e gioiosa solidarietà”²³, verranno a più riprese riconosciuti come sintesi efficace del connubio sussistente tra durezza del lavoro e affermazione di un innegabile valore di utilità sociale.

Altri indizi paradigmatici in tal senso possono essere rintracciati nella breve poesia *Capelli bianchi*, pubblicata su “l’Unità” il 20 settembre 1956: “Quanti capelli bianchi/ ha il vecchio muratore?/Uno per ogni casa/ bagnata dal suo sudore”. E ancora nella favola intitolata *Case e palazzi*, nella quale l’immaginazione poetica si concentra sulla figura di un bravo muratore che passa tutta la vita a costruire case per gli altri, ma alla fine si ritrova a non potersene permettere una: “Eh, a far le case per gli altri sono rimasto senza casa io. Sto al ricovero vedi? Così va il mondo”. Ma il commento finale di Rodari non tarda ad arrivare: “Sì, così va il mondo, ma non è giusto”²⁴.

Nel progetto democratico inseguito da Rodari ogni mestiere è meritevole di ottenere un adeguato riconoscimento per il suo intrinseco valore di utilità sociale, prima ancora che per i valori di profitto economico che produce; la famosa filastrocca *I colori dei mestieri*²⁵ può a pieno titolo essere interpretata come un atto di fede verso la forza trasformativa del lavoro e della inerente capacità di umanizzare la costruzione delle relazioni sociali.

È certamente di rilievo il notare come Rodari valorizzi l’impegno di tutti quei lavoratori che “si sporcano le mani” e come, per sottolinearne il valore, si appigli alla forza espressiva di una percezione sensoriale-visiva che si dispiega attorno ad una vivace tavolozza cromatica: ad ogni lavoratore rimane addosso un po’ del mestiere e della fatica che compie ogni giorno e questo elemento, anziché degradare la sua figura, lo innalza al di sopra di chi, al contrario, non fa nulla e proprio per questo, “non è pulito”.

Filastrocche come *Lo spazzacamino*²⁶, *L’omino della gru*²⁷ e *Lo*

²³ *Letteratura per l’infanzia*, cit., p. 56.

²⁴ Gianni Rodari, *Favole al telefono*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2010, p. 150.

²⁵ *Filastrocche in cielo e in terra*, cit., p. 85.

²⁶ “Quanto è bianco lo spazzacamino?/ Un poco alla festa, un poco al mattino./ Tutto il giorno se ne va/ per paesi e per città,/ in casa dei ricchi e dei poveretti,/ su per le cappe e per i tetti,/ con le mani e con i ginocchi:/ di bianco gli resta il bianco degli occhi” (*Op. cit.*, p. 89).

²⁷ “Filastrocca di sotto in su/ per l’omino della gru./ Sotto terra va il minatore,/ dov’è buio a tutte l’ore;/ lo spazzino va nel tombino,/ sulla terra sta il contadino,/ in

spazzino – di cui si citano, di seguito, i versi più rappresentativi: “Scopo scopo tutto l’anno,/ quando son vecchio sapete che fanno?/ Senza scopa, che è che non è,/ scopano via pure me”²⁸ – raccontano le lotte quotidiane di una classe sociale schiacciata da un lato dalla fatica del lavoro giornalmente compiuto e dall’altra dalla sensazione di precarietà relativa alla debolezza delle tutele, così come dallo scarso indice di apprezzamento sociale.

La linea di demarcazione tra chi lavora per vivere e chi del lavoro ne fa volentieri a meno è severamente tracciata da Rodari come limite invalicabile e dicotomico di ordine morale: i primi, a differenza dei secondi, non solo hanno la coscienza e l’uniforme “pulita” ma emettono anche un gradevole “odore” di onestà, così come si può percepire ‘a naso’ nella celebrata filastrocca *Gli odori dei mestieri*:

Io so gli odori dei mestieri:
di noce moscata sanno i droghieri,
sa d’olio la tuta dell’operaio,
di farina sa il fornaio,
sanno di terra i contadini
di vernice gli imbianchini,
sul camice bianco del dottore
di medicine c’è un buon odore.
I fannulloni, strano però,
non sanno di nulla e puzzano un po’²⁹.

Come opportunamente rilevano Boero e Fochesato: “A Rodari interessava mostrare due cose: da un lato la bellezza, la diversità, l’importanza e la vivacità del lavoro, dall’altro l’ingiustizia, che c’è ancora, di chi il lavoro non lo trova o lo perde, di chi è costretto a vivere in miseria ...”³⁰.

Nonostante le profonde contraddizioni e le imperdonabili iniquità determinate dalla mercificazione capitalistica, il valore nobilitante del

cima ai pali l’elettricista/ gode già una bella vista,/ il muratore va sui tetti/ e vede tutti i piccoletti.../ ma più in alto, lassù lassù,/ c’è l’omino della gru:/ cielo a sinistra, cielo a destra,/ e non gli gira mai la testa” (*Op. cit.*, p. 88).

²⁸ *Op. cit.*, p. 99.

²⁹ *Op. cit.*, p. 100.

³⁰ Pino Boero *et alii*, *L’alfabeto di Gianni*, Belvedere Marittimo, Coccole Books, 2019, p. 57.

lavoro, inteso come sforzo individuale e collettivo per il raggiungimento di valori etico-sociali superiori e umanamente condivisibili, rimane a lungo una costante della produzione rodariana, come si evince anche dal finale della *Storia universale*: “C’erano solo gli uomini, con due braccia per lavorare, e agli errori più grossi si poté rimediare. Da correggere, però, ne restano ancora tanti: rimboccatevi le maniche, c’è lavoro per tutti quanti”³¹.

3. *L’utopia pedagogica del lavoro in Rodari tra echi marxisti e impegno sociale*

L’impegno sociale della scrittura per l’infanzia si coniuga in Rodari con la necessità di ri-progettare una prospettiva educativa per il giovane ed ancora incerto cammino della Repubblica Italiana e un simile impegno si porta congenitamente inscritto il bisogno di immaginare un modello di società democratica, animata da ideali di cooperazione solidale e di comunitarismo. E si tratta di orientamenti che Rodari concretizza dentro l’immedesimazione con una postura politico-ideale alimentata dal marxismo.

Se, come ben argomenta Franco Cambi, il marxismo, in quanto “teoria-prassi pone in essere un nuovo universo di valori, di modelli antropologico-sociali e culturali, *da realizzare*, e quindi è una pedagogia”, e se, ancora, esso si traduce immediatamente in impegno pedagogico, in quanto “progetto di trasformazione orientata del mondo umano nel suo complesso”³², allora risulta tangibile l’autorevole influsso che la lezione marxista ha esercitato nei confronti della formazione del bagaglio culturale di Rodari.

Entrando più nel merito, l’ingaggio con la visione marxista si concretizza nella funzione di volano democratico assegnata alla categoria dell’emancipazione: essa è stata elaborata e intesa da Marx non solo come processo di riconquista dell’uomo di una soggettività autentica, ma anche e soprattutto come struttura portante, direttrice e portatrice di senso della costruzione sociale.

Prendendo in prestito le incisive parole di Cambi, il marxismo interpretando l’emancipazione come: “disvelamento: la fa emergere in tutta la sua forza ... la ripensa organicamente dentro il moderno e la

³¹ *Favole al telefono*, cit., p. 170.

³² Franco Cambi, *Libertà da... L’eredità del marxismo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1994, p.2.

consegna all'educazione come proprio, intrinseco tracciato di senso"³³.

L'ispirazione marxista, riattivata nel circolo della produzione rodariana, all'insegna di un progetto di emancipazione dell'uomo da qualsivoglia asservimento ideologico, sfruttamento economico o dispotismo ingiustificato³⁴, vive a contatto e in aderenza con una cornice storica drammaticamente agitata dalle difficoltà vissute dal mondo operaio italiano negli anni Cinquanta e Sessanta, dove profonde ingiustizie, radicate in assetti strutturali del circuito economico della produzione, e sollecitate dalle contraddizioni di una modernizzazione accelerata, rischiano di amplificare il disagio prodotto da obiettive sperequazioni sociali³⁵.

In questo senso, per collocare il messaggio di Rodari dentro una cornice storica pertinente, è bene ricordare come la tendenziale espansione delle aree di benessere economico determinate dal fenomeno del cosiddetto 'miracolo italiano', non riuscivano a costituire, di per sé, in quegli anni, una condizione sufficiente o adeguata a garantire eque e dignitose condizioni lavorative³⁶. La forbice delle diseguaglianze caratterizzante le trame del tessuto sociale dell'Italia della lunga Ricostruzione è un fenomeno che Rodari non manca di porre sotto debita attenzione. Così, nel *Libro dei perché*, alla domanda *Perché l'Italia si chiama Italia?*, egli restituisce la seguente risposta: "L'Italia è la nostra terra: ma c'è chi ne ha troppa e chi non ne ha nemmeno un pezzetto da piantarci il granoturco. E c'è anche chi la pensa così: L'Italia sono me! / A me la farina, / la crusca a te!"³⁷.

³³ *Op. cit.*, p. 89.

³⁴ Per un esame più allargato delle categorie teoriche del marxismo che intervengono a organizzare una visione sull'educazione si rimanda principalmente a Mario Alighiero Manacorda, *Il marxismo e l'educazione: testi e documenti*, Roma, Armando, 1971; Angelo Broccoli, *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978; Carmela Covato, *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Urbino, Argalia, 1983.

³⁵ Paolo Di Martini et alii (a cura di), *Ricchi per caso. La parabola dello sviluppo economico italiano*, Bologna, il Mulino, 2017.

³⁶ Come, tra l'altro, ricorda Crainz, "La grande pesantezza degli orari di lavoro trova poche giustificazioni in un mondo industriale caratterizzato da innovazioni tecnologiche e da razionalizzazioni dei processi produttivi: più in generale, essa strida con le potenzialità offerte dalla società del boom e con l'importanza progressivamente assunta dal tempo libero" (Guido Crainz, *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni cinquanta e sessanta*, Roma, Donzelli Editore, 2005, p. 193).

³⁷ Gianni Rodari, *Il libro dei perché*, Roma, Editori Riuniti, 2001, p. 27.

Quell'opera fortunata, che solitamente è stata segnalata dalla critica come tra le più intrise di ideologia socialista³⁸, ovvero il racconto de *Le avventure di Cipollino*³⁹ rappresenta una compiuta parabola della lotta di classe: gli umili e i più deboli, inizialmente vessati dai prepotenti, organizzano una ribellione sotto la guida dell'impavido protagonista riuscendo a conquistare lo status di soggetti liberi. La storia fantastica trasmette messaggi densi di valenze democratico-sociali: il valore dell'uguaglianza, la superiorità dello sforzo comune rispetto al mero personalismo, l'opposizione ai dettami dello *status quo* e, non da ultimo, l'aspirazione alla pace⁴⁰.

Rodari si fa portavoce di questo orizzonte democratico-sociale non solo all'interno degli ambienti e dei dibattiti politici ma anche e soprattutto nelle principali officine di formazione dell'"uomo nuovo", nell'Italia Repubblicana: le scuole.

Il panorama scolastico italiano degli anni Cinquanta, però, si trova ancora in una situazione di imbarazzante arretratezza⁴¹. Come ricorda Roghi: "Non dimentichiamo che nel 1950 la scuola italiana non è stata ancora investita da alcuna riforma ed è la stessa, per insegnanti, metodi e libri di testo, degli anni del fascismo"⁴².

Consci di questa ingiustificabile situazione, nel 1951 alcuni maestri si uniscono per avviare assieme il Movimento di Cooperazione Educativa (MCE)⁴³, un movimento di ricerca e di sperimentazione educativa che si propone di attuare un radicale cambiamento pedagogico nelle scuole, nell'istruzione e nella didattica⁴⁴. Rodari si distinguerà fra i più convinti collaboratori e sostenitori del movimento⁴⁵. Lo sguardo criti-

³⁸ Pino Boero, *Una storia, tante storie*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2010, pp. 89-98.

³⁹ Gianni Rodari, *Le avventure di Cipollino*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2010.

⁴⁰ Su quest'ultimo aspetto, Valentina Baeli, *Dentro le pieghe della letteratura rodariana: tracce per un'educazione protesa all'incontro interculturale*, in "Quaderni di Intercultura", a.XI, 2019, pp.107-120.

⁴¹ Per il recupero di uno sfondo di insieme sulle problematiche della scuola italiana nei primi decenni del dopoguerra: Monica Galfré, *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017, pp. 150-218.

⁴² *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., p. 59.

⁴³ Enzo Catarsi, *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999.

⁴⁴ <http://www.mce-fimem.it/segreteria/chi-siamo/> (data ultima consultazione 19/09/2020).

⁴⁵ *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., pp. 158-167.

co e sovversivo con il quale l'MCE guarda alla realtà scolastica italiana si sposa felicemente con l'attivismo pedagogico rodariano, sfociando in una comune volontà di pensare e di progettare un cambiamento possibile⁴⁶.

Le correzioni da apportare sono tante ed eterogenee ma c'è sicuramente un aspetto, inerente la didattica, che coinvolge in prima persona Rodari in quanto innovatore della scrittura per l'infanzia: il testo scolastico.

Il rivoluzionario scrittore di letteratura per l'infanzia si rende, su questo piano, severo critico delle immobilità latenti nella scuola italiana, unendosi alle voci che pian piano si organizzano attorno alle iniziative di rottura degli schemi tradizionali della didattica intraprese dagli insegnanti afferenti al MCE⁴⁷: specialmente, si tratta di rigettare quei contenuti e quelle raffigurazioni stereotipate del mondo sociale correnti nei libri di testo, a loro volta cristallizzati dentro un modo di fare scuola del tutto anacronistico e sganciato dalla realtà.

Ancor alla fine degli anni Sessanta, le pagine dei libri di lettura della scuola elementare risultano infarcite di edulcorazioni ed infiorettature retoriche che ben poco hanno di attinenza con il mondo concreto e con la diffusa realtà lavorativa, di cui i bambini sono indiretti spettatori.

Come opportunamente avrebbero rilevato alcuni preziosi studi promossi dall'MCE sulla qualità dei libri di lettura generalmente impiegati nelle scuole elementari, un tipico esempio in tal senso doveva interessare la denuncia della tendenza operante nelle narrazioni scolastiche a voler fornire una riproduzione lineare, conciliativa e giustificativa dei rapporti sociali esistenti, nascondendo, anche in maniera malcelata, il ripiegamento su un'ideologia conservativa: una tendenza che si esprimeva, solitamente, nel voler sostenere come qualsiasi lavoro, dal più remunerativo al più umile, dovesse sempre presumere di poter essere svolto allegramente, senza proteste o facce tristi, pena un messaggio sociale di scollamento dei vincoli sociali o di improduttività.

⁴⁶ Sulle piste alternative battute dalla pedagogia democratica in quegli anni, prossime anche all'area di impegno per il cambiamento educativo-scolastico frequentata da Rodari si veda, Mirella D'Ascenzo, *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New Schools in Bologna*, in "Espacio Tiempo y Educacion", vol. 7, n.1, 2020, pp. 69-87.

⁴⁷ Mario Lodi, *La scuola di Rodari*, in Gianni Rodari, *Scuola di Fantasia*, (a cura di Carmine De Luca), Torino, Einaudi, 2014, pp.V-XXIV.

In quell'approccio falsificato alla realtà si poteva trovare un vero e proprio mascheramento ideologico: per cui, tanto per dire, "al bambino non vengono spiegati i reali meccanismi economici e sociali per cui il proprietario di una piccola bottega o un piccolo artigiano possono fallire o trovarsi in crisi"⁴⁸.

Da parte sua, nel recensire un testo sulla storia della scuola repubblicana Rodari non avrebbe mancato di denunciare, con analoghi accenti, questa discrasia: "I maestri, i direttori didattici constatano da anni che la realtà della loro scuola non ha nulla in comune con la pedagogia ufficiale. ... allora una vera riforma della scuola italiana si avrà solo quando tutti avremo imparato a guardare la realtà, a pretendere iniziative atte a modificare questa realtà"⁴⁹.

È all'interno di questi orizzonti, segnati da un "apprendimento" che non si ritrae dal fare i conti con la realtà concreta, che non si separa dal vivo delle lotte per emanciparsi dalle costrizioni sociali e dal ribellarsi alle storture imposte dalle logiche di mercato e che, ancora, non si tira indietro dal voler rivendicare pari dignità per tutti gli uomini, che è possibile parlare in chiave pedagogica, per Rodari, di democrazia.

4. *Considerazioni conclusive*

Esiste un rapporto complesso e non riducibile a facile linearità che si manifesta nella non comune abilità di Rodari di trasferire in un mondo di "fantasia" una lettura intelligente e critica della "realtà" sociale. Anzi, probabilmente, uno dei segreti difficili da esplicitare dell'arte di Rodari consiste proprio nella capacità di creare un rapporto di comunicazione fluente tra "realtà" e "immaginazione", senza che nel passaggio dall'una verso l'altra la considerazione delle criticità del mondo reale vengano riassorbite in una qualche struttura fittizia o puramente convenzionale, cadendo in una pura narrazione di evasione⁵⁰.

Probabilmente, a questo proposito, è bene soffermarsi nel segnalare l'affinità che a un certo punto dovevano affiorare tra le cifre della

⁴⁸ Egidia Barassi et alii, *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni, 1971, p. 31.

⁴⁹ Gianni Rodari, *Le bambine di Fonni*, in "Riforma della scuola", n. 10, 1956, p. 10 citato in *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, cit., p. 116.

⁵⁰ Barsotti S., *Gianni Rodari: fiaba e Grammatica*, in S. Barsotti, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano, Unicopli, 2006, pp. 97-137.

‘fantastica’ rodariana e la teoria psicologica dell’immaginazione elaborata da Vygotskij⁵¹: tra i due mondi – della fantasia e della realtà – non esiste un salto divisorio, ma piuttosto una complessa trama di continuità, tanto che, per potenziare la capacità immaginativa, la strada privilegiata da battere consiste nel muovere verso una capacità di osservazione e di analisi attenta della realtà. Per nutrire l’immaginazione, bisogna abbeverarsi a piene mani alle sorgenti dell’osservazione concreta e dettagliata del mondo.

Uno dei caratteri di salienza della letteratura per l’infanzia di Rodari si propone nella capacità di rimescolare gli elementi del mondo reale, trasferendoli in un piano immaginativo che conserva e non tradisce l’attinenza al reale.

La direzione di significato verso cui si incammina la rappresentazione rodariana del lavoro – delle occupazioni produttive e dei mestieri – non solleva quel mondo dalla sua cifra di “lotta” e non ne camuffa la trascrizione dentro l’impressione di un mondo cristallizzato in una condizione di ordinarietà irrimediabile. Il collegamento precedentemente ricordato con le battaglie democratiche ingaggiate dal Movimento di Cooperazione Educativa sottolinea un elemento importante di un’intera operazione pedagogica che, nei suoi elementi di sostegno alla formazione di un pensiero critico, non poteva esimersi dall’operare altrimenti che a favore di “una presa di coscienza”. Così, come avrebbero opportunamente “svelato” i maestri di Cooperazione Educativa, un passo in avanti verso un’educazione e verso una scuola democratica si sarebbe potuto obiettivamente compiere, ed anche piuttosto concretamente, smascherando l’artificiosità, la convenzionalità, l’illusorietà di tutto un modo narrativo che, in lungo e in largo, aveva penetrato fino a quel momento la letteratura per l’infanzia e simultaneamente aveva pervaso la modalità di scrittura dei testi scolastici rivolti alle letture dei più piccoli⁵²: una convenzionalità che faceva in modo che la narrazione rivolta ai bambini continuasse a raccontare di

⁵¹ Lev Semenovic Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell’età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1973.

⁵² Sul progressivo “emanciparsi” della letteratura per l’infanzia in Italia dalle ipoteche della normatività pedagogica, a partire dagli anni Sessanta: Marnie Campagnaro, *A immagine e somiglianza di bambino. Le trasformazioni della letteratura per l’infanzia e della pedagogia della lettura negli anni Sessanta e Settanta*, in Giuseppe Zago (a cura di), *L’educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017, pp. 169-200.

un mondo fermo nelle sue rappresentazioni socialmente istituzionalizzate e ideologicamente bloccate in ruoli ‘fissi’, sì da erodere alla base ogni aspirazione alla organizzazione di un pensiero alternativo e al cambiamento⁵³.

Allora, giusto per intendersi, mentre nei libri di scuola, continuavano a pullulare figure di severi ed efficientissimi vigili urbani al cui sguardo esigente ed al cui segnale di comando un’intera comunità imparava ad obbedire meccanicamente, era venuto il momento di scompaginare le carte attraverso la provocazione della fantasia. Una coppia di vigili esterrefatti e confusi di fronte all’accensione di un semaforo blu avrebbe probabilmente giovato di più alla formazione di un’infanzia intelligente e critica che non la solita rappresentazione dell’efficienza inappuntabile di una funzione di controllo poliziesco o di un modello sociale garantito dall’esecuzione di una vigilanza sociale ineccepibile, nonché assicurata da una forma di controllo panottico, quasi da “Grande Fratello”⁵⁴. La sorpresa imprevedibile dell’accensione di un semaforo blu avrebbe fatto in modo che il pubblico dei più piccoli finalmente si avviasse ad apprendere l’arte e l’abitudine di interrogarsi sistematicamente, con dubbio costruttivo, sul senso dell’ordine abituale delle cose e sulla presunta regolarità “naturale” del mondo.

Riferimenti bibliografici

- Argilli M., *Gianni Rodari: una biografia*, Torino, Einaudi, 1990
 Idem et alii, (a cura di), *Le provocazioni della fantasia: Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1993
 Baeli V., *Dentro le pieghe della letteratura rodariana: tracce per un’educazione protesa all’incontro interculturale*, in “Quaderni di Intercultura”, a.XI, 2019
 Barassi E. et alii, *Il leggere inutile. Indagine sui testi di lettura adottati nella scuola elementare*, Milano, Emme Edizioni, 1971
 Barsotti, S., *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Milano, Unicopli, 2006
 Boero P., *Una storia, tante storie*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2010

⁵³ Per approfondimenti: Letterio Todaro, *Educazione alla lettura e sfide del pensiero critico: itinerari pedagogici sulle tracce di Roberto Denti e Gianna Vitali*, in Idem (a cura di), *Libri per l’infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell’oralità al tempo dell’iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020, pp. 199-214.

⁵⁴ Gianni Rodari, *Il semaforo blu*, in *Favole al telefono*, cit., pp. 99-100.

Idem, *Nei mari della Costituzione: riflessioni, invenzioni, scritture di Gianni Rodari*, in Filograsso I. et alii (a cura di), *Dalla parte delle cicale. Riletture al presente di Gianni Rodari*, Milano, FrancoAngeli, 2012

Idem et alii, *Letteratura per l'infanzia*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2012

Idem et alii, *L'alfabeto di Gianni*, Belvedere Marittimo, Coccole Books, 2019

Broccoli A., *Marxismo e educazione*, Firenze, La Nuova Italia, 1978

Cambi F., *Rodari e l'infanzia*, in Idem, *Collodi, De Amicis Rodari: tre immagini d'infanzia*, Bari, Dedalo, 1985

Idem, *Libertà da... L'eredità del marxismo pedagogico*, Firenze, La Nuova Italia Editrice, 1994

Califano L. et alii, *Guida ragionata alla Costituzione Italiana*, Santarcangelo di Romagna, Maggioli Editore, 2003

Campagnaro M., *A immagine e somiglianza di bambino. Le trasformazioni della letteratura per l'infanzia e della pedagogia della lettura negli anni Sessanta e Settanta*, in Zago G. (a cura di), *L'educazione extrascolastica nella seconda metà del Novecento. Tra espansione e rinnovamento (1945-1975)*, Milano, FrancoAngeli, 2017

Catarsi E., *Freinet e la "pedagogia popolare" in Italia*, Firenze, La Nuova Italia, 1999

Covato C., *L'itinerario pedagogico del marxismo italiano*, Urbino, Argalia, 1983

Crainz G., *Storia del miracolo italiano: culture, identità, trasformazioni fra anni Cinquanta e Sessanta*, Roma, Donzelli Editore, 2005

D'Ascenzo M., *Pedagogic Alternatives in Italy after the Second World War: the Experience of the Movimento di Cooperazione Educativa and Bruno Ciari's New Schools in Bologna*, in "Espacio Tiempo y Educacion", vol. 7, n.1, 2020

Di Martini P. et alii (a cura di), *Ricchi per caso. La parabola dello sviluppo economico italiano*, Bologna, il Mulino, 2017

Ewers H.H., *Lo sviluppo storico della letteratura per l'infanzia dell'epoca borghese, dal Settecento al Novecento. L'esempio tedesco*, in Egle Becchi et alii (a cura di), *Storia dell'infanzia, vol. II, Dal Settecento ad oggi*, Roma-Bari, Laterza, 1996

Fava S., *Nell'officina creativa di Gianni Rodari: dal Quaderno di fantastica al «Pioniere»*, in "History of Education & Children's Literature", VIII, 1, 2013

Galfré M., *Tutti a scuola! L'istruzione nell'Italia del Novecento*, Roma, Carocci, 2017

Ginsborg P., *Storia d'Italia, dal dopoguerra ad oggi*, Torino, Einaudi, 1989

Lodi M., *La scuola di Rodari*, in Rodari G., *Scuola di Fantasia*, (a cura di Carmine De Luca), Torino, Einaudi, 2014

Manacorda M.A., *Il marxismo e l'educazione: testi e documenti*, Roma, Armando, 1971

Rodari G., *Prime fiabe e filastrocche*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 1993

Idem, *Il libro dei perché*, Roma, Editori Riuniti, 2001

Idem, *Testi su testi: recensioni e elzeviri da Paese sera-libri*, (a cura di Flavia Bacchetti), Roma-Bari, Laterza, 2007

Idem, *Filastrocche in cielo e in terra*, in *I cinque libri*, Torino, Einaudi, 2007

Idem, *Favole al telefono*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2010

Idem, *Le avventure di Cipollino*, San Dorligo della Valle, Einaudi Ragazzi, 2010

Idem, *Grammatica della fantasia*, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2013

Roghi V., *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Editori Laterza, 2020

Santoni Rugiu A., *Il braccio e la mente: un millennio di educazione divaricata*, Firenze, La Nuova Italia, 1995

Todaro L., (a cura di), *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione. Tra gli anni Sessanta e Settanta del Novecento*, Roma, Anicia, 2018

Todaro L., *Educazione alla lettura e sfide del pensiero critico: itinerari pedagogici sulle tracce di Roberto Denti e Gianna Vitali*, in Idem (a cura di), *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020

Idem et alii (a cura di), *Atti del Convegno SPES/Fird - Unict, Scuola e lavoro. Modelli formativi tra passato, presente e futuro. Catania, 15-16 maggio 2019*. in "SPES. Rivista di Politica Educazione e Storia", XII, n.11, gennaio-giugno 2020

Idem (a cura di), *Gianni Rodari. Incontri e riflessioni a cento anni dalla nascita*, Roma, Anicia, 2020

Vygotskij L. S., *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Roma, Editori Riuniti, 1973

Sitografia

Costituzione della Repubblica Italiana, (edizione con note), testo accessibile al sito: https://www.cortecostituzionale.it/documenti/download/pdf/Costituzione_della_Repubblica_italiana.pdf

<http://www.mce-fimem.it/segreteria/chi-siamo/> (data ultima consultazione 19/09/2020).

“Il luogo di tutte le ipotesi”: Gianni Rodari e la fiaba

Susanna Barsotti

Il presente articolo prova a riflettere sul rapporto tra Rodari e la fiaba, genere narrativo complesso che si lega indissolubilmente all'infanzia e alla sua educazione. Tale rapporto viene analizzato a partire dall'inchiesta condotta da Rodari e pubblicata con tre articoli sul quotidiano “Paese Sera” nel dicembre del 1970, che costituiscono un punto di partenza essenziale per delineare sia la riflessione rodariana sul racconto fiabesco e sulla sua utilità, sia su come egli intenda la scrittura di fiabe e storie per bambini nella società a lui contemporanea.

This paper tries to reflect on the relationship between Rodari and the fairy tale, a complex narrative genre that is indissolubly linked to childhood and its education. This relationship is analyzed starting from the survey conducted by Rodari and published with three articles in the daily newspaper “Paese Sera” in December 1970. The latter constitute an essential starting point to outline both Rodari's thought on fairy tales and their usefulness, and on how he interprets the writing of fairy tales and stories for children in his contemporary society.

Parole chiave: Gianni Rodari, fiaba, letteratura per l'infanzia, educazione, creatività, utopia

Key-words: Gianni Rodari, fairy tale, children's literature, education, creativity, utopia

1. Fiaba, scienza dell'educazione, infanzia

La lettura della fiaba, nell'ottica della scienza dell'educazione, deve inaugurare un suo specifico modo di procedere e di qualificarsi, non diversamente da quanto è accaduto per le interpretazioni letterarie, antropologiche o psicologiche. Questo orientamento non deve certo ignorare altre prospettive interpretative, ma deve poter delineare una via specifica e particolare, senza cioè mai dimenticare che il valore educativo della fiaba non sta soltanto in ciò che dice, ma anche e forse soprattutto nella sua qualità narrativa. Se, infatti, il valore educativo della fiaba fosse circoscritto ai suoi contenuti, al di là dei simboli e degli archetipi che essa ci rimanda, i comportamenti e le situazioni descritte finirebbero per essere inconciliabili con la vita di oggi e con i suoi valori, laddove, armonizzando simboli, strutture e narra-

zione, la fiaba si rivela uno strumento insostituibile di crescita e di acquisizione di identità individuale e culturale. Infatti, questo genere, non diversamente dal mito, si configura principalmente come un congegno allusivo, anzi, metaforico o figurale, tramite il quale si racconta un'unica storia, vale a dire il fluire dell'esistenza, per sollecitare, in chi ascolta oppure in chi legge, un processo di straniamento dal dato contingente. Grazie a questo processo di uscita da sé e dallo spazio e dal tempo della sua singolare vicenda, il lettore o l'ascoltatore, riesce a raggiungere, sia pure, all'inizio, intuitivamente ed emotivamente, una dimensione esistenziale ulteriore e qualitativamente diversa da quella in cui è di solito, ogni giorno, calato. E poiché la fiaba riassume e presenta con freschezza ed evidenza la vicenda dell'essere umano in generale, essa si rivolge a tutti indistintamente. Emergono così i caratteri di "universalità", di "processualità", di "ulteriorità", di "dialogicità" che accompagnano e fondano il costruito concettuale stesso dell'educazione, la quale parte da un dato effettuale per oltrepassarlo, migliorarlo e arricchirlo, perché è costruzione continua, processo aperto e senza fine. Ma l'educazione non potrebbe costituirsi come tale, se questo percorso aperto e continuo non si qualificasse come "parola" e come "storia", cioè come esperienza che si può condividere e che, nella condivisione, avvicina e trasforma, reciprocamente, coloro che raccontano le vicende del processo.

La fiaba è, prima di tutto, racconto, quindi parola, ed è storia¹; è un racconto popolare orale frequentato sia da persone letterate che illetterate che attraverso di essa esprimono il loro modo di interpretare la natura e l'ordine sociale, ma anche il desiderio di soddisfare i propri bisogni e i propri sogni. Questa trasmissione del sapere, resa necessaria dall'esigenza di ricordare gli avvenimenti e tramandarli, ha garantito una continuità fra le generazioni conferendo potere e identità a colui che lo trasmetteva. La particolarità del testo fiabesco consiste, quindi, nella sua genesi connessa alla parola parlata, all'oralità; esso viene identificato non attraverso la sua fedeltà a un originale, ma solo perché riconosciuto da una comunità come parte costitutiva del proprio patrimonio di racconti. Lo studio condotto dai fratelli Grimm nel corso dell'Ottocento, con un'opera filologica che segna l'inizio delle ricerche sul racconto popolare, e in particolare sulle fiabe, centra l'attenzione proprio sulle narrazioni trasmesse oralmente. Secondo le

¹ F. Cambi, *Struttura e funzione della fiaba*, in Id. (a cura di), *Itinerari nella fiaba. Autori, testi, figure*, Pisa, ETS, 1999, pp. 15-26.

teorie dominanti alla loro epoca, i due autori partono dall’idea che ogni popolo ha una propria anima che si esprime al suo massimo grado nella lingua e nella poesia, nelle canzoni e nei racconti; in tale ottica le fiabe non sarebbero altro che resti, reperti dell’antica cultura unitaria del popolo una volta che questo, nel corso del tempo, ha in parte perduto quell’anima che gli è propria.

L’aspetto “repertuale” della fiaba è sottolineato anche nello studio di Milena Bernardi², la quale descrive il racconto fiabesco come costituito da altre storie parallele già narrate prima e accanto ad esso e da raccontare ancora. Per entrare nel bosco del fiabesco e individuarne l’essenza come genere è quindi necessario osservarne accuratamente la superficie per riconoscerne e far riemergere i reperti che in esso si annidano, quelle storie tra loro intrecciate, quei legami tra narrazioni che si ripetono nel tempo, che persistono come “memi”³ rinarrati in

² M. Bernardi, *Infanzia e fiaba*, Bologna, Bononia University Press, 2007².

³ Nel volume *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*, Jack Zipes, affrontando il tema dell’origine della fiaba, arriva ad assimilare questa forma narrativa con una “specie biologica” che, a partire dalla sua diffusione nella tradizione orale, continua ad essere alimentata nei diversi periodi storici attraverso stampa e nuove forme sociali e tecnologiche di trasmissione fino ad arrivare alle riscritture nelle arti contemporanee con quelle che definisce “fiabe di collisione”. Secondo lo studioso americano, che per questo si richiama esplicitamente agli studi di memetica di Richard Dawkins (Richard Dawkins, *Il gene egoista. La parte immortale di ogni essere vivente*, tr. it., Milano, Mondadori, 1995), la fiaba costituirebbe un caso emblematico di “replicazione culturale”. Il “meme” è costituito da una unità di trasmissione culturale: lo sono le melodie, le idee, le frasi, le mode; esso, proprio come i geni si diffondono nel *pool* genetico da un corpo all’altro attraverso spermatozoi e cellule uovo, si propaga nel *pool* memico, di cervello in cervello, attraverso un processo che Dawkins definisce come una sorta di imitazione. Rappresentato alla fiaba, il concetto di “meme” aiuta a costruire tradizioni creando patrimoni di storie fondate sulla comunicazione umana di esperienze condivise. La pertinenza delle fiabe memetiche, che propongono azioni legate a prassi di tipo sociale e biologico, come procreazione, abbandono, caccia, semina, eccetera, diventa segno culturale che indica quello che uomini e donne hanno cercato di comunicare attraverso le epoche storiche al fine di aiutarsi gli uni con gli altri nell’adattamento ad un ambiente mutevole. Le menti degli esseri umani hanno distinto quali fiabe sono più interessanti di altre, tenendo a mente le più rilevanti per tornare a narrarle e a ricrearle, così la cristallizzazione memetica di alcune fiabe divenute classiche non le rende statiche, poiché vengono costantemente ri-create e riformate; la fiaba, dalla tradizione orale in cui ha origine, produce azioni varie e distinte impiegando altri media come la stampa, l’elettronica, il disegno, la fotografia e la tecnologia digitale, per creare altri mondi, tenerli separati dal nostro mondo reale in modo da metterci in grado di comprenderlo e comprendere allo stesso tempo noi stessi. Secondo l’interpretazione di Zipes, dunque, la fiaba letteraria deriva dalle narrazioni orali divenute

infinite combinazioni. Occorre ripercorrere sentieri che conducano alle radici delle fiabe attraverso un metodo analitico di tipo, diciamo così, regressivo che parta da quanto vediamo a posteriori per arrivare a rivelarci quelle storie come testimonianze indiziarie di storie più ampie, all'interno di contesti narrativi di cui hanno fatto parte e di cui ci rimandano i residui di senso, costringendoci ad un lavoro, appunto, regressivo, a ritroso. La fiaba si rivelerà allora da un lato come storia definita da un sistema interno di regole di intreccio sapientemente descritte e decifrate, dall'altro come insieme di reperti ai quali cercare di attribuire un passato grazie ai rimandi e ai parallelismi, alle connessioni che il fiabesco stabilisce con la Storia e con le storie. La fiaba, infatti, come il mito, costituisce un patrimonio di storie che fa parte, per radici e riletture, del più profondo e inconscio retaggio dell'umanità ed è per questo che essa continua a mantenere intatto il suo fascino con il passare dei secoli e dei millenni. Jack Zipes⁴ attribuisce alla fiaba tratti di “irresistibilità” individuati in parte proprio in quell'aspetto di fascinazione che lega indissolubilmente il racconto fiabesco alla storia dell'umanità. Il genere fiaba si configura principalmente come un congegno allusivo, metaforico, tramite il quale si racconta un'unica storia, ovvero il fluire dell'esistenza, per sollecitare, in chi ascolta oppure in chi legge, non un'imitazione delle vicende descritte, ma, piuttosto, un percorso di straniamento dal dato contingente: un'uscita da sé, dallo spazio e dal tempo della propria singolare vicenda, grazie alla quale il lettore o l'ascoltatore può vivere altre storie, altre dimensioni esistenziali ulteriori e qualitativamente diverse da quella in cui è calato ogni giorno.

Nonostante la sua trascrizione abbia cancellato le modulazioni vocali, la mimica, la gestualità del racconto orale, la fiaba mantiene una sua oralità profonda attraverso la quale si lega ai primordi della narrazione. Tale gioco narrativo si esplica attraverso la voce narrante; è infatti nel legame tra fiaba e narrazione, tra fiaba e voce che individuiamo un altro aspetto centrale della sua “irresistibilità”, del suo fa-

poi convenzionali e codificate all'interno di una comunità di parlanti che se ne sono appropriati nel loro interesse, per dare voce ai desideri, per esplorare le componenti sociali delle comunità stesse, per rappresentare le diverse istanze di civilizzazione attraverso simboli e metafore. Per questo la fiaba come “meme” è interessata alla sua stessa perpetuazione: si adatterà così ai cambiamenti e ai conflitti sociali diventando “irresistibile”.

⁴ J. Zipes, *The Irresistible Fairy Tale. The Cultural and Social History of a Genre*, Princeton and Oxford, Princeton University Press, 2012.

scino e della sua immortalità. Il bisogno di storie è essenziale per l'individuo, è quanto più ci caratterizza come esseri umani; rielaborare l'esperienza vissuta sotto forma di storia, implica la capacità di dare ordine a quanto accade, conservarne la memoria, creare un senso di appartenenza⁵. Le storie, grazie alla loro struttura fatta di un inizio, una parte centrale e una fine, aiutano a mettere insieme i frammenti della nostra esperienza con quella di chi ci ha preceduto e ce l'ha narrata. Il suono della voce che narra, sebbene sia storicamente passato attraverso zone di oblio, in una progressiva trasformazione dei luoghi, dei temi e dei modi, ha infine raggiunto l'infanzia e ha trovato spazio in quei momenti di vicinanza tra adulto e bambino incorniciati dalla storia e dal flusso del narrare. È quindi l'infanzia che, fino ad oggi, ha mantenuto vivi frammenti di narrazione orale nei riti familiari e negli appuntamenti delle comunità educative⁶. Questa necessità di continuare a stabilire, seppure in luoghi e modalità diverse, una relazione “narrante” va di pari passo con quel bisogno di storie, quel desiderio narrativo cui si faceva riferimento. Le fiabe tessono da sempre gli aspetti universali dell'essere nel mondo dell'umanità, del suo rapporto con la vita e con la morte, coinvolgono chi le ascolta, lo coinvolgono in una dimensione liminare, di soglia, in quei territori del meraviglioso in cui tutto può succedere. Il bisogno di meraviglioso, il bisogno di fiaba e di illusione vivono accanto al desiderio di ascoltare, di leggere storie che siano collocate nell'altrove, delle quali si sa che non sono vere ma che, tuttavia, sono accettate e vissute come assolutamente vere nello spazio del racconto. In questo modo, ancora attraverso la metafora, la fiaba consente di dire l'indicibile, di mettere in scena ciò che altrimenti non sarebbe possibile raccontare: la morte, i tabù, le proibizioni sociali e religiose, i divieti. La storia diventa il territorio del “come se” e consente di accogliere il nascosto, l'oscuro, il deviante, il doloroso e attraverso il viaggio nell'inverosimile e nell'indicibile, il soggetto accede a nuove forme di conoscenza di sé, del proprio mondo e della propria esperienza emotiva. Le fiabe tessono da sempre gli aspetti universali dell'essere nel mondo dell'umanità, del suo rapporto con la vita e con la morte, coinvolgono chi le ascolta, lo coinvolgono in una dimensione liminare, nell'area transizionale⁷, in quei territori del meraviglioso in cui tutto è creativamente possibile.

⁵ J. Bruner, *La cultura dell'educazione*, tr. it., Milano, Feltrinelli, 1997.

⁶ *Infanzia e fiaba*, cit.

⁷ D. W. Winnicott, *Gioco e realtà*, (1971), tr. it., Roma, Armando, 1974.

2. Rodari e la fiaba: un “binomio fantastico”

Rodari, avido lettore fin da ragazzo, lascia riemergere, nella sua futura produzione, gli intrecci letterari che hanno caratterizzato la sua formazione, tra questi anche la tradizione fiabica popolare. Nelle sue riflessioni di scrittore, giornalista, intellettuale, torna più volte l'eco dei grandi raccoglitori di fiabe dell'Ottocento, dai Grimm ad Afanasjev. Le fiabe, con il potere che hanno di ribaltare le consuetudini sociali e culturali, di animare oggetti e situazioni, costituiranno una macchina propulsiva inesauribile per la creatività dello scrittore di Omegna. Particolare fonte di ispirazione è poi rappresentata dalle fiabe dello scrittore danese Hans Christian Andersen che, secondo Rodari, è colui che crea “qualcosa che non esisteva prima di lui” ovvero la “fiaba contemporanea, nata dall'incontro diretto tra uno scrittore, il suo mondo e l'infanzia, nella quale la fiaba tradizionale non agisce da modello (sono scomparsi i maghi, le fate, le streghe) ma solo da pretesto che si allontana. Andersen scopre nuove sorgenti del meraviglioso”⁸. L'incontro con la fiaba arriva dunque da lontano e rimarrà fonte di ispirazione e riflessione costante.

Alla domanda “A che cosa servono le fiabe?”, Rodari risponde:

“Se dovessero servire a ispirare buoni sentimenti, come forse anche Andersen credeva, morirebbero ad ogni generazione, ogni volta che la gente si fa un'idea di quelli che sono ‘i buoni sentimenti’. Secondo noi le fiabe servono soprattutto alla formazione della mente: di una mente aperta in tutte le direzioni del possibile. Toccano, nel bambino, la molla dell'immaginazione: una molla essenziale alla formazione di un uomo completo. Le fiabe non servono ad allevare esecutori diligenti e limitati, consumatori docili e fiduciosi, subalterni soddisfatti ed efficienti, insomma gli uomini che servono a un mondo che abbia il mito della produttività. In questo senso le fiabe sono altamente improduttive, come la poesia, l'arte, la musica. Ma l'uomo deve anche immaginare un mondo diverso e migliore, vivere per crearlo. Perciò alla sua educazione sono essenziali le fiabe. Non il loro contenuto immediato, non l'ideologia di cui possono essere portatrici: ma il loro modo di affrontare la realtà con occhio spregiudicato, di inventare dei punti di vista per osservarli, di vedere l'invisibile, come lo scienziato ‘vede’ le onde elettromagnetiche dove nessuno aveva mai visto nulla; insomma,

⁸ G. Rodari, *Presentazione* a H.C. Andersen, *Fiabe*, tr. it., Torino, Einaudi, 1970, p. XIX.

proprio come Andersen ‘vede’ un’intera storia sulla punta di un ago da rammendo”⁹.

La creatività e l’autonomia della mente costituiscono, secondo Rodari, l’aspetto centrale della libertà effettiva degli individui e quindi dell’educazione dell’infanzia che la fiaba promuove. Qualche anno fa sono stati pubblicati due saggi in difesa della cultura umanistica, *Non per profitto* di Martha Nussbaum e *L’utilità dell’inutile* di Nuccio Ordine¹⁰. Le tesi di entrambi possono essere ricondotte a quanto Rodari scriveva cinquant’anni fa. In una società in cui domina la logica del profitto e dell’immediatamente spendibile, in cui si mira a formare tecnici e scienziati “l’utilità dei saperi inutili”, ci dice Nuccio Ordine, “si contrappone radicalmente all’utilità dominante che, in nome di un esclusivo interesse economico, sta progressivamente uccidendo la memoria del passato, le discipline umanistiche, le lingue classiche, l’istruzione, la libera ricerca, la fantasia, l’arte, il pensiero creativo e l’orizzonte civile che dovrebbe ispirare ogni attività umana”¹¹. Eppure, come afferma con forza Mario Vargas Llosa in occasione del conferimento del premio Nobel nel 2010, “un mondo senza letteratura si trasformerebbe in un mondo senza desideri né ideali né disobbedienza, un mondo di automi privati di ciò che rende umano un essere umano: la capacità di uscire da se stessi e trasformarsi in un altro, in altri, modellati dall’argilla dei nostri sogni”¹².

Se il discorso di Nuccio Ordine è riferito alla necessità di coltivare la letteratura, la filosofia, nell’ottica della formazione di uomini e donne completi, Martha Nussbaum lega le sue considerazioni sulla cultura umanistica alla salvaguardia delle odierne democrazie e lancia un allarme: “Sono in corso radicali cambiamenti riguardo a ciò che le società democratiche insegnano ai loro giovani, e su tali cambiamenti non si riflette abbastanza. Le nazioni sono sempre più attratte dall’idea del profitto; esse e i loro sistemi scolastici stanno accantonando, in maniera del tutto scriteriata, quei saperi che sono indispensabili a mantenere viva la democrazia. Se questa tendenza si protrarrà, i paesi di tutto il mondo ben presto produrranno generazioni di docili mac-

⁹ *Op. cit.*, pp. XIX-XX.

¹⁰ M. Nussbaum, *Non per profitto. Perché le democrazie hanno bisogno della cultura umanistica*, tr. it., Bologna, il Mulino, 2014; N. Ordine, *L’utilità dell’inutile. Manifesto*, Milano, Bompiani, 2013.

¹¹ *L’utilità dell’inutile. Manifesto*, cit., p. 11.

¹² M. Vargas Llosa, *Elogio della lettura e della finzione*, tr. it., Torino, Einaudi, p. 33.

chine anziché cittadini a pieno titolo, in grado di pensare da sé, criticare la tradizione e comprendere il significato delle sofferenze e delle esigenze delle altre persone. Il futuro delle democrazie di tutto il mondo è appeso a un filo”¹³. La democrazia, per vivere, ha bisogno di uomini e donne liberi, capaci di pensare criticamente, di trascendere i localismi e di raffigurarsi empaticamente la categoria dell’altro. Le capacità di pensare, argomentare, riflettere, narrare ci vengono presentate come essenziali alla formazione; si raccomanda di dare spazio nei sistemi di istruzione a letteratura e filosofia, si sottolinea l’importanza dell’educare all’incontro con l’altro.

Tutto ciò ha a che fare con la fiaba e con quanto sottolineato in proposito da Gianni Rodari? Certamente sì: la fiaba è narrazione, è letteratura, è filosofia e ha un legame profondo con l’alterità. La fiaba, per riferirsi ancora allo scrittore di Omegna, “è il luogo di tutte le ipotesi”, apre alla possibilità, pensa l’impensabile e offre le parole per dire l’indicibile. Ha una componente filosofica profonda poiché risponde alle grandi domande dell’esistenza, quelle stesse domande che i bambini, fin da molto piccoli, si pongono. Le fiabe proiettano verso le grandi domande di senso, sono narrazioni la cui apparente semplicità nasconde una forma poetica complessa capace di entrare in risonanza con la curiosità dei bambini; esse offrono un luogo di relazioni vivificanti dove incontrarsi per fermarsi, per concedersi tempo. L’infanzia è attratta dalle storie con trame capaci di aiutarli nell’avventura della crescita, di sostenerli nell’invenzione del sé e nella capacità di comprendere meglio gli altri e ciò che li circonda nel grande libro che è il mondo. Sono questi gli aspetti su cui si fonda il “binomio fantastico” che lega Rodari alla fiaba, sia quando si riferisce alla funzione svolta dalle fiabe della tradizione, sia quando riflette sul loro ri-uso, sia, infine, quando è lui stesso a costruire le sue fiabe “contemporanee”.

Con le tre puntate pubblicate su “Paese Sera” e dedicate all’inchiesta “pro e contro la fiaba”¹⁴, Gianni Rodari, a due anni dallo scritto su

¹³ *Non per profitto*, cit., pp. 21-22.

¹⁴ Il riferimento è ai tre articoli *Chi era Pollicino, Dal tappeto volante al jet supersonico* e *James Bond litigherà con il lupo cattivo?*, pubblicati rispettivamente il 7, 8 e 11 dicembre 1970 sul quotidiano romano “Paese Sera” e oggi raccolti nel volume G. Rodari, *Il cane di Magonza*, a cura di C. De Luca, Torino, Einaudi, 2017, pp. 191-210. La prima edizione del volume, sempre a cura di C. De Luca, è pubblicata da Editori Riuniti nel 1982.

“Il Giornale dei genitori”¹⁵, torna ad occuparsi di fiaba per provare a rispondere ad alcuni quesiti circa il rapporto tra la fiaba e il pubblico dei bambini a lui contemporanei. Possono ancora dire qualcosa fiabe come quella di *Pollicino* ai bambini degli anni Settanta del Novecento? Hanno ancora un valore educativo e catturano ancora l’attenzione dei piccoli?

Nella prima delle tre puntate di questa inchiesta, Rodari traccia un percorso storico del cammino intrapreso dal racconto fiabesco richiamandosi al lavoro dei folcloristi, ai molti generi propri della fiaba, alle sue strette parentele con la cultura totemica e coi miti arrivando a sottolineare che le fiabe sono, nel loro complesso, “un deposito stratificato di più culture, un archivio, in cui il tempo ha depositato le sue pratiche, evase in spazi lontanissimi tra di loro”¹⁶. Si delinea in questo modo la doppia storia della fiaba, popolare e letteraria, per arrivare a sottolinearne lo slittamento verso l’infanzia, tipico della modernità, quando l’immaginario collettivo adulto abbandona il mondo delle fiabe saldandosi sempre più alla scienza; il folclore fiabico regredisce e viene lasciato in eredità ai bambini, come è accaduto per certi giocattoli (dalla trottola, oggetto magico e rituale, alla bambola, “simulacro di divinità, di parenti, di schiavi”) che hanno avuto una storia uguale e parallela, arrivando “per caduta” all’infanzia.

C’è poi l’aspetto iniziatico della fiaba, legato ai riti di passaggio dall’infanzia all’età adulta e alle prove a cui il giovane viene sottoposto all’interno della comunità. Questa esperienza ancestrale costituisce un paradigma della crescita, di quanto avviene nella coscienza del soggetto e, in parte, nella sua relazione con la società. Ciò rende la fiaba ancora attuale, ancora utile, ancora vicina al mondo animistico del bambino, ancora formativa: essa determina nel bambino l’identificazione con l’eroe protagonista e con la sua avventura nel mondo, inoltre lascia intravedere davanti allo sguardo dei più piccoli quel “meraviglioso” che essi assumono come il “possibile”, l’utopico, il quale va nutrito dall’immaginazione.

Infine, è proprio l’immaginazione che la fiaba produce, un’immaginazione di cui il bambino identifica la struttura: “*Nella fiaba il bambino contempla le strutture della propria immaginazione: di più, con*

¹⁵ G. Rodari, *Pollicino è utile ancora*, in “Il Giornale dei genitori”, n. 58-59, 1980. L’articolo è stato pubblicato per la prima volta in “Il Giornale dei genitori”, n. 11-12, 1968, pp. 22-25.

¹⁶ *Il cane di Magonza*, cit., p. 195.

*l'aiuto della fiaba se le fabbrica egli stesso*¹⁷, divenendo attivo e produttivo. “La fiaba” – conclude Rodari – “parla al bambino creatore. Lo aiuta a costruirsi una mente aperta. Da sola non basta certo, a un'educazione moderna. Ma privare il bambino della fiaba si risolverebbe, secondo noi, in un suo netto impoverimento e inaridimento”¹⁸.

Una volta riconosciuto il modello fiabesco come la principale forma narrativa per il bambino, così come dedotto dalla sua analisi storicistica e strutturale, nell'ultima parte dell'inchiesta, intitolata *James Bond litigherà con il lupo cattivo?*, Rodari passa a confutare le argomentazioni contrarie alla fiaba. Si tratta di argomentazioni cui il racconto fiabesco è andato incontro più volte nella sua storia più recente: le fiabe rappresentano un'evasione dalla realtà e dunque pregiudicano una moderna educazione; le fiabe compromettono la formazione di uno spirito scientifico “*perché suggeriscono interpretazioni arbitrarie dei fenomeni, sostituiscono l'immaginazione alla osservazione*”¹⁹; la presenza di particolari orrorifici e paurosi spaventano il bambino e ne compromettono l'equilibrio; le fiabe presentano modelli culturali superati e possono dunque esercitare un'influenza regressiva per il bambino; le fiabe utili e necessarie al bambino sono solamente quelle “contemporanee”, le altre non servono. Con motivazioni che ritroveremo espresse in qualche modo anche nella *Grammatica della fantasia*, Rodari cerca qui di smontare ciascuna delle affermazioni contrarie. Ci si sofferma, ad esempio, sul ruolo dell'immaginazione anche nella costruzione di un pensiero di tipo scientifico: “La capacità di formulare ipotesi non è frutto di semplice preparazione matematica, ma essenzialmente di immaginazione applicata allo studio della realtà. Lo scienziato deve saper immaginare almeno quanto deve saper misurare, classificare, eccetera Il ruolo dell'immaginazione nella progettazione di voli spaziali ci sembra evidente. La libertà di ipotesi che è costitutiva della fiaba è essenziale anche alla ricerca scientifica”²⁰. Anche il tema della paura e dei particolari cruenti di cui le fiabe sono ricche, rappresenta una delle più frequenti argomentazioni contro la fiaba; Rodari ricorda la necessità dell'esperienza della paura che stimola i meccanismi di difesa, ma anche la sua “piacevolezza”: i bambini, se non hanno già in sé “un oscuro spavento” per cui il lupo fun-

¹⁷ *Op. cit.*, p. 203. Il corsivo è del testo.

¹⁸ *Op. cit.*, p. 204.

¹⁹ *Op. cit.*, p. 205. Il corsivo è del testo.

²⁰ *Op. cit.*, p. 206.

ziona da sintomo di uno squilibrio preesistente e non da causa, amano ascoltare quelle storie dalla voce degli adulti di riferimento, in un contesto sufficientemente sicuro e protetto che permette loro di affrontare tutti i lupi, le streghe e gli orchi che si pareranno davanti.

Sugli ultimi due aspetti, l'utilità della fiaba e il ruolo di quella contemporanea, lo scrittore di Omegna offre riflessioni per noi interessanti in merito alla sua posizione riguardo al genere fiaba anche in qualità di autore, egli stesso, di storie per bambini. Emerge, ad esempio, un aspetto per lui particolarmente significativo, ovvero il passaggio dalla fiaba popolare alla fiaba d'autore, per giungere poi a quella contemporanea. Fiaba contemporanea, afferma Rodari, non potrà essere quella che cerchi di far rivivere temi, motivi, personaggi della fiaba classica, ma, piuttosto, “quella che tenterà di inserire nella dimensione fiabesca cose, persone, problemi del nostro tempo; o che semplicemente userà il linguaggio fiabesco per parlare, con i bambini d'oggi, delle cose d'oggi; o che, muovendosi sulla stessa linea, tenterà di rinnovare il linguaggio fiabesco”²¹. Non si tratta di sostituire la fiaba classica con quella contemporanea ma di permettere che le due forme convivano. Fedele a queste considerazioni, Rodari, con le sue storie intende costruire sull’“antico” della tradizione fiabica traendo dal suo *“spessore millenario* le stesse ‘eversive’ motivazioni pedagogiche di una letteratura per l’infanzia poco propensa alle morali conclusive e alle situazioni didascalico-ricattatorie”²². La fiaba, dunque, conclude Rodari, è utile ancora ed è anzi utile a maggior ragione nella società contemporanea se non si vuole formare un cittadino orientato alla produzione e al consumo.

“Le fiabe, per un singolare rovesciamento della loro posizione nella storia umana, hanno oggi più a che fare con la dimensione dell’utopia che con quella della nostalgia del passato. Sono alleate dell’utopia, non della conservazione. E perciò, oltre che per tutte le ragioni che abbiamo elencato, noi le difendiamo: perché crediamo nel valore educativo dell’utopia, passaggio obbligato dall’accettazione passiva del mondo alla capacità di criticarlo, all’impegno per trasformarlo. Pollicino ha ancora qualcosa da dire”²³.

²¹ *Op. cit.*, p. 208.

²² P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all’opera di Gianni Rodari*, edizione aggiornata, Trieste, Einaudi Ragazzi, 2020, p. 127. La prima edizione del volume è pubblicata da Einaudi nel 1992.

²³ *Il cane di Magonza*, cit., p. 210.

Il tema del “ri-uso” della fiaba classica per dar vita a nuove storie tornerà in quel prezioso “libretto” che è la *Grammatica della fantasia*²⁴ i cui capitoli centrali sono dedicati alle tecniche che nascono proprio manipolando le fiabe classiche: esse vengono smontate e ricostruite, smembrate e riscritte secondo nuovi percorsi in un continuo allenamento della fantasia, promuovendo lo sviluppo di una mente creativa. La creatività cui lo scrittore fa riferimento è in grado di alimentare il pensiero divergente, di mettere a disposizione gli strumenti per leggere quanto si nasconde dietro i messaggi che ascoltiamo, leggiamo, vediamo e offre a bambini e ragazzi le chiavi per interpretare il mondo con mente critica. “Nella *lectio* di Rodari c’è anche ... la tensione formativa del pedagogo spinto dalla passione per l’uomo ... e, nel contempo, dalla passione per una *polis* nuova, per una città rinnovata, in cui i valori della democrazia ... siano davvero riconosciuti e vissuti. Tutta l’opera di Rodari corre lungo questo doppio binario della creatività e dell’etica civile, e si dispone nel solco aureo di un’*educazione al futuro*”²⁵. La stessa produzione rodariana di fiabe, lo abbiamo detto, si alimenta sia della tradizione che di una forma più innovativa di racconto. Ricorda Franco Cambi: “Rodari si lega, a un tempo, e col patrimonio folklorico della fiaba e con le sue trasformazioni avvenute nel transito a farsi fiaba d’autore, per ri-prendere, ri-attivare, ri-lanciare proprio la libertà di questa rielaborazione del patrimonio fiabico e del genere-fiaba”²⁶. In questo senso, prosegue Cambi, il confronto con la tradizione diventa fondamentale proprio nella prospettiva della creatività dal momento che “il creativo è fatto di *variazioni*, di *riconoscimenti*, di *decostruzioni*, di *aggiunte*, di *spostamenti*, i quali – però – implicano la consapevolezza del genere e della sua fenomenologia nella quale l’*uso* libero, il *ri-uso* della fiaba è già totalmente legittimato e mostrato come l’asse della narrazione per l’infanzia”²⁷.

Nella possibilità che la fiaba offre, proprio attraverso il “ri-uso”, di aprire le porte non solo della fantasia, ma anche dell’utopia, essa diventa materiale privilegiato per educare la mente dei più giovani e

²⁴ G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all’arte di inventare storie*, (1973), Torino, Einaudi, 1994.

²⁵ F. Cambi, *Rodari, i bambini e gli insegnanti. Note sull’educazione sociale delle opere rodariane*, in “Liber”, n. 51, 2001, p. 36.

²⁶ F. Cambi, *Gianni Rodari e i “classici” della letteratura per l’infanzia*, in E. Catarsi (a cura di), *Gianni Rodari e la letteratura per l’infanzia*, Pisa, Del Cerro, 2002, p. 15. Il corsivo è del testo.

²⁷ *Op. cit.*, pp. 15-16. Il corsivo è del testo.

guardare a una società, a un mondo in cui la costruzione del destino di ciascun individuo può sì essere travaglio, ma rimarcando che, alla fine, c'è sempre una speranza per tutti: “Non si tratta dunque di tener vivo per inerzia quello che fu un antico patrimonio folcloristico e, più tardi, un filone di letteratura infantile, ma di riconoscere quello che è un *umanesimo produttivo* nella fiaba. Ed ecco la fiaba provare a darci una mano a immaginare il futuro che altri vorrebbero semplicemente farci subire”²⁸. La fiaba, per il suo essere costruita sul solido rapporto realismo/utopia, favorisce la lettura dialettica del reale, e Rodari insiste proprio sulla possibilità che la fiaba offre di immaginare il mondo diverso da come è. “Rodari vede nella fiaba dispiegarsi sempre un destino di possibile libertà ossia come una storia in cui la libertà, che così frequentemente viene conculcata nell'esperienza reale degli esseri umani, non solo può essere sempre data come possibilità, ma viene costantemente praticata dai protagonisti, soprattutto infantili, della fiaba medesima”²⁹.

3. Le fiabe di Rodari: un esempio

Le *Favole al telefono*³⁰ sono, a detta dello stesso Rodari, “il primo esempio di libro creato con quel tipo di premesse costruttive descritte nella *Grammatica della fantasia* che del resto non era ancora uscita”³¹; tuttavia, l'incontro tra lo scrittore e la fiaba avviene già con le “fiabe di Lino Picco”, lo pseudonimo con il quale Rodari firma le prime fiabe e filastrocche sulla rubrica “La domenica dei piccoli” che compare, a partire dal 1949, su “l'Unità” di Milano³². Come sottolinea

²⁸ Pollicino è utile ancora, cit., p. 24.

²⁹ A. Asor Rosa, *Gianni Rodari e le provocazioni della fantasia*, in M. Argilli, L. Del Cornò, C. De Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Roma, Editori Riuniti, 1993, p. 19.

³⁰ La prima edizione delle *Favole al telefono* è pubblicata da Einaudi nel 1962; esse costituiscono, dopo la pubblicazione, sempre per Einaudi, delle *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), il secondo e importante appuntamento di Rodari con il grande pubblico infantile.

³¹ G. Barzanò, *I “Giocattoli magici” di Rodari: ultima intervista con lo scrittore*, in “Otto-Novecento”, n. 2, 1981.

³² La rubrica compare per 40 volte dal 3 marzo 1949 al 5 febbraio del 1950, comprende filastrocche, fiabe, corrispondenza con i lettori, giochi e vignette. I testi in prosa di questa rubrica sono stati riuniti con il titolo *Le fiabe di Lino Picco* nel volume G. Rodari, *Prime fiabe e filastrocche* (1949-1951), a cura e nota al testo di M. Argilli e P. Boero, Torino, Emme Edizioni, 1990. Lo pseudonimo Lino Picco (Picco

Pino Boero³³ questi primi testi in prosa dimostrano come l'esperienza neorealistica rodariana non sia mai contrapposta a quella della libertà narrativa, dell'invenzione, della stravaganza, dell'impatto imprevedibile tra due parole. Ne è un esempio *Il mago buono*³⁴ che dona cicche infinite al ciccaiolo disoccupato e lire infinite al bambino povero, ma che si chiude con la domanda "Non sono un buon mago?" che rimanda a tante domande conclusive di *Favole al telefono* e che rappresenta uno dei modi di coinvolgimento del lettore nel testo da parte del protagonista narratore o del narratore in genere.

Le storie pubblicate sulla rubrica de "l'Unità" costituiscono spesso un'anticipazione di altri testi più noti, che ritroveremo non solo nelle *Favole al telefono* ma anche nelle opere successive, a testimonianza del fatto che il lavoro fantastico di Rodari è fin da subito attrezzato di quegli arnesi di cui parlerà nella *Grammatica*. Raccontare, per Rodari, significava "rappresentare il mondo sul palcoscenico della pagina bianca costruendo sull'orizzontalità della scrittura la verticalità dell'utopia"³⁵. La dimensione di ogni suo scritto è sicuramente sociale, ma anche quando gli ideali pedagogici e civili sono pienamente riconoscibili, come accade proprio in *Favole al telefono*, si può sempre individuare una rete complessa di rime, domande e risposte, costruzioni paratattiche che vengono messe in atto per predisporre il pubblico a una lettura il più possibile aperta. Le "favole" costituiscono qualcosa di più di un'efficace ricapitolazione del suo modo di intendere la produzione per l'infanzia e della sua capacità di infinite combinazioni dal momento che in questi brevi racconti la scrittura appare chiara, con una sapiente dosatura di quotidianità e allusioni e il livello stilistico risulta di notevole qualità grazie alla mescolanza tra tensione verso la "storia universale" e la riflessione silenziosa.

"In principio la Terra era tutta sbagliata, renderla più abitabile fu una bella fatica. Per passare i fiumi non c'erano ponti. Non c'erano sentieri per salire sui monti. Ti volevi sedere? Neanche l'ombra di un panchetto. Cascavi dal sonno? Non esisteva il letto. Per non pungersi i piedi, né scarpe, né stivali. Se ci vedevi poco non trovavi gli occhiali.

Lino) fu probabilmente assunto da Rodari come gioco autoironico sulla propria statura.

³³ Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari, cit.

³⁴ G. Rodari, *Il mago buono*, in "l'Unità", 5 giugno 1949; ora in G. Rodari, *Prime fiabe e filastrocche*, cit.

³⁵ P. Boero, *La letteratura per l'infanzia e la "svolta" di Rodari*, in *Gianni Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., p. 24.

Pe fare una partita non c'erano palloni: mancava la pentola e il fuoco per cuocere i maccheroni, anzi a guardare bene mancava anche la pasta. Non c'era nulla di niente. Zero via zero, e basta. C'erano solo gli uomini, con due braccia per lavorare, e agli errori più grossi si poté rimediare. Da correggere, però, ne restano ancora tanti: rimboccatevi le maniche, c'è lavoro per tutti quanti”³⁶.

In questo brano sono sicuramente evidenti i riferimenti all'attivismo, alla collaborazione, al rispetto dell'autonomia del mondo infantile, tutti temi tipici della produzione rodariana, ma è possibile rintracciarvi, con uno sguardo più ampio, una vera e propria dichiarazione di poetica poiché evidenzia anche l'insieme delle tecniche stilistiche utilizzate. Quelli delle *Favole al telefono* sono racconti che non intendono sottrarsi, in nome della storia, alle responsabilità della scrittura. Il riferimento all'attualità, alla dimensione sociale è sicuramente presente, ma l'attenzione si sposta sulla parola che viene sempre valorizzata rispetto al contenuto; anche quando la storia è costruita riprendendo le funzioni di Propp o i principali “ingredienti” fiabeschi, questi vengono utilizzati per far prevalere l'atto del racconto sul tema sviluppato. L'aspetto ludico e fantastico è ciò che ora caratterizza Rodari e l'uso che egli fa della parola. Nella stessa misura in cui lo spirito ludico si fa strada e si impone come principio ispiratore e perno espressivo della composizione, i contenuti morali e politici passano sullo sfondo; emergono dalle metafore o dalla scelta allegorica, devono essere interpretati, perché Rodari non ce li consegna più belli e confezionati. A mano a mano, la forma e la struttura espressive prendono una loro autonomia strada, diventano autosufficienti a garantire la tensione utopica e la scommessa innovativa dell'autore. Il *nonsense*, il paradosso, la presa alla lettera, in questa prospettiva, non sembrano essere solo un mezzo per evocare lo spirito del gioco e suscitare riso, ma l'unico strumento per poter dare senso ed orientamento all'esistenza sia individuale, sia intersoggettiva: la concezione di uomo nasce dall'uso della ragione in una prospettiva divergente e fantastica attraverso l'esercizio e l'uso della parola.

“La poetica di Rodari, che segna il passaggio dalla dimensione del necessario alla dimensione del possibile e dall'ideologia all'ideale, ha il suo fulcro nella problematizzazione del rapporto dialettico parola-pensiero e, quindi, nella teorizzazione della possibilità di predicazione

³⁶ G. Rodari, *Storia universale*, in Id., *Favole al telefono*, Torino, Einaudi, 1962, p. 126.

dell'impossibile, attraverso l'invenzione narrativa (in senso lato), l'artificio retorico, l'uso del paradosso, della metafora e dell'allegoria"³⁷.

Alla base sta la consapevolezza del potere creatore della parola. Il non-senso non è da intendersi come assenza di senso, ma come condizione per costruire altro senso; esso lascia emergere la distinzione netta tra una codificazione linguistica rigida, basata su una visione unilineare del pensiero, e forme di pensiero basate sulla dimensione della libertà, su dimensioni plurime e tutte praticabili. Metafore e paradossi in Rodari disegnano una cornice di possibilità logica del mondo e quindi di possibilità di un altro mondo. Il gioco che Rodari invita a fare con il linguaggio, ha valore in se stesso poiché spinge l'individuo in genere, bambino o adulto che sia, a uscire dagli schemi grammaticali per creare, usando la fantasia, nuove realtà e cambiare in meglio il mondo in cui vive. Per il bambino, in particolare, è educativo anche solo il fatto di giocare con le parole o con le fiabe, poiché usare una parola o una fiaba per scomporla, combinarla con le altre nel libero gioco delle associazioni, costruirci intorno un'intera storia, sono tutte operazioni che stimolano i procedimenti logici della mente, invitano a riflettere sulla realtà e permettono di scoprire le infinite possibilità dell'immaginazione umana.

³⁷ L. Bellatalla, *La poetica di Rodari: nonsenso o senso dell'esistenza?*, in *Gianini Rodari e la letteratura per l'infanzia*, cit., p. 66.

Parole geniali per una libera crescita: Gianni Rodari sui Social ed i mass-media

Angelo Luppi

Facendo riferimento all'opera intellettuale ed alla produzione letteraria di Rodari, l'autore di questo saggio ha inteso presentare le caratteristiche essenziali del suo operare, così come rilevate dagli studiosi del settore. La ricerca effettuata si è poi estesa al riconoscimento ed alla diffusione sui social e sui mass media dei valori culturali, letterari, creativi e didattici delle attività di Rodari, così come apprezzate in molteplici campi.

Referring to Rodari's intellectual work and literary production, the author of this essay intended to present the essential characteristics of his work, as noted by scholars of the sector. The research carried out then extended to the recognition and dissemination on social media and mass media of the cultural, literary, creative and didactic values of Rodari's activities, as well as appreciated in many fields.

Parole chiave: Rodari, libri per bambini, comunicazione sociale, creatività ed immaginazione, educazione.

Key-words: Rodari, children's books, social communication, creativity and imagination, education

1. Giochi di storie e multiformi idee felici

Uno degli elementi di fondo dell'esperienza compiuta nel tempo da Gianni Rodari riguarda la sua poliedricità nell'approccio narrativo utilizzato nelle sue opere dedicate ai ragazzi ed anche agli adulti capaci di coglierne l'importanza nelle interazioni con i giovani, siano essi bimbi o fanciulli, scolari o figli.

Tuttavia, racchiudere il segno che ha lasciato nei suoi tempi ed in coloro che ancora lo stimano e lo seguono solo agli aspetti della sua brillante e sensibile inventività sarebbe riduttivo assai, data la multiformità del mondo che egli indagava e ricreava, quale “adulto, pienamente impegnato nel tempo e nella società in cui viveva”¹.

¹ Un sintetico cenno introduttivo alla valorizzazione delle idee, proposte e opere di Rodari si trova in R. Molea, *Gianni Rodari: centenario della nascita. Un anniversario che ci invita a giocare con la fantasia*, in “Rivista Blam”, 28 aprile

Rodari infatti era, all'interno delle evidenze ora sinteticamente descritte, un intellettuale di valore ad ampio spettro ed infatti solo riconoscendo questa sua attitudine e conformazione se ne può capire a fondo l'importanza. Numerosi possono essere i cenni che nell'attenzione pubblica concorrono a sostenere questo giudizio ed in realtà si può davvero giustamente considerare come la sua opera abbia “superato l'occasionalità” per “collocarsi in quello spazio classico dove letteratura e scienza, cronaca e storia, serietà ed ironia convivono all'insegna della completezza e della centralità del lavoro intellettuale”².

Tutto ciò configura una produzione culturale, che, seppur nata in una temperie che per noi progressivamente assume le caratteristiche di “un passato” lontano, ancora riesce ad esprimere e rappresentare le caratteristiche di un “presente che diventerà futuro”³.

Molteplici possono essere le chiavi di lettura dei contributi di Gianni Rodari su quanto ancora può permetterci di comprendere il nostro presente, restando anche rivolti ad immaginare un possibile e migliore futuro.

Il contesto nel quale vorremmo ricordare Rodari in questo periodo rivolto a celebrare il suo anniversario di nascita è quello della “scuola grande come il mondo”, assunta tuttavia non come spazio e tempo esclusivamente fanciullesco. Pensiamo invece ad un ambito di interazione con adulti capaci di relazionarsi con i fanciulli sulla scia di un loro creativo percorso di crescita, rivolto coraggiosamente e creativamente a diventare grandi, senza rifiutarsi di affrontare le responsabilità dell'età adulta⁴.

Certamente la chiave in ciò non era e non poteva essere un pedagogismo prolisso e passivo bensì una “straordinaria capacità di invenzione”, capace di “coniugarsi con l'osservazione della realtà contem-

2020, www.rivistablam.it; ultima consultazione in data 18 giugno 2020. Questo contributo accenna anche alle difficoltà, che più oltre illustreremo, indotte sulle celebrazioni rodariane dalle vicende del Covid19.

² P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, San Dorligo della Valle (TS), EL, Editoriale Libreria-Einaudi Ragazzi, 2020, (Edizione aggiornata), p. 7.

³ *Ibidem*.

⁴ *Ivi*, pp. 69-70. “C'è una scuola grande come il mondo. Ci insegnano maestri professori, avvocati, muratori, televisori, giornali, cartelli stradali, il sole, i temporali, le stelle ... e quel che non si sa è sempre più importante di quello che si sa già” (passi tratti da *Il libro degli errori*).

poranea”, tale infine da evitare una “soffocante” impostazione moralistica o strettamente didattica⁵.

Non a caso gli autori che hanno saputo interpretare a fondo la poetica di Rodari si richiamano ad un tempo alle sue tecniche narrative, viste come “continuo movimento di uomini, di cose e di parole”, al quadro dei suoi “ideali pedagogici e civili”, alla sua vicinanza all’attivismo scolastico come modalità di collaborazione nella scuola ed infine alla valorizzazione ed al rispetto della “autonomia del mondo infantile”⁶.

Di conseguenza il “riso civile” con cui Rodari analizza, rovescia, reinventa tratti comportamentali e sociali non mira a confondere o disperdere in sollazzi di breve corso le persone (alunni, giovani, genitori...) coinvolti nell’utilizzo delle sue opere bensì “mira a condurre verso un mondo migliore ed una ‘vita rinnovata’”⁷.

In questo contesto l’opera di Rodari si presenta ancora assai valida. Le caratteristiche salienti della sua inventività, rivolta tanto alla dissacrazione dell’ovvio quotidiano quanto alla incentivazione di una consapevole e migliore costruzione del futuro, molto si prestano anche ad agire educativamente nella nostra contemporaneità, in cui una gigantesca espansione della comunicazione sociale, anche basata sull’istantaneità della diffusione delle notizie e troppo spesso sulla povertà culturale, fa emergere continuamente nuovi e complessi problemi sulle modalità e sulle capacità di apprendere in modo non convenzionale e sulla difficoltà di sapersi autogestire in una situazione sempre più globalizzata e complessa che coinvolge moltitudini di persone⁸.

Certamente Rodari si interfacciava con una realtà più semplice di quella contemporanea, nondimeno le sue strategie inventive, narrative e cognitive appaiono assai interessanti e profonde ed ancora assai valide nei vari ambiti in cui si esercitarono⁹.

⁵ *Ivi*, p. 123.

⁶ *Ivi*, p. 124.

⁷ *Ivi*, pp. 130-131.

⁸ Per una trattazione in esteso delle argomentazioni ora richiamate, vedi A. Luppi, *Povertà culturale, educazione e comunicazioni sociali*, “SPES- Rivista della Società di Politica, Educazione e Storia”, n. 6/2017.

⁹ Questi ambiti narrativi sono stati ricordati come: filastrocche, romanzi, favole-novelle-storie-racconto, teatro; a ciò si può aggiungere, per la miglior comprensione di questo autore anche la sua opera di giornalista ed operatore culturale. Cfr. in merito, P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all’opera di Gianni Rodari*, cit.

Un atteggiamento culturale specifico sembra essere continuamente presente: quello dell’operare sulla dinamica narrativa, frantumandola in “molteplici – e imprevedibili – rielaborazioni” sotto il segno, talora implicito ma continuamente presente, dell’istruzione come possibilità di riscatto e miglioramento per i ragazzi¹⁰. Da questo punto di vista, esemplificando, quando in una filastrocca si narra che “non per tutti è domenica”¹¹, non di meno appare costante la suggestione di “avviare i ragazzi all’iniziativa, ‘sollecitando’ le loro energie e dando loro ‘la fiducia in se stessi’”¹².

Tutto ciò non partendo da posizioni di rigido contrasto con l’adulterità, ma di dissacrazione delle sue consuetudini e rigidità. Non a caso una gran parte della fortuna delle opere di Rodari è stata di fatto legata al piacere di maestri ed educatori, di genitori e persone di cultura di utilizzare le sue storie per interagire in famiglia, a scuola, nella comunicazione sociale con bambini e bambine, fossero essi figli, alunni, spettatori.

In tutto questo suo produrre dal gioco delle parole, all’inversione creativa di una lettura non banale delle situazioni, alla valorizzazione delle diversità, Rodari si muove nella sua configurazione di “intellettuale dell’Italia democratica” lasciando emergere “da una pagina” o da “una battuta” la forza di uno scrittore “malinconico, pessimista, tutt’altro che pacifista ed accomodante verso chi, in forza di principi sbagliati, commette errori, ingiustizie e non ha il coraggio di ‘battere per primo una strada nuova’”¹³.

L’ambito prevalente della fortuna e della notorietà di Rodari viene fatto risalire massimamente al suo rapporto col mondo della scuola che viene sostanzialmente ritenuto articolato in due momenti, composti da una “riflessione pedagogica” e da una “dimensione operativa legata ad una ‘didattica’ della creatività”¹⁴.

Il primo di questi aspetti richiama ad un contesto più ampio ed appartenente allo sviluppo di istanze di rinnovamento della scuola, incentrato su una esplicita valorizzazione delle emozioni e delle esigen-

¹⁰ *Ivi*, pp. 93-95.

¹¹ “Ma tutti i giorni sono neri per chi ha tristi pensieri; per chi ha fame è proprio così: ogni giorno è lunedì” (*Ivi*, p. 102).

¹² *Ivi*, p. 82.

¹³ *Ivi*, p. 135. In aggiunta a questi brevi cenni, per una visione ad ampio spettro di Rodari, si veda anche il cap.: *L’altro Rodari: giornalista e operatore culturale* (*Ivi*, pp. 171-201).

¹⁴ *Ivi*, p. 225.

ze di crescita culturale dei ragazzi. Il secondo di questi aspetti invece riguarda anche una “assidua frequentazione delle aule scolastiche” vissuta tanto “come sperimentazione di dialogo con i bambini” quanto “come momento di riflessione con gli insegnanti”¹⁵.

Nell’ambito di questa rassegna degli elementi salienti di questo autore vanno infine considerate anche la diffusione e l’incidenza che le sue attività ebbero nel trascorrere del tempo, tanto nella scuola, quanto nella produzione culturale e comunicativa in generale. In merito a ciò, si ricorda infatti come, dopo la sua scomparsa, le scuole ed altre strutture di animazione creativa abbiano ancora moltiplicato le loro iniziative partendo dalla sua opera. Molteplici le tracce individuate¹⁶.

Oggi, seguendo questa linea di ricerca, ci interessa conoscere quanto di tutto questo ancora sopravviva, a partire dall’ambito prevalente della comunicazione contemporanea: Web, social, mass-media.

2. Web e territorio: proposte didattiche ed iniziative pubbliche diffuse

Una prima considerazione, contestualizzata in ambito territoriale, ci riporta alla visione nazionale che Rodari esprimeva: era infatti sua cura richiamare nei suoi testi le più svariate località italiane. Un interessante lavoro di ricerca ha identificato, mappandolo in una pagina interattiva sul Web, le “grandi città, i piccoli paesi, le alte montagne, i laghi ed i fiumi ...” che rappresentano la geografia diffusa del nostro paese e di cui si trova riferimento nelle varie opere di questo autore. Si tratta di oltre 200 riferimenti che testimoniano come Rodari intendesse parlare (e coinvolgere curiosità ed attenzione dei suoi lettori) facendo riferimento all’intera nostra nazione. Attraverso l’interattività di questo contributo in rete si può, località per località, assumere notizia del luogo interessato e cenno dell’opera in cui ad essa si fa cenno¹⁷.

¹⁵ In particolare, nell’ambito di questa articolazione pedagogica ed operativa dell’opera e delle attività di Rodari, (il suo “alfabetiere pedagogico”), si ricordano i collegamenti con il Movimento di Cooperazione Educativa e l’assonanza con gli impegni formativi e didattici realizzati all’epoca da altri noti autori, quali Ciari, Bernardini, Bigiaretti, Lodi (*Ivi*, pp. 225-226).

¹⁶ *Ivi*, pp. 227-237.

¹⁷ I contributi ai quali facciamo riferimento sono raccolti in una sezione di un sito Web, ampio e complesso: “100GIANNIRODARI”, <https://100giannirodari.com/geografia>, (ultima consultazione in data 18 giugno 2020). Questo riferimento temporale vale per tutta questa sezione.

Questa lezione di geografia fantastica (... intesa a far conoscere che a “Bologna si costruiscono palazzi di gelato e in quel di Barletta le strade di cioccolato” ...) si ritrova poi anche in uno specifico testo¹⁸.

A questa idea base di attenzione alle suggestioni rodariane, corrisponde, su questo particolare sito Web, in sede di centenario della sua nascita, “cent’anni e non sentirli”, una numerosa serie di testimonianze, anche internazionali, relative alle sue opere ed agli influssi che esse hanno generato in più contesti ed in più località¹⁹.

Una prima sezione, presentata come una vetrina da riempire nel corso di un anno intero con la pubblicazione periodica di contenuti rodariani, (“una miniera di immagini, giochi, storie, notizie, idee”), viene destinata a realizzare un portale celebrativo completo dedicato a questo autore. Alcune decine di contributi, connessi ad iniziative da realizzare nei primi otto mesi del 2020, caratterizzati da varia natura e provenienza, esprimono ora un ricordo vitale, ora una esperienza significativa, ora ancora una riflessione problematica di chi li ha messi in rete oppure di chi li ha commentati. Ci si trova quindi di fronte ad una interpretazione *social*, sintetica nella sua proposizione ma plurima ed assai espressiva delle tracce rodariane, stese sotto forma di schedecitazioni od appunti, rimaste feconde nel vissuto delle persone che scrivono oppure ancora vitali nel loro modo di comprendere la contemporaneità. Esaminarle singolarmente non appare possibile, ma esse, esaminate per problematiche, esprimono chiara testimonianza delle molteplici suggestioni nel tempo sviluppate dal nostro autore ed ancora presenti nella sensibilità dei suoi estimatori²⁰.

L’importante filone della lettura, non imposta come obbligo, ma proposta ai bambini come piacere d’ascolto (se per loro leggono gli

¹⁸ Il testo a cui facciamo riferimento corrisponde a G. Rodari, *Viaggio in Italia*, San Dorligo della Valle (TS), EL-Editoriale Libreria-Einaudi Ragazzi, 2018.

¹⁹ Ci richiamiamo ad una ampia e diversa sezione del sito Web dedicato a Rodari, già indicato: “100GIANNI RODARI”, <https://100giannirodari.com/conto-alla-rovescia/>.

²⁰ Nell’esaminare l’insieme di questi contributi va accortamente considerato, (come viene esplicitamente indicato sul sito), che la effettiva realizzazione in loco delle attività progettate per i primi otto mesi dell’anno può essere stata condizionata dalle vicissitudini prodotte dal Covid19. Questo non diminuisce, a nostro avviso, l’importanza delle iniziative progettate. L’interesse a realizzarle peraltro non sembra diminuire nel tempo dal momento che altre progettazioni, aggiuntive rispetto a quelle esaminate, riguardanti l’autunno e l’inverno 2020, sembrano fiduciosamente aggiungersi agli eventi già programmati ed esaminati. Cfr. “100GIANNI RODARI”, sezione eventi (ultima consultazione del sito in data 24 agosto 2020).

adulti) oppure come attività di piacevolezza diretta (se i bimbi ad essa si possono liberamente avvicinare) viene ampiamente messo in luce. Soprattutto si ricorda che “l’incontro decisivo tra i ragazzi ed i libri avviene sui banchi di scuola” e, se ciò avviene “in una situazione creativa dove conta la vita e non l’esercizio”, da ciò può nascere “quel gusto della lettura”, ben diverso dall’esercitarsi scolastico in essa, anche capace di reggere il confronto con gli altri mezzi di comunicazione, (ieri la televisione, oggi la tecnologia informatica)²¹. Viene sottolineato che taluni sostengono, all’interno del mondo fantastico ma assai realistico ed insieme educativo di Rodari, che la preferenza vada rivolta alle storie che non finiscono, dato che più spazio “lasciano alla fantasia di chi legge”²².

In quest’ambito si ricorda ancora che ciò che conta, seguendo Rodari, non è tanto l’elenco delle cose che gli adulti richiedono ai bambini, quanto ciò che “dobbiamo fare noi” adulti per “essere utili” a loro²³. Sulla scia di queste considerazioni ritorna allora ad essere proposta per genitori, insegnanti, allenatori, adulti generale la via dell’imparare favorendo la bellezza della scoperta e non l’amarezza del rimprovero: non appare saggio, quindi, riprendendo direttamente da Rodari, che “un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo”²⁴.

In tutto ciò, ricordando che non si tratta di trastullo, ma di educazione, vi è pure chi sostiene che se pure abbiamo molteplici parole per vendere e comprare, per dormire o fare il solletico... quelle che veramente dovremmo utilizzare sono “le parole per pensare”²⁵. Infatti potrebbe essere necessario cercare di scoprire i pensieri che talora la gente cerca di nascondere “sotto il cappello”²⁶. “Nel paese della bugia, la verità è una malattia”, si ricorda ancora²⁷, soprattutto quando “ci sono delle cose che fanno finta di essere altre cose”²⁸.

Questi contributi diffusamente ispirati a Rodari ricordano ancora che la realtà sociale con tutte le sue contraddizioni non sfuggiva a questo nostro autore, che suggeriva l’opportunità di andare nel profondo delle persone, evitando di giudicarle sulla base dello “stato della

²¹ Ivi, -346: *L’incontro decisivo con la lettura*; -366: *Il poster per odiare la lettura*.

²² Ivi, -248: *Storie che non finiscono*.

²³ Ivi, -311: *Regola d’oro dell’impresa educativa*.

²⁴ Ivi, -310: *Meglio imparare ridendo*.

²⁵ Ivi, -318: *Le parole*.

²⁶ Ivi, -234: *La macchina che legge il cervello*.

²⁷ Ivi, -112: *Nel paese della bugia*.

²⁸ Ivi, -339: *Occhio ai bugiardi di ieri e a quelli di oggi*.

loro giacca”²⁹, oppure del loro genere, riconoscendo che oggi “le donne volano nel cosmo, tale e quale i signori maschi”³⁰.

La tradizione d’impegno, non solo scolastico, di Rodari non viene certamente dimenticata; l’inizio della sua militanza socio-politica in pubblicazioni non direttamente elaborate per il mondo della scuola porta a confermare che per guadagnarsi un posto al mondo c’è solo un mezzo: “studiare, lavorare, formarsi un carattere fermo e combattivo”³¹. Quest’insieme di tracce rodariane, connesse al suo centenario, testimonia in generale quale sia ancora il fascino delle sue suggestioni.

Decisamente interessante a questo riguardo una proposta concernente una serie di attività riproponibili in classi di scuola primaria e di secondaria di primo grado. La proposta viene strutturata in una ventina di schede, dedicate a varie tematiche, ma che trovano una costante e ricorrente forte ispirazione nel gioco intellettuale creativo dedicato a far comprendere la molteplicità delle visioni che si possono intuire, scoprire, costruire non appena si oltrepassa l’ovvietà delle idee o situazioni immediatamente percepibili. Un gioco intellettuale continuo, che nasce dalla scelta di passi di scritti rodariani, si costruisce con pertinenti attività da realizzare con i ragazzi e si rafforza con una puntuale indicazione di una o più opere di Rodari con cui approfondire ed estendere l’esperienza realizzata, emotiva e culturale al tempo stesso³².

Non manca, in tempi di interattività diffusa, anche la possibilità di dedicarsi a giochi di domande e risposte, con *feed-back*, sulle avventure di Cipollino o dei gemellini Mirko e Marko. Non si tratta, al momento, di sezioni ad ampia frequentazione, ma certamente indicano come l’interazione con i ragazzi destinatari delle storie di Rodari possa sopravvivere ed estendersi anche nel quadro delle tecnologie contemporanee³³. Nella stessa sezione, dedicata al “gioca con Rodari”, si trovano infatti anche enigmi e proposte di rebus³⁴.

²⁹ *Ivi*, -276: *Non giudicate il monaco dalla sua veste*.

³⁰ *Ivi*, -255: *Disparità di genere*.

³¹ *Ivi*, -349: *L’angolo di Gianni Rodari: “Un pezzo di luna”* (“Il Pioniere”, n. 51, 28/12/1958).

³² Cfr. S. Bordiglioni, *In classe con Rodari. 20 attività da sperimentare a scuola*, in “100GIANNIRODARI”, <https://100giannirodari.com/attivita-stefano-bordiglioni/>

³³ Cfr. -324: *Siete esperti Cipollini? Scopritelo con il Cipollinoquiz*; -268: *Il quiz dei terribili Marko e Mirko! Sfidali subito!*, in “100GIANNIRODARI”, <https://100giannirodari.com/gioca-con-rodari/>

³⁴ *Ivi*, -340: *Enigma domenicale: la saggezza senza tempo*; -354: *Rebus per un giorno di pioggia*.

Tutta questa ricchezza di proposte d'attività, “una miniera d'oro”, si basa sulla disponibilità di molteplici autori che offrono sulla rete “attività, spunti didattici, strategie, rielaborazioni, giochi e percorsi” già impiegati in scuole e classi di diverso ordine e localizzazione. Alcune fra queste attività si strutturano in ambienti diversi da quello scolastico, come nel caso della iniziativa estiva della Biblioteca di Cles, che propone e mappa percorsi cittadini da compiere e disegnare da parte di bambini (e pure da adulti accompagnatori) incentrati sulle filastrocche rodariane oppure la proposta di Seregno di un concorso artistico-letterario inteso a creare una “Città della fantasia” a partire dai racconti del nostro autore rielaborati artisticamente o letterariamente. Sono attività che si diffondono su tutto il territorio nazionale, come dimostra il premio “Fila (la) Strocca. Parole, note, figure in racconto”, del comune di Atena Lucana; in quest'ambito anche un vero e proprio premio letterario, che, nell'ambito del ricordo rodariano, accoglie in una sua sezione, opere di bambini, ragazzi in età scolare ed insegnanti³⁵.

Molto interessanti una proposta di lavoro che intende mettere in rete, disponibile per un libero ascolto, una raccolta di mini-recensioni di testi di Rodari, lette direttamente dai bambini e dalle bambine e pure, su uno specifico canale YouTube, le storie di “Binomio Suonato” in cui una scrittrice di libri per bambini ed un musicista creano e musicano una storia a due voci a partire dal concetto rodariano di binomio fantastico; una esperienza ripetibile anche come laboratorio scolastico³⁶.

In questa nostra rassegna di iniziative e proposte di lavoro intellettuale e didattico legato all'attività di Rodari potremmo anche includere alcuni materiali (di mercato didattico) o suggerimenti di lavoro più direttamente operativi che, nella loro semplicità, comunque esprimono alcune valenze della produzione di Rodari. Alcuni di questi materiali offrono spunti tematici basati sulla citazione di singole frasi o brevi periodi tratti dai suoi scritti, altri rinviano a schede o percorsi per lavoro di classe od estivo³⁷.

³⁵ Cfr. *Dalle opere di Rodari mille attività creative: le vostre! Che diventano patrimonio comune*, in “100GIANNIRODARI”, <https://100giannirodari.com/proposte-da-voi/>

³⁶ Ivi, S. Beltrame, *E per il compleanno di Rodari... 100 biscotti*; G. Campello, C. Cornelli, *Binomio Suonato*.

³⁷ Per quanto riguarda il primo aspetto delle frasi o delle brevi citazioni la semplice introduzione in un motore di ricerca (Google) della ricerca *Frase di Gianni Ro-*

Di particolare significato appare inoltre essere una iniziativa, a carattere trans-nazionale fra quattro classi di scuola primaria italiana e francese, realizzata sotto l’egida dell’INDIRE, nel quadro di un progetto eTwinning fondato in generale sulla collaborazione fra scuole europee. L’ambito di questa attività: *E se... noi scriviamo storie? And if... we write stories? Et si... nous écrivons des histoires?* ha dato luogo ad attività laboratoriali e di gioco linguistico a partire da testi di Gianni Rodari e Bernard Friot³⁸. Questa iniziativa, ritenuta molto positiva dai partecipanti, ha ottenuto riconoscimento e premio³⁹.

3. *Proposte culturali strutturate: spettacoli teatrali ed altre iniziative; l’accesso on-line alle sue opere ed al suo impegno*

L’ampia rassegna di micro-proposte didattiche ed aperte alla collettività che abbiamo individuato, sostanzialmente incentrate nell’ambito del coinvolgimento di bambini e genitori, potrebbe far pensare che l’influsso sul pensiero pubblico prodotto dall’impegno di Rodari si possa limitare all’ambito della didattica e dei rapporti famigliari oppure alla semplice notevole diffusione dei suoi scritti. Non sarebbe questa una rappresentazione corretta dell’importanza di questo autore.

Una assai interessante traccia della fecondità e proattività del suo lungo impegno si ritrova infatti anche in più iniziative d’impianto teatrale o di lettura testi o in altre soluzioni ancora. In queste circostanze le suggestioni indotte dalle proposte di Rodari si strutturano in messaggi ancora più complessi ed articolati di quelli essenzialmente improntati a valenze didattiche od esperienziali. Il *target* di riferimento si estende ben oltre il pubblico composto da ragazzi, genitori ed insegnanti per presentare in modo argomentativo e variegato messaggi ul-

dari ha portato alla individuazione di una decina di siti: *aforismi.meglio.it, frasicelabri.it, frasix.it, aforisticamente.com, le-citazioni.it, filastrocche.it, scuolissima.com, bigodino.it, donnad.it, nostروفiglio.it*; ultima consultazione in data 18 giugno 2020. I materiali di lavoro erano invece reperibili in “*Ciao Bambini-Ciao Maestra*”, in *www.ciaomaestra.com*, ultima consultazione in data 27 marzo 2020.

³⁸ “Bernard Friot è tra gli autori più amati (e letti) dai bambini ed è anche tra i più attivi promotori della cultura per l’infanzia; in questo senso ha fatto propria la lezione di Rodari, autore di cui nel 2020 si festeggia il centenario dalla nascita” (S. Colombo, *Festa per il traduttore di Rodari*, in “Corriere della Sera.it”, 20 settembre 2019) (ultima consultazione in data 18 giugno 2020).

³⁹ Cfr. *Scrittura creativa tra Rodari e Friot alla primaria*, in <https://etwinning.indire.it/esperienze/scrittura-creativa-tra-rodari-e-friot-alla-primaria> (ultima consultazione in data 18 giugno 2020).

teriormente approfonditi rispetto alle iniziative precedentemente descritte. In questo caso l'apporto soggettivo degli artisti appare determinante per animare la fecondità coinvolgente e formativa dei contributi rodariani.

Un significativo esempio di ciò può essere rappresentato da uno spettacolo-concerto predisposto nel quadro del Festival “La Milaneseiana” 2020 e centrato sull'apporto di un personaggio, cantante e *performer*, già altrimenti noto come *leader* del gruppo canoro Elio e le Storie Tese. Si tratta di un recital-concerto inteso come omaggio al popolare autore di libri per l'infanzia, dichiarato soggettivamente ispirato da una affinità di lungo corso: “Rodari era uno che andava contro, si opponeva ai canoni prestabiliti, alle formalità e severità di certi educatori e insegnanti, e questo me lo ha sempre reso simpatico”; così infine ci si dichiara: “Lui è tutto ciò che avrei voluto essere io, è la mia bella copia”⁴⁰.

Non si tratta comunque di una semplice riproduzione delle atmosfere di Rodari, dato che l'intento espressivo e concettuale di questa iniziativa teatrale si dichiara infatti ispirato, (al di là del modo rodariano di usare le parole, informato da arguzia profonda ma non certamente da aggressività), anche da un'idea di energica forza, quale “sassi che rompono i vetri”, con ciò riprendendo sensibilità assunte da altri autori⁴¹.

Questa iniziativa, abbastanza particolare nel contesto delle iniziative comprese nell'anno del centenario rodariano, ci porta a considerare come anche l'ambito della spettacolarizzazione, nelle sue varie forme, sia ampiamente ricorrente nella pubblica riproposizione della creatività fantastica ed argomentativa di Rodari. Infatti, nella nutrita serie di eventi che abbiamo precedentemente ricordato, anche le iniziative non strettamente didattiche si presentano numerose, talora sotto la semplice forma di letture interpretate⁴². Attualissime anche le situazioni in cui, smartphone, abilità di comunicazione a distanza acquisite nel corso dell'anno scolastico e modalità di comunicazione a video hanno

⁴⁰ Cfr. R. Oliva, *Rodari, la mia bella copia*, in “Corriere della Sera”, 3 luglio 2020, pp. 13.

⁴¹ *Ivi*. In questo caso il riferimento viene soggettivamente collegato ad argomentazioni attribuite a Danill Karms, “folle scrittore russo degli anni '30”.

⁴² Cfr. i riferimenti agli eventi pubblici programmati per il Centenario, in “100GIANNIRODARI”, <https://100giannirodari.com/eventi/>; ultima consultazione in data 24 agosto 2020.

trasformato *on line* iniziative già programmate in presenza e rese difficili dalla pandemia 2020⁴³.

Un diverso campo di iniziative si dedica invece a restituire un'immagine approfondita di Rodari come “pensatore poliedrico, in nessun modo esauribile nella rappresentazione di autore per l'infanzia”, come “animatore culturale calato nelle contraddizioni che innervano la società a lui coeva” e come “intellettuale attento al proprio tempo”, mosso in sostanza “da una profonda e radicale esigenza di comprendere, attraverso la fantasia, la complessità della realtà, per modificarla”⁴⁴. Su questi aspetti, attraverso un dialogo fra esperti provenienti da diversi ambiti disciplinari, si trova ampio resoconto in un video-YouTube disponibile in rete⁴⁵.

In quest'ambito d'approfondimento culturale appaiono significative anche altre iniziative programmate con la collaborazione di alcune università⁴⁶. Infine, l'importanza della dimensione internazionale di Rodari si coglie anche al di fuori dei confini del nostro paese: Copenaghen e Monaco di Baviera risultano aver previsto ed organizzato specifiche iniziative⁴⁷.

⁴³ *Ivi*, 20° *Concerto di primavera*, (“tracce musicali, canore e letture” udibili tramite un link sul sito del Liceo Stellini, mese di maggio (Udine); *Favole allo schermo*, mese di giugno (Ponzano di Fermo); *Favole al telefono... ai tempi dello smartphone*, mese di settembre (Rovigo),

⁴⁴ *Ivi*, evento in due incontri con esperti del settore: *Gianni Rodari: il senso dell'Utopia*, mese di luglio (Bologna). Si tratta di una iniziativa promossa dalla Fondazione Gramsci Emilia-Romagna, con la collaborazione dell'Archi-Bologna, nell'ambito del calendario attività di Bologna Estate 2020.

⁴⁵ Cfr. *Il senso dell'utopia in Gianni Rodari*, 8 luglio 2020, YouTube. Il video, della durata di centoquattro minuti, riporta gli interventi di Vanessa Roghi, Paolo Nori e Matteo Cavalieri, nel primo incontro previsto.

⁴⁶ Cfr. i riferimenti agli eventi pubblici programmati per il Centenario, in “100GIANNIRODARI”, [https://100giannirodari.com/eventi/.](https://100giannirodari.com/eventi/), ultima consultazione in data 25 agosto 2020. Si tratta delle seguenti iniziative: *100 anni di Gianni Rodari. Dialoghi di Maggio. Creatività ed apprendimento* (Convegno con relazioni di docenti universitari di Parma e Padova), mese di maggio (Monaco-Ingolstadt-Lago d'Orta); *Educare all'essenziale con Gianni. Favole, filastrocche e opere rodariane al tempo della pandemia*, (Rassegna organizzata dalla Cattedra di Storia della Pedagogia dell'Università degli Studi di Messina), mese di maggio (Messina).

⁴⁷ *Ivi*. (A) Copenaghen: *Leggere attraverso l'immagine. Omaggio a Gianni Rodari*, (Istituto Italiano di Cultura di Copenaghen, in collaborazione tramite Facebook ed Instagram con la Biblioteca Civica di Sant'Arcangelo di Romagna), mesi di Giugno e Agosto. Significativa la modalità di realizzazione di questa iniziativa: “Tre illustratrici italiane raccontano per immagini “*La pianta Paolino*”, una storia scritta da Gianni Rodari. Ogni martedì e giovedì verrà pubblicata una nuova tavola illu-

Appare dunque evidente l'esistenza di una molteplicità molto variegata nelle iniziative che fanno capo alla presenza ed alla attività culturale gestita nel tempo da Rodari. Si tratta in sostanza di una pluralità di proposte intese a rappresentarsi come viaggi emotivi e concettuali nel molteplice universo creato dalle sue iniziative e dalle sue pubblicazioni. Può essere allora utile ricordare che questa situazione presenta carattere di continuità e che, a prescindere dall'anno celebrativo, già si manifestava negli anni precedenti con una offerta sistematica e ricorrente di proposte varie rivolte a scuole, biblioteche od altre istanze sociali; un catalogo d'iniziative assai ricco.

Una loro presentazione, disponibile in rete in una sorta di data-base che ha preceduto la moltiplicazione delle attività indotte dal centenario, si strutturava in spettacoli teatrali veri e propri, in situazioni in cui la spettacolarizzazione si univa ad attività di animazione che si riproponevano di coinvolgere gli spettatori (fossero essi scolari o presenze di biblioteca). Il coinvolgimento degli spettatori veniva cercato attraverso la costruzione di materiali, l'uso di canzoni oppure ancora, in spirito d'accentuata contemporaneità, tramite momenti di interattività su base multimediale. In questi termini alcune iniziative si presentavano come eventi laboratoriali in senso stretto ed altre come letture variamente animate. Si trattava di occasioni d'incontro che si presentavano con complessità ed articolazioni molto diverse; in ciò intervenivano ad un tempo i momenti della fantasia come gioco creativo, della riflessione critica sulla molteplicità dei luoghi comuni che Rodari combatteva ed anche la forza delle suggestioni rivolte ad un futuro diverso da costruire insieme. Gli elementi che univano fra di loro tutte queste iniziative venivano tratti dalle molteplici storie narrate da Rodari nei suoi testi⁴⁸.

strata, per un totale di quindici illustrazioni rivolte a tre diverse fasce di età, a dimostrazione di come una stessa fiaba possa essere interpretata in modi differenti a seconda dello stile personale dell'artista e del pubblico di lettori di riferimento"; (B) Monaco di Baviera: *L'internazionalità di Gianni Rodari*, mese di dicembre. Significativa la premessa dell'iniziativa: "Le organizzazioni di migranti di Monaco presentano Gianni Rodari nella loro lingua"; (C) Monaco di Baviera: In quest'ambito territoriale può essere ricordata anche *L'esposizione di libri* (tradotti nelle diverse lingue) *alla Scuola Europea di Monaco*, mese di marzo.

⁴⁸ Queste notizie riguardano un data-base, che al momento in cui scriviamo (agosto 2020), purtroppo non sembra più disponibile in rete. Il materiale individuato comunque corrispondeva a 18 spettacoli teatrali, 13 proposte di letture, 10 iniziative laboratoriali ed alcune altre varie opportunità: pupazzi e burattini, musica, visite guidate. Tutte iniziative che esplicitamente intersecavano le tematiche rodariane. Que-

Accanto alle iniziative collegate al centenario sono attualmente disponibili in rete, per un accesso che può anche presentarsi come eminentemente individuale, numerosi altri materiali. Alcuni sono di origine televisiva, altri direttamente prodotti da singoli autori. In quest'ambito comunicativo a base *social* i video che riguardano Gianni Rodari, nelle loro varie forme di letture di passi delle sue opere, commenti autoriali, interpretazioni di artisti o narrazioni di esperienze scolastiche sono attualmente oltre quattrocento, alcuni dei quali anche in lingua straniera; le visualizzazioni dichiarate vanno da *alcune* migliaia a *molte* migliaia di letture/ascolto⁴⁹.

Alcuni di questi contributi hanno carattere biografico⁵⁰, altri invece riportano testimonianze di chi ha nel tempo conosciuto Rodari⁵¹, altri ancora offrono documentazione dei suoi incontri con i bambini⁵². Molto interessanti il video di una intervista a Rodari del 1975, riproposto nel 2011⁵³, ed il richiamo a Rodari come “sacerdote laico delle fantasie”, formulato in una puntata della rubrica televisiva *Minima Culturalia* del 2010⁵⁴. Su questo stesso supporto video si ritrovano anche proposte specifiche letture di alcune favole al telefono⁵⁵.

Molto interessanti, anche dal punto di vista epistemologico, le narrazioni riguardanti Rodari e le sue opere in “Le parole della fantasia. Cento anni di Gianni Rodari”, una iniziativa curata da Rai-Radio3⁵⁶.

sto insieme di offerte culturali veniva presentato on-line come disponibile in Eventi100Gianni, ultima consultazione in data 26 maggio 2020; (personalmente e prudentemente scaricato in pari data).

⁴⁹ Una chiamata terminale (di controllo) sul motore di ricerca Bing è stata effettuata sulla seguente voce: *Gianni Rodari YouTube* ed è stata realizzata in data 18 agosto 2020. La selezione effettuata riguarda nel dettaglio i contributi YouTube di seguito indicati.

⁵⁰ Cfr. *Gianni Rodari, Impariamo italiano*, YouTube; questo video si ritrova anche sotto la denominazione *Reportaje sobre Gianni Rodari*, legato ad una iniziativa editoriale in lingua spagnola del 2011.

⁵¹ Cfr. *Gli anni di Gianni Rodari a Gavirate*, YouTube, 2017.

⁵² Cfr. *Gianni Rodari intervistato dai bambini*, YouTube, 2018.

⁵³ P. Gallese, *Gianni Rodari, scrittore e pedagogista*, YouTube, 2011.

⁵⁴ S. Sacchi, *Gianni Rodari su RaiNews24*, YouTube, 21 maggio 2010.

⁵⁵ Cfr. *Il giovane gambero-Gianni Rodari* (2011) e *Favole al telefono-Il palazzo di gelato* (2019); due distinti video, sempre appartenenti alla visualizzazione YouTube.

⁵⁶ Cfr. “*Le parole della fantasia. Cento anni di Gianni Rodari*”, Puntate e Podcast di Pantheon, su PlayRadio; ultima consultazione in data 24 agosto 2020. Si tratta del resoconto di una serie di interventi (14) tenuti presso le scuole di Reggio Emilia (6-10 marzo 1972) su invito di Loris Malaguzzi.

Si tratta di ascoltare registrazioni, definite inedite, dei suoi *Incontri con la Fantastica* del 1972, (“...se noi avessimo una Fantastica, come abbiamo una Logica, avremmo scoperto l’arte di inventare...”⁵⁷). In questa serie di trasmissioni radiofoniche, riascoltando riferimenti alle sue storie ed alle sue filastrocche ed i suoi contributi sui processi ideativi realizzati, si ha modo di sentire espressamente dalla voce di Rodari, direttamente illustrati ad insegnanti di Nido, Scuola Materna, Elementare e Media, quali erano i *trucchi del mestiere* che poi l’hanno condotto alla stesura della sua opera teorica dedicata alla Grammatica della fantasia.

4. *Il valore riconosciuto dell’opera di Rodari*

Uno dei più profondi significati dell’operare di Rodari può essere certamente riferito alla formazione del pensiero dei ragazzi che ad esso si sono accostati e, contestualmente, alla capacità adulta di muoversi con esso.

Si tratta di una problematica presente da tempo nella scienza dell’educazione e nella didattica generale e che può giustificatamente essere riportato nel nostro contesto. Una situazione comunicativa e didattica che possa favorire una “decontestualizzazione delle conoscenze” contribuisce di certo ad una multilateralità creativa dei processi di apprendimento capaci di andare al di là dell’ovvio e dell’immediato, anche a partire da un semplice gioco di parole⁵⁸.

Ci si colloca con queste riflessioni in giusto contrasto con una diffusa ed assai negativa tendenza comunicativa e linguistica contemporanea in cui sempre più indifferente ai più sembra essere la qualità del linguaggio e, correlativamente del pensiero socialmente utilizzato. Si tratta, come si può ben vedere, seguendo i numerosi contributi dispo-

⁵⁷ Questa citazione (da Rodari attribuita al poeta tedesco Novalis-1772-1801) gli permette di partire per un *excursus* sulla *Fantastica*, che riprende suggestioni dal Surrealismo, dalla Psicanalisi, dal Formalismo russo, dalla Linguistica contemporanea (*Ibidem*, prima puntata).

⁵⁸ Senza con ciò voler introdurre forzate sinergie con famosi autori di saggi sulle teorie dell’istruzione, potrebbe essere utile ricordare, come “esempio eclatante” per cogliere la variabilità concettuale delle parole stesse, la frase di una bambina di otto anni, citata da J.S. Bruner (“Verso una teoria dell’istruzione”, 1967): “Sì, *d’accordo*: 4×6 corrisponde a 6×4 , in quantità. Ma un uomo povero non è un pover’uomo”. Cfr. M. Caratù, *Apprendimento divergente, traduttivo e contrastativo. Il valore dell’incontro-scontro*, in “OrizzonteScuola.it”, ultima consultazione in data 18 giugno 2020.

nibili, di considerazioni rilevabili in più ambienti, che indicano in molteplici fattori gli elementi di questo diffuso degrado⁵⁹.

Si può quindi davvero supporre che “chi parla male” non possa che “pensare male” ed infatti la comunicazione quotidiana trasuda di momenti in cui la serietà e la complessità di situazioni, anche critiche, viene gestita con il “linguaggio informale” della “semplificazione e della riduzione a slogan di questioni quanto mai complesse” così artificiosamente (e malignamente) trasformando “l’incompetenza del singolo” in una virtù positivamente attribuita “a virtù del popolo”⁶⁰.

Certamente nel suo quadro formativo Rodari non poteva immaginare le pressanti dimensioni di questa attuale corruzione *social* e *mass-mediale* del linguaggio e della cultura della gente. Nondimeno la sottile, ma indispensabile, capacità di comprendere le sfumature delle parole e l’articolarsi del loro uso come supporto della qualità, congruità e veridicità dei concetti espressi od allusi, che corrisponde ad alcuni degli elementi di fondo dell’arguto e creativo proporre concettuale di Rodari, appare ora una sempre più pressante esigenza educativa (ed anche di specifica formazione civile⁶¹) contemporanea.

⁵⁹ “La società di massa e l’appiattirsi degli insegnamenti scolastici; la scomparsa degli intellettuali (sostituiti da raccomandati impreparati e popolari, fornitori di innocui luoghi comuni) come portavoce del pensiero collettivo; il cattivo esempio offerto da una classe dirigente vocante, aggressiva, amante delle pessime battute o del turpiloquio; la perdita abitudine di leggere; il meccanismo da quiz al posto del ragionamento; il prevalere del linguaggio tv e la diffidenza verso chi si esprime diversamente” (L. Tornabuoni, *Parlare male, pensare male*, in “La Stampa.it”, 23 ottobre 2019 (ultima modifica); ultima consultazione in data 18 agosto 2020).

⁶⁰ M. Aime, *Chi parla male pensa male*, in “San Francesco”, (Rivista on-line della famiglia francescana) in www.sanfrancescopatronoditalia.it; ultima consultazione in data 17 agosto 2020. Va significativamente considerato che una ricerca Web, (effettuata sui motori di ricerca ed espressamente dedicata a questo aforisma dagli illustri natali), può dimostrare attraverso molteplici riferimenti che vanno da riflessioni sulla stampa quotidiana a ricerche internazionali sulla efficacia della formazione linguistica, (quali Ocse-Pisa), quanto sia importante riflettere su questo concetto.

⁶¹ In quest’ambito, più voci richiamano (in interventi di pubblica comunicazione) la necessità di usare linguaggio e parole corrette anche allo scopo di migliorare la società, evitando discriminazioni e cessioni di democrazia ai demagoghi di turno, cfr. C. Arrigoni, *Chi parla male, pensa male*, in “superando.it”, 23 aprile 2013; ultima consultazione in data 17 agosto 2020. Più in generale si può anche sottolineare come l’impoverimento del linguaggio (ed il connesso impoverimento del pensiero) svalorizzi la vita personale, sociale e politica delle persone; cfr. M. Violi, *Chi parla male, pensa male*, in “Il fatto quotidiano”, www.ilfattoquotidiano.it, 25 agosto 2011; ultima consultazione in data 17 agosto 2020.

Si tratta di una esigenza fortemente e drammaticamente riproposta anche in questi ultimi tempi di pressante crisi sanitaria in cui “siamo stati in balia delle parole” che “ci hanno investito ad ondate, frastornandoci con nomi nuovi e strani, dandoci indicazioni contraddittorie, dicendo cose spesso incompatibili tra di loro e con una realtà che sembrava sempre un passo oltre”, così introducendo una “impalpabile opacità” ed una “smarginata mancanza di precisione” proprio nel momento si manifestava l’esigenza di indicazioni nette e precise⁶².

Elementi ai quali si accompagna l’espressione non solo dei concetti ma anche dei sentimenti, assai spesso veicolata dagli *emoji* o da scritture che, abbandonando il classico scrivere di riga per riga, veicolano il peso delle comunicazioni disponendo graficamente la scrittura su pagine complesse, articolate in parole di varia grandezza o posizione⁶³.

In quest’ambito, potremmo anche pensare che Rodari avrebbe saputo cogliere e valorizzare anche le dimensioni creative e positive di queste nuove forme espressive, come un tempo seppe cogliere senza anatemi “l’irruzione dei cartoni animati giapponesi” ed ancor prima percepì le possibilità espressive e comunicative che lo avevano portato a difendere i fumetti⁶⁴. In quest’ambito, posteriormente alla sua scomparsa, l’articolazione fra testo scritto, immagine fissa ed immagine interattiva ha trovato maggior chiarezza ed anche valorizzazioni che certamente a Rodari non sarebbero sfuggite⁶⁵.

Verrebbe ora da chiedersi, fortemente rammaricandosi della sua mancanza, come avrebbe agito in quest’ambito l’intelligenza creativa e contestuale di Rodari, messa a confronto con la confusa, dramatizzante ed imprecisa creazione e utilizzazione del nuovo linguaggio del-

⁶² “Contagio, peste, pandemia, diffusore, cluster, contenimento, paziente zero, zona rossa, droplet, picco, lockdown”. Nell’ambito del diffuso utilizzo di queste parole sembrerebbe essersi creata “una sorta di nuova semantica”, quale sorta di collettiva illusione “acustica” impregnata di familiarizzazione passiva a termini di cui non si conosce davvero il significato. G. Antonelli, *Anche la nostra lingua va curata. Un “vocabodiaro” della pandemia ci ricorda: ciò che diciamo crea il mondo*, in “Corriere della Sera”, 6 giugno 2020, p. 52.

⁶³ *Ibidem*.

⁶⁴ V. Roghi, *Gianni Rodari, un meraviglioso intellettuale*, in “Internazionale”, 14 aprile 2020, ultima consultazione in data 18 agosto 2020.

⁶⁵ Su queste argomentazioni, cfr., (per tutti), A. Piper, *Il libro era lì. La lettura nell’era digitale*, Milano, FrancoAngeli, 2013.

la “*casalinghitudine*” (*lockdown*) in cui le genti sono state recentemente coinvolte⁶⁶.

Queste considerazioni portano a confermare e magnificare la qualità e l’ampiezza della dimensione del valore intellettuale di Rodari. Egli seppe mostrare capacità di “forzare la superficie della realtà e sondarne le possibilità” con l’esercizio della immaginazione, promuovendo un “uso rivoluzionario della parola” che, con tutte le sue possibilità, “è il più grande strumento di liberazione che gli esseri umani abbiano mai inventato”. In questo contesto non si può non condividere il giudizio di chi vede in Gianni Rodari e nelle sue opere la presenza di “un meraviglioso intellettuale”⁶⁷, che riuscì a creare, con le sue esperienze ed i suoi testi, spazi etici ed intellettuali finalmente e pienamente condivisibili fra il mondo degli adulti e quello dei bambini⁶⁸.

Queste valutazioni, ampiamente positive, trovano conferma, anche nell’ambito delle riflessioni di Scienza dell’educazione, ove si ricorda come Rodari, “grandissimo scrittore per bambini e ragazzi” abbia ottenuto nel 1970 un riconoscimento d’alto valore, quale il premio internazionale Christian Andersen, (gestito dall’International Board on Books for Young People), considerato un “Piccolo Nobel” nell’ambito di ciò che riguarda i bambini⁶⁹. Esempio, fra gli interventi allegati a questo video, a testimonianza dell’apprezzamento, non solo da parte degli specialisti dell’opera di Rodari, questo sintetico contributo di commento: (Rodari) “un arcobaleno intorno al sole”⁷⁰.

⁶⁶ Queste suggestive problematiche sono state affrontate e problematizzate, nei loro aspetti immediati, in G. Antonelli, *L’influenza delle parole*, Milano, Solferino, 2020.

⁶⁷ V. Roghi, *Gianni Rodari, un meraviglioso intellettuale*, cit.; a conferma ed approfondimento di questo giudizio, vedi anche V. Roghi, *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari. Laterza, 2020.

⁶⁸ Cfr. V. Roghi, *Le favole di Gianni Rodari-Unomattina 14/04/2020*, in rete come video YouTube di RaiPlay; ultima consultazione in data 18 agosto 2020.

⁶⁹ D. Lombello, *1920-2020 Gianni Rodari, verso il centenario*, YouTube, 2019. Video messo in rete dall’Università di Padova (ultima consultazione 18 agosto 2020). Il video ripercorre con dovizia di informazioni e di attente riflessioni molteplici elementi intesi a valorizzare i vari momenti della presenza di Rodari nella cultura del nostro paese ed in particolare le tappe ed i riferimenti della sua crescita umana, professionale ed intellettuale. Centrali, nella valorizzazione dei lavori di Rodari, appaiono essere le tappe esperienziali, le suggestioni culturali e le riflessioni che hanno infine condotto questo autore al suo testo “teorico”: *Grammatica della Fantasia*, opera di grande interesse che non dimentica, nel suo fascino creativo, le difficoltà di vita e di crescita dei fanciulli.

⁷⁰ *Ibidem*, G. Contino, commento riportato in calce al contributo di D. Lombello.

Riferimenti bibliografici, sitografia minima e video in rete

Testi:

- Argilli M., *Gianni Rodari*, Torino, Einaudi, 1997
- Boero P., *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, San Dorligo della Valle-(TS), Edizioni EL-Einaudi Ragazzi, 2020
- Cicala R., Lavatelli A., *Rodari. Le parole animate. Fantasia, letteratura, creatività*, Novara, Interlinea, 2020
- Cappa F., *Un sasso nello stagno. DVD. Con libro*, Milano, Salani, 2012
- Ferraris M. G., *Vado via coi gatti... La voce multiforme e multisonante di Gianni Rodari. Interventi critici (2004-2018)*, Francavilla Marittima (CS), Macabor, 2019
- Greco P., *L'universo a dondolo. La scienza nell'opera di Gianni Rodari*, Springer Verlag, 2010
- Greco R., "Educare senza annoiare, appassionare senza corrompere". *Gianni Rodari e la direzione del "Pioniere" (1950-1953)*, Como, il Ciliegio, 2014
- Leo G., *Gianni Rodari, maestro di creatività*, Napoli, Graus Editore, 2003
- Macchione P., *Storia del giovane Rodari*, Varese, Macchione Editore, 2013
- Massini G., *La poetica di Rodari. Utopia del folklore e nonsense*, Roma, Carocci, 2011
- Righetti L., *Gianni Rodari e la scuola della fantasia*, Cesena, Il Ponte Vecchio, 2007
- Roghi V. *Lezioni di fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza, 2020
- Rossitto M., *Non solo filastrocche. Rodari e la letteratura del Novecento*, Roma, Bulzoni, 2011
- Zangarini C., Macchione P., Vaghi A., *Gianni Rodari e la "Signorina Bibiana". I racconti e gli scritti giovanili 1936-1947*, Varese, Macchione Editore, 2010

Siti Web:

- 100 Gianni Rodari, <https://100giannirodari.com>
- Gianni Rodari, <http://www.giannirodari.it>
- Gianni Rodari biografia e bibliografia-Parco della fantasia, <https://www.rodariparcofantasia.it/gianni-rodari/>

Video YouTube

Alla voce: *Gianni Rodari YouTube*, all'ultima chiamata su Bing, (25 agosto 2020), corrispondono oltre quattrocento video di varia durata, contenuto ed importanza ai fini della ricerca. I video ritenuti congruenti alla ricerca sono stati citati nel contesto del contributo.

Diario di scuola (V)

Alessandra Avanzini

*E il carrozzone prende la via
Facce truccate di malinconia
Tempo per piangere no, non ce n'è
Tutto continua anche
Senza di te
Renato Zero, Il carrozzone*

Il carrozzone si muove da sé

A volte penso alla scuola come a un carrozzone che raccoglie un po' di tutto: raccoglie persone che hanno sempre creduto che insegnare sarebbe stata la loro vita, il loro desiderio, e lo fanno con intelligenza e passione; poi raccoglie chi, dopo una laurea e scarse prospettive, pensa che tutto sommato, cosa ci vorrà mai ad insegnare, alla fine è uno stipendio sicuro, e si butta in quella direzione, a volte capita che poi ami anche il proprio lavoro, a volte proprio no e trascina se stesso in aule stanche; poi raccoglie chi pensa che sia una specie di lavoro part-time (quante ferie! Solo la mattina a scuola... tranne qualche pomeriggio...) e permetta quindi di dedicarsi ad altro (famiglia, lavoro extra, un ruolo sociale da svolgere, magari per appartenenza ad una famiglia di un certo livello, ma senza rinunciare a un minimo di impegno e riconoscimento, alla fine un'etichetta di prof. fa sempre comodo...) – questi ultimi, di solito, prendono di mira le scuole medie, che sono un po' la disgrazia della scuola italiana, né carne né pesce per così dire, destinate a far confluire su di sé l'idea di una sorta di età di mezzo senza grande importanza, giusto il tempo di tenere i ragazzi un altro po' a scuola nell'attesa di "smistarli". E la scuola raccoglie infine anche chi un po' assomiglia a me, a quello che mi è capitato; ma anche tra quelli come me, che hanno creduto nella ricerca e nello studio

e poi non hanno potuto dedicarsi a tempo pieno, vi sono delle differenze. Sì, perché c'è chi ha deciso che la scuola rimarrà la seconda triste scelta rispetto a una sconfitta, e lo vivrà magari anche con diligenza e impegno, però sempre nell'idea che quel lavoro non è quello che avrebbe giustamente meritato. Un po' forse all'inizio l'ho vissuto così anche io. Ma dopo un paio di mesi sono andata ad una conferenza di storia, per caso, ad ascoltare un docente, che, come me, insegna, ma, come me, avrebbe voluto continuare ad essere ricercatore dentro l'università, ma, come me, per varie ragioni non ha potuto farlo. Alla fine della conferenza, molto bella, devo dire, a questo professore si è avvicinata una docente di una scuola della città e gli ha fatto questa domanda: "Ma come mai insegni nella scuola? Sei proprio sciupato lì".

Io ho sentito come un moto di ribellione in me, ho visualizzato tutti i miei ragazzi di allora, ho sentito l'ingiustizia che stavano potenzialmente subendo, avere un docente che riteneva che essere il loro insegnante, il loro maestro fosse cosa di scarso valore, un lavoro che ne svalutava l'altezza intellettuale e la professionalità, nonché le aspettative e le più che legittime aspirazioni.

E mi sono fermata un attimo a guardare me stessa, per capire la motivazione che stava muovendo i miei passi dentro la mia prima scuola. Alla fine, ho fatto alcune semplici considerazioni: mi piaceva andare a scuola, incontrare i ragazzi, studiare per essere sempre all'altezza del mio compito e per assecondare la mia e la loro curiosità; non solo, ho realizzato che alla fine insegnare è anche in tanta parte studiare. E devi fare al sapere domande precise; il sapere che hai tra le mani e che condividi, in piccola parte, certo, ma immediatamente deve avere un valore e un senso, deve essere autentico altrimenti i ragazzi ti guardano con sospetto e indifferenza e non saranno mai coinvolti, non verranno mai trascinati ad essere studenti, a scoprire il "loro" lavoro.

Ho realizzato che non lo stavo facendo per frustrazione, ma che al contrario mi piaceva veramente e mi dava un'opportunità in più – ero libera. Libera di leggere, interpretare, scrivere e studiare a modo mio. Libera di ragionare con i ragazzi portandoli dentro ai miei interrogativi, ai miei quesiti e scoprire che parlarne con loro può aprire nuove porte; il loro sguardo non è condizionato dal canone, mettiamola così; è aggrappato e deviato da un mondo che li trascina, ma questo mondo trascina tutti in talmente tante direzioni che le differenze da studente a studente sono talvolta anche davvero profonde.

Nel mio caso specifico poi io avevo riflettuto tanti anni proprio sulla pedagogia, muovendomi tra storia, filosofia e idee pedagogiche, e in qualche modo mi sono sentita subito come calata dentro a una specie di strano laboratorio; un laboratorio anomalo perché non aveva avuto l'opportunità di essere preparato, come dovrebbe accadere in vista dell'esperimento; un laboratorio più vicino a quello antropologico, che trasforma direttamente l'incontro tra il proprio sguardo e l'altro in un esperimento *in itinere*, tu, dentro al mondo che osservi. O forse, ancora di più, assomigliava a un laboratorio in disuso, come entrare in una vecchia stanza senza più una precisa funzione, dentro cui confusamente e senza chiaro scopo si trovavano oggetti e tracce di questa funzione (lavagna, mappe alle pareti, banchi, computer a voler dare invano un senso di nuovo o di moderno...). E non c'era modo di ridargli la sua funzione, perché ogni volta che mi sembrava di aver preparato tutto per poter lavorare, osservare, costruire veramente osservazione e conoscenza e relazione, venivo mandata in un altro laboratorio; così anche quest'anno. Anzi in un altro ex-laboratorio. E tutto allora ricomincia da capo.

Però mi chiedo, nel mio sguardo c'è lo sforzo di dare un ordine e costruire la relazione educativa alla luce di idee su cui ho riflettuto, pensato, scritto per tanti anni; ma chi invece ha scritto lavorato in università ma in un settore totalmente differente, che niente ha a che spartire con la riflessione pedagogica, cosa porta nella scuola? Il suo sapere? Altamente specializzato?

Il problema è che un sapere per entrare nella scuola, per incontrare i ragazzi deve essere filtrato da uno sguardo che lo proponga facendone vedere e incontrare per così dire la struttura. Lasciando che i ragazzi possano entrarvi dentro non come burattini ubbidienti, ma come soggetti capaci di pensare dubitare mettere in discussione ogni parola che venga loro offerta.

Quello che Comenio chiamava *pansofia*. Costruire questa "pansofia", però, dare vita a questo tipo di sapere richiede una riflessione complessa prima e oltre la scuola, richiede persone in grado di mettere in gioco se stesse e le proprie conoscenze, richiede di fare incontrare un sapere specifico con il suo senso, il suo valore, la sua portata umana. Solo un sapere che abbia fatto questo lavoro su se stesso dovrebbe poter entrare nella scuola; solo un docente che abbia fatto questa riflessione su se stesso dovrebbe poter entrare nella scuola.

Nel mio caso, l'ho fatta. Quali saperi ho fatto incontrare? Sono partita dalla musica, quindi ho trovato un suo naturale ampliamento che è

l'idea di narratività e quindi sono arrivata alla letteratura. Storia e filosofia sono saperi strutturali che, per come la vedo, devono rimanere conoscenze sottese, ad arricchire lo sguardo e la riflessione.

Ma la maggior parte di coloro che incontro e che sono bravissimi e preparatissimi, non hanno mai fatto questo tipo di lavoro. Perché non è richiesto da nessuno, perché nella scuola entra chiunque.

E anche per questo valutarci è difficilissimo.

Divide et impera

E sembra quasi più semplice tirarsi fuori dal doverlo fare e pescare un po' a caso, cercando di tamponare le varie pressioni: e allora ecco che, in questa valutazione del docente, il servizio prestato a scuola conta tantissimo; ma ora per accontentare i frustrati dell'università, che cominciano ad essere tanti, si sono inseriti anche dottorato, abilitazione scientifica nazionale, assegni di ricerca... un po' di titoli qua e là, e si decide che un valore ce l'hanno; nell'ultima graduatoria sono stati equiparati a un anno di servizio. Non è chiaro il criterio, ma forse a occhio è sembrato che potesse fare una sua figura. Poi sono stati aggiunti un po' di titoli, che sembrano stati sorteggiati casualmente, ma che hanno permesso a qualcuno di accumularne un po'; e se poi questi hanno azzeccato, per motivi vari, la via giusta, sono riusciti anche a compensare una sostanziale carenza di servizio.

Facendo notevolmente irritare chi invece ha seguito la strada dell'insegnamento, credendoci magari anche da sempre, e accumulando punti nell'accettare le più varie e scomode supplenze e che si sono visti raggiungere, o superare, da persone che, dal loro punto di vista, sono intrusi. E dal loro punto di vista hanno anche ragione.

Alla fine, questo Ministero ha dato questa possibilità, inserirsi nelle graduatorie e insegnare senza particolari percorsi di specializzazione; e come mai ora, a posteriori, una qualche forma di specializzazione, per altro nemmeno specifica, può arrivare a giustificare un sorpasso di questo tipo? Un'ingiustizia subita.

D'altra parte, è così che si vince e si tiene saldo il controllo della situazione, alimentando la guerra tra poveri, impedendo che fra questi si crei una forma di aggregazione e un obiettivo comune.

Recentemente, dopo il disastro della scuola a distanza, si è sentita con urgenza la necessità di dover reclutare i docenti; e di reclutarli subito, perché la scuola, già in forte difficoltà, non può reggersi sui sup-

plenti. È partita così l'urgenza dei concorsi. E di stabilire nuovi punteggi. E tutto all'insegna della fretta, del pressapochismo, del senso profondo di ingiustizia comunicato e sentito a livello diffuso.

Non si è cercato di fare le cose con ordine; si è mescolato tutto, precari e nuove leve, un nuovo gigantesco e confuso carrozzone è stato messo in moto. Con tutta la fatica e l'assurdo che porta con sé.

Non si sono di fatto diversificati i concorsi, se non a parole si è detto che per i precari con più di 36 mesi di servizio si sarebbe fatto una sorta di concorso riservato, "straordinario", è stato chiamato. Ma di questo concorso si sa piuttosto poco; le modalità sono confuse, dopo la timida protesta dei sindacati è stata parzialmente tolta l'assurdità dei test a crocette ed è stato introdotto una nuova altrettanto assurda modalità a risposte aperte, che però non sono state né definite né chiarite. Non solo; questo concorso verrà fatto partire a scuola iniziata, durante l'anno, mentre i docenti sono, siamo impegnati con classi che hanno tanto bisogno di noi, ancora di più ora, con ragazzi straniati e poco al pezzo dopo sei mesi a distanza. Questo ci costringerà a scegliere: fare bene il concorso o fare bene il docente. Le due cose insieme non si possono fare.

Mentre il concorso ordinario, che normalmente sarebbe per i neo-laureati, quello si sarebbe potuto essere svolto durante l'anno, in quanto l'idea sarebbe che i giovani ancora si preparano ad insegnare, quindi hanno tempo ed energie per preparare un concorso.

La modalità corretta del concorso straordinario sarebbe stata una selezione per titoli (certo, ma quali titoli? Su questo il caos e la totale incapacità di decidere e scegliere) ed esame orale a fine anno: questo avrebbe lasciato ai docenti la possibilità di essere quello che da anni il Ministero chiede e permette loro, di essere i docenti che sanno essere. E di dimostrarlo, in una lezione orale a fine anno scolastico. Che non disturbasse il loro lavoro e che non togliesse ai ragazzi il loro potenziale maestro, la loro potenziale guida.

Non si può essere maestri di nessuno, al costo del sacrificio di sé.

Insegnanti senza valore

So che questo Diario di scuola è anomalo e non parla di ragazzi, non parla di quotidianità dentro la scuola. Ma parla di me, parla di noi docenti e della situazione insostenibile che stiamo vivendo.

Parlo per me, che, da docente precaria, ho svolto lo scorso anno scolastico insegnando a distanza fin dall'inizio, ho perso il senso del tempo e dell'orario lavorativo, ho impegnato energie oltre quello che avrei dovuto perché ho sentito l'urgenza di essere guida di ragazzi in un momento delicato e terribile, dal punto di vista emotivo. Ragazzi di 14-18 anni che si sono trovati improvvisamente chiusi in casa, isolati dai loro amici o potenziali amici, con la prospettiva della vita che si chiude dentro le mura domestiche... è uno scenario da incubo per dei giovani e qualcosa di così grave che solo un docente incosciente e scellerato poteva non considerare.

E il lavoro che ho svolto è perfettamente tracciabile.

Ma il lavoro che ho svolto non è stato valutato. D'altra parte, non era mio obbligo, l'ho fatto perché mi sono sentita di doverlo fare.

Le regole sono queste.

Anzi, io ingenuamente speravo di poter riprendere i miei ragazzi a settembre, credevo che, con la stessa rigidità e determinazione con cui le scuole sono state chiuse, sarebbe stata data la possibilità ai docenti di riprendere ragazzi lasciati in un percorso a metà. Perché la DAD non è scuola, e niente può farla passare per tale.

E invece non è cambiato niente. Sono dovuta riandare alle convocazioni, cambiare scuola, lasciare i miei ragazzi e cercare di nuovo un incontro in un assurdo e faticosissimo sistema misto, metà in presenza e metà a distanza, con la fatica di una connessione che c'è e non c'è, e di spazi inadeguati. E non per colpa di chi dentro le scuole lavora.

E ora mi viene imposto di fare un concorso mentre sto facendo questa immane fatica di gestire questa didattica mista e conoscere ragazzi che non ho mai conosciuto. E coordinare una classe, una prima, di visi spaesati e anche un po' arroganti, l'arroganza di chi cerca di darsi un tono e far vedere che ce la può fare. Ma si vede che ha paura.

Mi sono sentita non rispettata per il lavoro che svolgo, per come sogno di svolgerlo e per quello che mi piace fare ogni giorno per essere quello che voglio e devo essere, semplicemente un docente. Magari per qualcuno anche maestro e guida, chissà.

Ma quest'anno non credo potrò esserlo, maestro e guida, perché mi sento pressata e stanca a poco più di una settimana, perché l'obiettivo che ho davanti è vincere un concorso che mi permetterà di fare quello che sto già facendo. E perché so che se non lo vincerò continuerò comunque a fare quello che sto facendo nello stesso modo.

E probabilmente anche se lo vincerò.

Insegnante frustrata?

Sì, in questo periodo sì, ma solo per il fatto di sentire che il lavoro che svolgo non viene tenuto in nessuna considerazione, in nessun rispetto da chi questo lavoro mi chiede regolarmente di fare.

E come possono tenerlo in considerazione i ragazzi, i genitori, se l'immagine che viene data di noi è ogni giorno, con ostinata costanza, sgretolata sotto il peso di parole vuote? Come il fatto che non abbiamo il titolo per insegnare, ma lo facciamo, e dobbiamo fare un concorso, assurdo, che ci metta in regola, come se stessimo facendo tutto di nascosto e non ufficialmente; un concorso che non contiene alcuna finalità di valutazione educativa rispetto al nostro essere docenti, e per giunta in servizio, ma che ci viene imposto solo per il fatto di farci prendere una sorta di certificazione, come una macchina arrugginita che deve essere aggiornata in vista del prossimo, formale, controllo qualità.

*“I ca’n’t believe that!” said Alice.
 “Ca’n’t you?.. Try again: draw a long breath, and shut your eyes”.
 Alice laughed. “There no use in trying”, she said
 “one ca’n’t believe in impossible things”.
 “I daresay you haven’t had much practice...
 when I was your age, I always did it for half an hour a day.
 Why, sometimes I’ve believed six impossible things before breakfast”
 Lewis Carroll, *Through the looking-glass**

L'insegnante regala sogni

Ma per fortuna ci sono loro, i ragazzi. Che vanno a scuola sbuffando, malvolentieri, però adesso un po' meno perché sono stanchi di stare in casa dopo tanti mesi. E poi un educatore, mi ha insegnato un vero maestro, non può mai essere negativo, non può mai essere pessimista. Un educatore regala speranza. Forse, a pensarci bene, è proprio questo il mestiere del docente, regalare speranza, anche quando lui stesso non riesce più a crederci. Eppure, non è così. Perché guarda quei ragazzi, i loro volti pieni di mille emozioni, rabbia, arroganza, desiderio, sogno, gentilezza, paura e voglia di un futuro, tutto mescolato insieme, e capisce che a quei ragazzi lui, dentro la scuola, deve regalare questo, un sogno. Il sogno di poter vivere la propria vita e di poterlo fare da protagonisti, di saper accettare se stessi per quello che si è aspirando a quello che si vorrebbe, di vivere giorno per giorno senza dimenticare che un futuro comunque c'è, e che la vita è lunga, anche se sembra un

attimo, e che gli altri esistono, e hanno bisogno di noi. Non siamo soli, ma condividiamo un po' tutti la voglia di esserci e di esserci insieme. Ma anche un po' da soli, per ascoltarci e darci un po' ragione. Assecondarci.

Ecco cosa deve fare il docente, prima di tutto, regalare sogni, come un folletto dispettoso, che un po' dà fastidio, un po' incuriosisce, e intanto ti fa vedere che la realtà si dilata fino a contenere la fantasia. Che è altrettanto vera. E forse anche un po' di più.

I nostri problemi, la nostra tristezza o anche la nostra giustissima frustrazione, tutto questo non motiva e non può giustificare la perdita di quello che è il nostro ruolo e la ragione del nostro esserci, regalare questa speranza. Se non lo facciamo più, è bene perdere tutti i concorsi e non ripresentarsi nemmeno più alle convocazioni perché non sappiamo fare il nostro lavoro. Che non è fatto di date, fatti, competenze, abilità tecnica. Anzi magari ci dimentichiamo qualche fatto e anche le parole di una poesia o il nome di un illustre letterato o addirittura infiliamo qua e là qualche anacoluto (anche se lo giustifichiamo come figura retorica volutamente cercata)... ma non possiamo mai dimenticarci il senso profondo di quello che facciamo a scuola: costruire il contesto perché sia un luogo sereno, perché i ragazzi ogni mattina abbiano voglia di tornarci, un luogo in cui dare vita ad una relazione educativa, ciò che mette in comune quello che abbiamo in comune con i ragazzi, la nostra umanità. Se il sapere riesce a permetterci questo, vuol dire che abbiamo saputo farne uno strumento educativo e ne abbiamo compreso il senso profondo, l'utilità per l'uomo; e sapremo allora anche regalarlo ai ragazzi come un dono prezioso. Se non ci riesce è ornamento inutile, e sarebbe meglio dimenticare tutto.

Dobbiamo insomma far passare l'idea che è bello, e anche giusto, perdersi ad assaporare semplicemente ciò che si desidera, perdendo di vista ogni tanto gli ordini che ci vengono dati per inseguire un sogno; che non c'è niente di male ad essere incerti e pieni di dubbi; che anzi alla fine scegliere con rigida ottusità significa solo perdere di vista la dilatazione che l'immaginazione può offrire al reale; e infine che lo studio e la conoscenza hanno un primo fondamentale scopo, permetterci di divertirci e di stare bene.

Notizie, segnalazioni e recensioni

V. Bonazza, *Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca*, Roma, Anicia, 2019, pp. 136, € 18,00

Questo saggio di Vincenzo Bonazza, docente di *Docimologia* presso la Facoltà di Scienze Umanistiche dell'Università Telematica "Pegaso", merita una particolare attenzione, non soltanto da parte della comunità accademica, ma anche da parte della scuola militante, perché affronta con grande rigore scientifico e, nello stesso tempo, con la necessaria passione civile e politica, un tema essenziale nell'attuale quadro della scuola italiana: il tema della valutazione.

Un'autorevole conferma dell'obiettivo valore e dell'attualità della ricerca dell'Autore viene dalla Società Italiana di Ricerca Didattica (SIRD), la quale ha deciso di assegnare il Premio "Luigi Calonghi" 2019 per la ricerca didattica proprio al volume del Bonazza, con questa motivazione: "Lo studio si presenta come una serie articolata di riflessioni su un tema, quello della valutazione, che occupa un posto di primo piano nel dibattito sulla scuola e mette in luce, in particolar modo nel capitolo sull'utilizzo della valutazione formativa in aula, attraverso una serie di interviste, una sequenza di questioni che potrebbero rilevarsi utili a quanti, sia nella scuola sia esterni ad essa, hanno la responsabilità di prendere decisioni. Il volume si fa apprezzare per la ricchezza delle fonti, per la chiarezza della esposizione e la coerenza delle scelte metodologiche".

Condividiamo perfettamente questo giudizio, ampiamente documentato nelle pagine del saggio, che si sviluppa in quattro capitoli, ai quali sono aggiunte due brevi appendici, dedicate, la prima, al problema cruciale della qualità dell'istruzione nella scuola per tutti, attraverso una riflessione in prospettiva internazionale (riportando uno stralcio significativo del famoso Rapporto della Commissione Gardner sullo stato dell'istruzione negli Stati Uniti dell'aprile 1983) e la seconda alla questione, altrettanto spinosa, della natura dell'intelligenza tra eredità e ambiente, tra natura e cultura, attraverso una essenziale

rassegna delle principali teorie scientifiche che si sono confrontate ed ancora si confrontano sull'infinita diatriba.

Nel primo capitolo (“Un’espansione quantitativa a detrimento della qualità?”) l’Autore, ripercorrendo le principali tappe attraverso le quali è stata realizzata nel nostro Paese la scuola per tutti, spesso identificata, senza troppi giri di parole, come “la scuola di massa”, ricorda il tema centrale che tale sviluppo pose e pone ancora oggi: il tema della qualità dell’istruzione, che, purtroppo, è stato oggetto di riflessione e di preoccupazioni soltanto da parte di una ristretta schiera di pedagogisti, ma non da parte del decisore politico! Ovviamente, la conseguenza è che spesso abbiamo l’impressione che tutta la straordinaria espansione quantitativa non sia stata altro che una “scolarizzazione nominale”, come dice il Bonazza, il quale sottolinea il fatto che, nonostante l’articolo 34 della nostra Costituzione fin dal 1948 stabilisse l’obbligatorietà e la gratuità dell’istruzione inferiore impartita almeno per otto anni, la scuola media unica, la scuola per tutti i preadolescenti, rigorosamente formativa e non professionalizzante, orientativa, fu realizzata dal Legislatore, con molte discussioni ed incertezze, soltanto nel 1962, con la Legge n.1859, la quale consolidò il processo di scolarizzazione, di fatto innescato, ancor prima delle decisioni legislative, dal passaggio dell’Italia alla maturità capitalistica.

Si trattava di una realtà culturale inedita che esigeva un nuovo modo di fare scuola e, soprattutto, una nuova cultura della valutazione. Ma parte considerevole del corpo docente stentava a convertirsi all’impostazione della nuova scuola media unica che richiedeva l’abbandono dei vecchi criteri meritocratici, l’acquisizione di una nuova cultura pedagogica e di nuove metodologie didattiche, fondate sulla individualizzazione del processo di insegnamento/apprendimento.

Il secondo capitolo (“Refrattarietà al cambiamento”) esamina il livello di diffusione di un moderno sapere pedagogico e didattico nella scuola per tutti: l’Autore ha ben motivo di paventare (e di argomentare) che il processo di diffusione della cultura scientifica nel campo della didattica si è dovuta scontrare con resistenze spesso insuperabili, dovute ad una prassi consolidata – “reificata”, scrive – che non è stata capace neppure di mettere in discussione metodi legati intimamente alla scuola selettiva e meritocratica del passato liberal-conservatore.

Nel terzo capitolo (“Scuola sotto esame”) l’Autore continua il suo esame – preciso e sereno sul piano espositivo, ma impietoso nei risultati che è costretto a registrare! – sul divenire della nostra scuola at-

traverso le riforme più recenti, soffermandosi specificamente sull' autonomia, che sembrava a molti la “madre di tutte le riforme” ed aveva suscitato tante speranze, ma anche in questo caso siamo costretti a registrare soltanto delusioni. Anche gli aspetti didattici più promettenti, con la valorizzazione delle funzioni della progettualità didattica (POF/PTOF), sono rimasti “vittima, scrive Bonazza, di una ritualità burocratica appiattita su schemi ripetitivi” (p. 48); d'altra parte, neppure la valutazione di sistema (sia nazionale con l'INVALSI, sia internazionale con le iniziative promosse dall'OCSE) mostra una decisiva funzione per il rinnovamento della prassi didattica nella nostra scuola, poiché le sue rilevazioni o vengono finalizzate a misurare le competenze professionali che l'istruzione dovrebbe generare o semplicemente a misurare gli apprendimenti, ma la funzione fondamentale del valutare (innanzitutto le cause di tali risultati) resta ancora una volta assente.

Nel quarto capitolo (“Come si valuta dentro l'aula: una ricerca tra i docenti della scuola primaria”) l'Autore approfondisce la riflessione sul significato e sulla funzione della *valutazione formativa*, attraverso l'analisi dei risultati di un'indagine tra gli insegnanti della scuola primaria: la conclusione del Bonazza è che i docenti, messi nella condizione di riflettere serenamente sul loro lavoro didattico, si mostrano “consapevoli dei loro limiti didattico-docimologici, lamentano il tipo di formazione ricevuta” (p. 95), sia iniziale che in servizio.

L'argomento trattato qui dall'Autore merita, secondo noi, una sottolineatura particolare, perché, a parte l'interesse immediato di indagare sul tema specifico di come le norme sulla valutazione formativa vengano recepite nel tessuto vivo della scuola, questo approccio potrebbe anche aprire la strada verso un settore di studi in Italia abbastanza evanescente o del tutto assente: studiare la scuola quale essa è veramente nel suo farsi quotidiano e reale, descrivere la formazione effettiva che essa riesce a promuovere nei giovani, non attraverso i documenti ministeriali e legislativi, i quali finiscono per rappresentare, con le loro *narrazioni* indirette, una scuola soltanto ipotizzata, e neppure attraverso i risultati ufficiali degli esami finali (con le percentuali di promossi perfino al 99%!), ma con indagini, cui partecipino gli stessi docenti, dirette a fotografare i risultati reali del processo di formazione, al di là e al di sopra del valore legale e formale dei titoli di studio. (**Paolo Russo**)

F. Giuntoli, *Il merito e l'uguaglianza. Materiali di studi di filosofia dell'educazione*, Roma, Albatros, 2020, pp. 525, € 19,50

Franco Giuntoli è un uomo di scuola: per quasi quarant'anni ha insegnato Scienze Umane e Filosofia nelle scuole superiori; è stato docente a contratto di Storia della Pedagogia nell'Università di Pisa e, infine, non ha mai dimenticato di curare, con molto scrupolo, i suoi interessi per il mondo della cultura e per la microstoria.

Il volume che qui presentiamo non è solo la sua ultima fatica, ma anche l'esito di ricerche pluriennali, nelle quali ha cercato di conciliare i suoi interessi teorici con l'osservazione della vita scolastica (del suo impoverimento e delle sue parole d'ordine, pensate per celare o rimuovere la miseria di fatto che ne ha eroso il significato ed il valore) e, infine, il suo gusto per svariate e diverse letture.

Di qui la ponderosità e la varietà del saggio, evidente dalla sua struttura e dalla sua articolazione, che nondimeno, trova una sua interna coerenza negli interrogativi di fondo da cui il lavoro prende spunto, vale a dire, per un verso, lo spettro semantico dei due lemmi (ambigui e sfuggenti, come Giuntoli stesso dice fin dalle pagine introduttive del saggio) di merito ed uguaglianza e, per l'altro, la loro conciliazione, che, a seconda delle prospettive teoriche e ideologiche si presenta ora probabile, ora possibile, ora improponibile, ora necessaria, ma sempre e comunque difficile.

Questa conciliazione è, al fondo, il cuore del problema in una situazione in cui, sul piano ideologico (con le influenze che esso può avere ed ha di fatto avuto nel riformismo sciatto e sciagurato degli ultimi trent'anni in Italia), scontri, forzature, revisioni e interpretazioni si sono avvicendate e si avvicendano a scapito, tuttavia, della effettiva comprensione del significato e della portata di questi termini e, quindi, anche della loro traduzione nella concretezza della vita effettuale. Nella scuola e non solo.

In questo viaggio alla comprensione dei concetti di merito (e non di meritocrazia, come l'autore avverte in via preliminare) e di uguaglianza, Giuntoli si affida alla "filosofia dell'educazione", da intendersi, come precisa nell'introduzione, in un'accezione non specialistica e tutta personale, ossia come "una forma di saggezza che parte dai risultati acquisiti in diversi campi d'indagine che abbiano qualche attinenza con l'educazione e con la scuola".

Si tratta di un postulato iniziale, funzionale allo svolgimento dell'argomentazione, su cui, tuttavia, meriterebbe avviare una discussione, anche perché la corrente ed accettata definizione di "filosofia dell'educazione" è molto problematica.

Da questo sfondo deriva l'articolazione del saggio in dodici corposi capitoli: il primo imposta i termini del problema, il secondo predisporre il terreno argomentativo con una carrellata "genealogica" della questione a partire dall'antichità e, in particolare, da quell'Aristotele che ha focalizzato le sue tesi etiche sugli aspetti del valore, della uguaglianza e della giustizia distributiva, mentre gli altri analizzano le posizioni di studiosi o correnti ideologiche (filosofiche e sociologiche nell'impostazione generale), di vario orientamento politico e con radici culturali altrettanto diverse, da Rawls a Luhmann, da Sen a Larmore, da Bourdieu a McIntyre, dal comunitarismo a Sloterdijk.

Ogni capitolo costituisce una sorta di medaglione relativamente all'autore o alla corrente prescelta, con riferimento all'opera o alle opere direttamente incentrate sul tema del saggio o ad esso riconducibili.

Ne deriva un mosaico assai ricco che riesce a mettere in luce la complessità e la ricchezza del dibattito su questi problemi, per i quali, come del resto è prevedibile, lo sfondo ideologico è tutt'altro che indifferente: il lettore è condotto per mano a vedere come e quanto merito ed uguaglianza si declinino in maniera diversa a seconda della visione politica e/o sociale di riferimento.

Non ci sono solo i marxisti o i socialisti, ma i liberali (conservatori o progressisti), i destrorsi, i libertari e gli economisti: di qui le diverse soluzioni tra chi difende la centralità del merito fino alla difesa della meritocrazia, inserendo elementi discriminatori nel giudizio e giustificandoli, e chi esalta le virtù dell'uguaglianza, almeno in via di principio, dei vari soggetti; tra chi vede nell'equità uno strumento principe e chi giudica le circostanze e gli individui anche sulla scorta di aspetti legati a questioni sociali economiche e di tradizione culturale.

Ciò che, tuttavia, accomuna tutte queste diverse prospettive è la consapevolezza che i termini della questione non sono così semplici come appaiono o come vengono, spesso, superficialmente presentati.

Libro non sempre di facile lettura per la ricchezza delle citazioni e un certo gusto per le citazioni anche in latino e greco, che obbligano il lettore a non distrarsi per poter cogliere le sfumature tra le diverse posizioni, gli elementi-cardine che segnano il discrimine tra progressisti

e conservatori e che talora l'ambiguità delle espressioni tendono a mascherare, ha un indubbio merito ed è per questo che lo segnalo.

Il volume, infatti, si presenta come un'utile introduzione al binomio merito-uguaglianza o, se si preferisce, un manuale particolare per avviare alla riflessione su di esso, perché mette in evidenza come i due termini (cavallo di battaglia di molte delle recenti discussioni a livello scolastico o di reclutamento dei lavoratori) non possono essere spesi in maniera superficiale e sommaria.

La stessa decisione di non porre una conclusione alla fine del lavoro credo vada ascritta a questa volontà di presentare un quadro articolato per sollecitare nel lettore ulteriori indagini, sempre con l'intenzione non solo di capire, ma di addentrarsi nella mappa difficile segnata dai due concetti.

Innanzitutto, essi rimandano ad una riflessione filosofica, politologica e perfino economica, in pratica lunga quanto l'umanità; in secondo luogo, chiamano in causa fattori molteplici e variegati; in terzo luogo, sono spesso, ma non sempre, legati per affinità al tema della scuola e della cultura e, anche quando sono tali, non sempre svolgono l'argomentazione in maniera pertinente all'universo scolastico. E, infine, come si evince dalla ricostruzione ampia di Giuntoli, tutte queste prese di posizione sono sempre e comunque determinate da una scelta valoriale a monte dei due concetti in gioco.

Perciò, a questo punto, congedandoci dalle pagine di Giuntoli ci troviamo dinanzi a due domande di diversa ampiezza e portata. In generale, pare opportuno chiedersi che tipo di variabile è l'ideologia (ma preferirei dire l'ideale) di sfondo relativamente all'analisi dei concetti di merito e di uguaglianza in un contesto scolastico e per quanto attiene ai problemi connessi alla professionalità docente, alla valutazione ed al curriculum.

Più in particolare, sarebbe interessante legare il binomio in questione alla tematica oggi tanto sbandierata delle competenze (altro oggetto misterioso della didattica nostrana) e chiedere a chi fa di tutto questo il suo vessillo da dove proviene la sua sicurezza e quale sfondo teorico di riferimento illumina e giustifica le sue scelte pratiche. (**Luciana Bellatalla**)

E. Marescotti, *Adultescenza e dintorni. Il valore dell'adulità, il senso dell'educazione*, Milano, FrancoAngeli, 2020, pp. 160, € 20,00

Questo lavoro di Elena Marescotti si presenta come una sintesi complessa, approfondita e costruttivamente rivolta al futuro di alcune significative e profonde problematiche che nella società attuale riguardano il “senso dell'educazione”. In modo particolare l'attenzione si rivolge alla costruzione di una visione coerente, valida ed efficace di un'idea di adulto *maturo*; una situazione esistenziale che sembrerebbe perdere di consistenza nell'attuale società.

La tematica non viene tuttavia malinconicamente affrontata come una sorta di rassegna di situazioni critiche, bensì, assai più profondamente, si opera proattivamente una riflessione sulle dimensioni di fondo delle molteplici varianti della carente *adulità*, oggi presente nei vari ambiti della società contemporanea e nei vari tempi di crescita personali. Nel testo si annota infatti una carenza di fondo nella maturazione, esperienziale e concettuale, di una idea forte dell'essere adulto, a cui invece andrebbe proposta una consapevole e lungimirante visione educativa. Le categorie descrittive tradizionalmente utilizzate, quali “educazione permanente” o “lifelong education”, andrebbero riconsiderate ed approfondite tenendo conto delle nuove ed articolate dinamiche sociali.

Marescotti individua e propone la dimensione della maturità esistenziale quale priorità su cui sarebbe necessario insistere per far fronte a quel logorio del vivere (quali adulti incompleti) che ormai si riscontra in modo ampiamente e socialmente diffuso. L'assunto di fondo di questo lavoro si rivolge ad una complessa visione di educazione degli adulti, fondata su una ispirazione di ambito umanistico sociale, arricchita da una ricerca scientifica capace di comunicarsi, sperimentarsi e rendersi credibile nei contesti in cui si vivono le esperienze formative.

Il percorso, analitico e propositivo, attraverso il quale l'autrice elabora e concettualizza queste sue proposte sulla *adulità* è assai articolato.

Il punto di partenza riporta all'analisi di alcune varie dimensioni di questo concetto: le fasi di crescita, gli aspetti psicologici, quelli d'impronta giuridica, il contesto socio-economico di vita; tutto ciò viene riconsiderato in una dialettica riflessiva, fra realtà ed idealità, sugli elementi che potrebbero configurare una identità adulta. Questa

parte è realizzata con estrema cura, ricorrendo attentamente ad approfondimenti di ricerca proposti nel tempo da qualificati autori che hanno operato negli ambiti indicati.

L'insieme dei contributi assunti nei vari settori concorre a definire quanto di specifico può essere sintetizzato nell'ambito educativo, oggetto centrale delle argomentazioni dell'autrice, in particolare nel voler confermare l'importanza del mantenere, anche negli ambiti di sviluppo dell'età adulta, l'intenzionalità formativa connessa all'*educare*, all'*edocere*, all'*educere*.

Certamente non sfuggono all'autrice alcune problematiche di fondo di questi nostri moderni tempi: la presenza di un puerilismo diffuso, la conseguente tendenza alla immaturità adulta e, correlativamente, la necessità di far tornare, anche nell'età (anagraficamente) adulta, un desiderio di crescere. La situazione indicata configurerebbe in sostanza una condizione di *adultescenza*, composta da motivazioni, comportamenti e ideali su cui si rivela necessario intervenire attraverso una concezione dell'educazione permanente intesa come "inesauribile tensione all'adulità".

Per fare ciò l'autrice riprende ed argomenta una vasta gamma di situazioni esistenziali, sociali, teoriche ed operative che in merito possono oggi configurare una significativa e pregnante avventura educativa. Non vale comunque, per giustificare debolezze o rinunce in merito, appellarsi alle attuali considerazioni sulla *liquidità* che contraddistingue la società contemporanea. Infatti, ciò che andrebbe perseguito non è tanto un approdo chiuso e definitivo ma essenzialmente un percorso di solidità personale *in progress*, continuamente migliorabile.

L'analisi di queste tematiche è assai profonda e raffinata. Essa segue linee di ricerca internazionali, anche cogliendo nei vari paesi le terminologie create nello studio di questi fenomeni, in modo particolare la definizione di *adultescent* o *adultescente*.

Questo termine, che concilia in uno tanto la presenza dell'adolescenza quanto dell'adulità, appare centrale, ricorrente ed ampiamente discusso nel testo, nel quadro di una dimensione internazionale della ricerca.

Il lavoro di Marescotti, tuttavia, si estende ben oltre le ricerche specifiche sviluppate su queste problematiche e fa riferimento anche ad opere teatrali o cinematografiche. Questo significa che l'autrice ha saputo calare la sua ricerca, non solo nell'ampia letteratura scientifica esistente ma anche in quelle forme rappresentative di narrazione fil-

mica o teatrale che, nel costruire personaggi di immaturità adulta, possono personificare tratti morali, comportamentali o intellettuali atti a sostanziare momenti di vita attinenti e significativi per la ricerca stessa.

Sotto questo aspetto molto significativa appare, sul piano metodologico e su quello delle riflessioni che ne conseguono, l'aver anche assunto come terreno di conoscenza e di indagine l'insieme di quanto espresso nella complessa, disarticolata, ogni tanto entusiasmante, ma troppo spesso mediocre, vita contemporanea. Ad essa si accede attraverso una accorta attenzione a quanto (per l'oggetto di ricerca) si esprime attraverso le modalità comunicative social o più genericamente di mass-media. Una attività di ricerca a tutto campo, in sostanza, brillantemente esercitata.

L'autrice nel capitolo conclusivo del volume dedicato ad un profilo multidimensionale dell'*adultescenza* intende rivolgersi alla costruzione di una sensibilità educativa e di un impegno inteso a contrastare e superare l'attuale erosione del profilo etico, civile e politico dell'adulto, situazione in cui le attuali generazioni sembrano collocarsi. Nella condizione di persone *mai cresciute* si possono ricordare fragilità emotiva, incertezza sul proprio profilo di vita, carenza di solidi rapporti con se stessi e con gli altri. Si possono anche considerare problematiche famigliari, insicurezze sessuali ed in particolare non tanto un pensiero rivolto al futuro, ma una visione quasi magica e quindi disimpegnata verso l'avvenire. Nel percorso rivolto al diventare adulti, (ancora utopia da perseguire), l'autrice di conseguenza richiama ed individua cinque positive direzioni di riflessione e di ricerca educativa: autonomia, consapevolezza, intenzionalità, maturità ed infine responsabilità.

In questo contesto si propongono alcune direzioni di intervento e primariamente si richiama a perseguire un *impegno di ricerca*, ("accademica ma non solo"), che sappia comunicare, sperimentarsi, farsi più prossimo ai contesti in cui si vivono le esperienze formative reali ed in cui si possano anche far maturare desiderabili progetti di maturità personale. Un secondo obiettivo, notevolmente (e giustamente) ambizioso viene poi evidenziato per chi si occupa di queste problematiche; si propone di esercitare (in quanto competenti ricercatori nell'ambito dell'educazione degli adulti) una funzione di *presidio educativo nell'azione sociale e politica*.

Non si tratta, come si può ben comprendere, di una aspirazione di poco conto. Nell'ambito degli *aspetti politici*, se consideriamo da una parte la degradante qualità della vita politica contemporanea e dall'altra le criticità attuali della scuola nel formare un forte e critico pensiero (svincolato dalle contingenze), l'intendimento descritto appare tanto perseguibile quanto di assai difficile gestione.

Ma se questi sono i termini del possibile e difficile presidio politico, restano da verificare anche quelli di un eventuale ed efficace *presidio sociale*; un ambito sostanzialmente nuovo per queste problematiche. Per renderlo attivo (una prospettiva sicuramente congruente alle esigenze richiamate nel volume), si potrebbe ipotizzare una attività culturale ed esperienziale dei ricercatori intesa ad ampliare la propria capacità di interazione (già attiva nello specifico d'eccellenza dell'ambito universitario) in un contesto assai più ampio. Data la potenza condizionante e deformante della comunicazione pubblica attuale si giustificherebbe un'estensione del loro spazio d'azione nell'acquisizione, pugnace, colta e rigorosa, di una funzione di qualificati *influencer* od *opinion leader* in ambito sociale. Una prospettiva, certamente difficile da gestire, ma non priva di un suo fascino. (**Angelo Luppi**)

V. Roghi, *Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari*, Roma-Bari, Laterza, 2020, pp. 281, € 19,00

Essendo il 2020 l'anno rodariano, è facilmente prevedibile che la letteratura secondaria sullo scrittore di Omegna si arricchisca. Ed ecco, infatti, puntuale, una biografia a cura di una storica, che si è fatta conoscere per i suoi documentari sulla RAI e che da qualche tempo mostra particolare interesse per la storia dell'educazione nel nostro Paese, come mette in evidenza il suo lavoro, edito ancora da Laterza nel 2017, dal significativo titolo *La lettera sovversiva. Da don Milani a De Mauro, il potere delle parole*.

Il saggio della Roghi si legge bene per la gradevolezza dello stile; è appassionato senza eccedere; è molto documentato, come attestano le numerose note; è ricco di citazioni, che mettono in luce un attento ed accurato lavoro di ricerca. Ma soprattutto, è apprezzabile per la tesi intorno alla quale si sviluppa: non lo scrittore in quanto tale interessa l'autrice, ma il suo ruolo di intellettuale in un'Italia a cavallo tra regime e democrazia, tra monarchia e repubblica e tra arretratezza eco-

nomico-culturale e trasformazione sociale. Insomma, l’Autrice segue Rodari dai suoi anni giovanili all’Italia del boom economico e, ancora, dagli anni Sessanta alla morte, anni di speranza, prima, e poi di disillusione politica, di inizio di stagnazione economica e di crisi del socialismo reale. Perciò in queste pagine, i riferimenti alla vita privata sono pochi e contenuti, anche in ragione della personale riservatezza di Rodari: vi si ritrova il padre, morto anzitempo; la madre, sempre carissima; un accenno alla moglie e qualche richiamo (cui Rodari indulgeva con tenerezza di padre) alla figlia Paola, destinataria anche di alcuni suoi scritti.

In ogni intellettuale si può affermare che ci sia, costitutivamente, un mix di istanze culturali e istanze politiche alla base della presa di coscienza del suo ruolo e del modo in cui esercitarlo. Questa mescolanza viene, tuttavia, declinata in maniera diversa ed in diversa misura a seconda della storia, del *back-ground* culturale e delle personali caratteristiche di ciascun intellettuale.

Nel caso di Rodari il catalizzatore va ricercato nell’impegno politico all’interno del PCI e, quindi, nei quotidiani (come “L’Unità” e “Paese sera”) in cui svolse la sua attività giornalistica, prima in maniera esclusiva e, poi, via via sempre con maggiore assiduità e coinvolgimento, nelle riviste che affiancavano tali quotidiani (come “Il Pioniere”) o si riconoscevano negli ideali sociali e culturali della Sinistra, come “il Giornale dei Genitori”.

Talmente prioritario appare alla Roghi l’impegno politico su quello culturale che l’interesse per il mondo della scuola, per i bisogni dei bambini e l’attenzione all’infanzia vengono presentati come temi a cui Rodari viene spinto da tale impegno e non come aspetti verso i quali sente particolare inclinazione. E ciò nonostante, il suo diploma all’Istituto magistrale, la sua breve carriera di maestro e gli studi universitari (presto interrotti) a completamento del suo diploma.

Davvero prioritario, infatti, in Rodari è indicare e sollecitare la via per l’emancipazione di chi più ha bisogno di tale emancipazione: il popolo lavoratore, certo, ma anche e soprattutto il bambino, ossia quella particolare “classe” di soggetti, che saranno gli adulti di domani, destinati a dare senso e significato al mondo. Di qui le sollecitazioni all’immaginazione; le critiche al luogo comune; le suggestioni del nuovo e, soprattutto, la difesa di un ordine sociale, in cui la fratellanza prevalga sui sentimenti discriminatori e la pace sulla guerra e in cui ciascuno trovi un suo posto in nome del diritto al lavoro.

Tutto questo offre all'Autrice l'occasione per ripercorrere le amicizie intellettuali (nonché le preferenze letterarie) di Rodari, i suoi rapporti non sempre distesi con il PCI, le sue scelte in materia scolastica, accanto al Movimento di Cooperazione Educativa, il suo sguardo inquieto sull'Unione Sovietica dove, nonostante l'accoglienza trionfale in ciascuno dei suoi numerosi viaggi, egli coglie, appunto con il disagio dell'intellettuale, il tradimento delle parole d'ordine ideali e delle speranze di emancipazione.

Inoltre, tutto questo offre anche l'occasione per ripercorrere la vicenda letteraria di Rodari: da scrittore di filastrocche, relegate in second'ordine sui quotidiani in cui scrive al prestigioso premio Andersen, dalla soddisfazione di pubblicare al fatto di diventare protagonista dello "Struzzo n° 14" della casa editrice Einaudi, che equivale all'ingresso nel Gotha letterario; dalle polemiche e l'ostracismo da parte degli ambienti conservatori e clericali italiani alla consacrazione mondiale con traduzioni delle sue opere pressoché ovunque e il pieno riconoscimento, anche in Italia, del suo valore.

Il resto è cronaca attuale, per un verso, e già Storia (con l'iniziale maiuscola), per un altro, con il rimpianto che Rodari ci abbia lasciato troppo presto, quasi inaspettatamente, quando ancora la sua "favolosa" intelligenza avrebbe potuto regalarci, sempre più affinando i suoi strumenti, preziosi momenti di riflessione e di crescita.

In questo volume, così compatto e chiaro nell'argomentazione, dispiacciono, tuttavia, alcune semplificazioni o alcune ingenuità ricorrenti.

Da un lato, segnalo l'abitudine ad usare formule del tipo "non è vero che..., come afferma lo studioso XY...", per contestare interpretazioni o giudizi con cui l'Autrice non concorda, sulla scorta dei documenti a sua disposizione. Qui siamo appunto nella dimensione dell'interpretazione e non della logica del "vero/falso" e tale dimensione richiede quanto meno una certa cautela espressiva.

Dall'altro lato, segnalo la tendenza ad affermazioni apodittiche: così, per fare alcuni esempi, Gianni Rodari è "il più grande scrittore di favole e filastrocche del Novecento italiano" (p.3), oppure "prima di scrivere per i bambini Rodari sogna di fare lo scrittore per tutti" (p. 5). Nel primo caso la Roghi rimuove tutta una tradizione italiana, a cui lo stesso Rodari non nasconde di ispirarsi: personalmente, sul piano stilistico e tecnico non potrei davvero sostenere che Tofano sia meno valido di Rodari; nel secondo caso si resta arroccati all'idea che scrivere

per bambini sia una *diminutio capitis*, che allora non giustificerebbe tutto questo affannarsi intorno a Rodari.

Infine, non sarebbe stato inopportuno qualche controllo in più sul versante della storia della pedagogia e dell'educazione: a p. 30 si legge che la pratica di Maria Maltoni improntata "all'osservazione diretta della realtà... rimanda alla lezione del francese" Freinet, che, è ben noto, fu del tutto estraneo alla maestra di San Gersolè; a p. 112 si allude a Borghi e Codignola come a coloro cui siamo debitori della conoscenza di Dewey in Italia, mentre ormai sappiamo che a loro di deve una diffusione capillare e non la conoscenza di Dewey, a meno che non si intendano come sinonimi i due termini; e, ancora a p. 112, Giuseppe Lombardo Radice è accreditato come colui "che ha portato nell'Italia degli anni Venti l'ideale roussoiano di educazione", trascurando, del tutto, il suo idealismo.

Dispiace dover segnalare queste cadute di stile in un lavoro, per altri aspetti, davvero interessante, come ho detto fin dall'inizio: forse una seconda edizione del lavoro, con una cauta revisione, lo renderà pregevole fino in fondo. (**Luciana Bellatalla**)

ErrePi
in medias res

Direttore responsabile
Giovanni Genovesi

Anno LIV, n. 79, Luglio - Dicembre 2020
suppl. online al n. 216-217 di “Ricerche Pedagogiche”
C. P. 201 – 43100 Parma – E-mail: gng@unife.it

Editoriale: Lucia Azzolina, ministra dell’Istruzione: perché?!, di *G. Genovesi*, p. I – **I classici di turno:** Montessori: il primato della vita, di *A. Avanzini*, p. IV – **Le parole dell’educazione:** Appunti, di *G. Genovesi*, p. VII – **Ex libris:** Dietro le quinte, di *L. Bellatalla*, p. VIII – **La notte della svastica**, di *L. Bellatalla*, p. X – La maestrina Annuzza, di *L. Bellatalla*, p. XI – **Res Iconica:** Includere è meglio di escludere: un esempio tipografico, di *G. Genovesi*, p. XIII – La scuola di Atene: una metafora iconica dell’educazione, di *L. Bellatalla*, p. XIV – **Pandemiade:** Una nuova rubrica – p. XV – Messaggio - Coronavirus e educazione, di *G. Genovesi*, p. XVI – Azzolina, la ministra chiacchierina, di *L. Bellatalla*, p. XVIII – Concorso straordinario docenti, di *A. Luppi*, p. XIX – Pandemia, DDI e i peccati capitali della ministra Azzolina, di *L. Bellatalla*, p. XX – Scuola aperta con la pandemia, di *G. Genovesi*, p. XXII – Un’intervista sulla scuola nella pandemia, di *G. Genovesi*, p. XXIII – **Alfabeticamente annotando:** Allegre cene fasciste – Il caso Suarez – Rivoluzione e educazione, di *G. Genovesi*, p. XXIV.

Editoriale: Lucia Azzolina, ministra dell’Istruzione: perché?! - Non credo sia possibile trovare nella storia dell’Italia unita un ministro dell’Istruzione peggiore dell’on. Lucia Azzolina, anche perché è difficilissimo poterla dimenticare; è riuscita *quasi* a cancellare dalla nostra memoria ministri di pessimo conio come l’on. Letizia Moratti e l’on. Mariastella Gelmini. Quale proposito diabolico ha mosso il promotore di Lucia Azzolina al ministero dell’Istruzione? L’amica e collega Bellatalla entra nel dettaglio e nella rubrica *Pandemiade* ci racconta i sette peccati capitali della ministra Azzolina. Questo *Editoriale* elenca alcuni comportamenti addirittura inspiegabili della ministra in questione. Mi riferisco *in primis* a un peccato che può sembrare veniale, ma che testimonia invece di un’insicurezza notevole e nociva per

sé e per tutti: immagino che non sia sfuggito a un occhio attento. Ogni volta che, dal mese di marzo in poi, la foto dell'on. Azzolina appariva su qualche quotidiano era accompagnata dalla didascalia che recitava i suoi attributi curriculari: ministra dell'Istruzione, preside di scuola superiore e laureata in lettere e filosofia e in giurisprudenza. A che pro questa litania ripetuta ogni volta? Forse è per ribadire ciò che sembra incredibile che Azzolina sia bilaureata in discipline tra le più stimate delle nostre Università. Forse sì, è vero, lei stessa avrà pensato che nessuno c'avrebbe creduto che potesse arrivare ad essere ministra dell'Istruzione un soggetto che nelle sue esternazioni ha accumulato perle come quando, per rispondere a chi l'accusava di plagio nella sua tesi della SISS, con offensiva sicumera ha affermato che era cosa comune fare così e che chi l'accusava era chiaramente non pratico dei modi con cui si compilavano le tesi alla SISS. Oppure, quando, scambiando lo strumento col contenitore, ha impropriamente usato imbuto al posto di vaso per avvertire che l'insegnamento non doveva essere scambiato con un'azione tesa a riempire le teste dei ragazzi di notizie erudite e, comunque, inutili come fossero 'imbuti'; ma è stato soprattutto cercando di rimediare alla gaffe accusando d'ignoranza (circa il famoso "imbuto di Norimberga") chi aveva rilevato la sua infelice metafora, che ha messo una toppa peggiore del buco. Ha poi dimenticato, trascinata certo dall'infuriare perverso della pandemia, che il problema della scuola non è solo la protezione della salute, ma che la scuola ha bisogno, soprattutto, di insegnanti per funzionare e che la didattica digitale non è certo la panacea di tutta la didattica. Anzi ne costituisce il problema primario giacché, ammesso e non concesso che la parte tecnica sia tutta a posto e efficiente, nessuno può illudersi che la didattica digitale non resti una brutta copia della lezione in presenza. Esse sono due cose diverse, a cominciare dai tempi di concentrazione e, a leggere le linee guida allegate al Decreto del 7 agosto, non sembra che tale differenza – che, cioè, la didattica digitale è sostanzialmente diversa da quella in presenza – sia stata correttamente presa in considerazione. In ogni modo, tornando per un attimo alla questione tecnica: possiamo veramente dare come risolto il fatto che tutti gli insegnanti siano sufficientemente digitalizzati per usare l'on line e che tutte le scuole del Paese siano attrezzate tecnologicamente classe per classe per fare i collegamenti dall'interno della stessa scuola? E i professori? Lucia Azzolina ha dimenticato anche loro, che sono paurosamente pochi; e i concorsi per entrare nelle graduatorie straor-

dinarie o ordinarie, che la ministra ha previsto di far svolgere nel mese di ottobre (oggi, 28 settembre, del tutto fuori tempo, sono state comunicate le date: 22 ottobre-30 novembre, ma senza dire neppure gli orari secondo il nome) hanno creato ancor più confusione e inefficienza con gli insegnanti supplenti che sono costretti a far lezione quando debbono al tempo stesso prepararsi a prove di concorso non proprio chiare nei tempi e nei contenuti e con convocazioni affrettate e senza una logica. Sembrano fatte apposta per stressare i candidati: un vero capolavoro di stupidaggine. La ministra avrebbe dovuto pensarci molto prima, senza perdere tempo a sventolare smaccatamente l'assicurazione che la scuola sarebbe stata aperta il 14 settembre. Sì, è stata aperta, ma solo per due milioni e mezzo di studenti sugli otto milioni e mezzo che ne avrebbero avuto diritto. E l'andamento delle lezioni, con il 25% di insegnanti mancanti, con spazi non sufficientemente larghi per accogliere in presenza gli allievi, spazi cui la ministra avrebbe dovuto provvedere, magari facendosi aiutare dalla commissione tecnica da lei nominata e il cui lavoro non è stato trasparente come avrebbe dovuto essere con informazioni dirette su tutti i mezzi di informazione, dai quotidiani cartacei alla televisione, da internet a tutte le riviste sui problemi educativi e di politica scolastica. È stata forse la commissione tecnica ad avallare l'idea peregrina dei banchi a rotelle di cui nessuno, a cominciare dalla ministra, si è mai preso la briga di dare uno straccio di argomentata ragione sul perché di questa balordaggine inutile, costosa, pericolosa e, in più, assolutamente fuori tempo massimo, dato che le ditte avevano dichiarato di non poter fornire circa tre milioni di attrezzi con le ruote oggetto dei desideri insani (almeno fino a prova contraria) della ministra non prima della fine di novembre? Proprio giusto alla riapertura della scuola!!! D'altronde, ha tenuto a precisare la ministra, la regolarizzazione dell'orario scolastico, del reclutamento docente e dell'installazione dei nuovi banchi da autoscontro (compreso il costoso sgombero dei vecchi, privi di dinamicità) è sempre andata più in là rispetto al primo suono della campanella. Ma forse la ministra Azzolina, distratta, non si è mai preoccupata in tempo di informarsi (così almeno pare) dalle ditte fornitrici (tenute segrete: perché?) dei tempi di consegna per un oggetto che, peraltro, deve averle prese in contropiede. Nella realtà quotidiana, comunque, iniziata il 14 settembre capita che non tutti gli allievi di una classe abbiano il loro posto, con o senza rotelle; e che non sempre la palestra è libera o non è adeguata per fare lezione, come

non sempre i computer si trovano dove dovrebbero essere, magari perché chi dovrebbe portarceli pensa (*vanitas vanitatum*, ossia vuotaggine delle vuotaggini) che il prof. se lo porterà da casa!!! Azzolina *docet*: tutti si sentono in diritto di fare affermazioni di nullo peso, piuttosto che tacere e fare quello che devono fare. Del resto, non c'è stata mai una dichiarazione o un'azione fatta a tempo e in maniera corretta dalla ministra Lucia Azzolina, che come dirigente di alto livello avrebbe dovuto pensare soprattutto al bene pubblico, cercando magari di farsi aiutare, non foss'altro con un *memorandum*, da persone più cautelate e meno acquiescenti. Ci si sarebbe aspettato un rinvio piuttosto che una piccata apertura della scuola, specie a una settimana dalla data delle elezioni regionali e referendarie (scelta di un'opportunità eccezionale!!!) che, come sempre e senza una vera e sostenibile ragione, ha occupato le scuole e comportato anche i tempi per la conseguente sanificazione. Ma forse sarebbe stato meglio spostare l'apertura, magari anche a ottobre, come ai vecchi tempi. Nessuno ne avrebbe sofferto di più che andare a scuola con il Covid! Ma, a pensarci bene, dare più tempo a tali pseudo-dirigenti per combinare altri guai non sarebbe stato salutare per una scuola già culturalmente depauperata prima del Covid 19 e che, con la pandemia e con i gravi danni che essa procurerà ancora a tutto l'assetto societario, rischia, se possibile, di diventare peggio, dando il destro ai più ottusi soggetti – che nei tempi di calamità spuntano come i funghi velenosi dopo la pioggia – di proporre un sistema scolastico tutto invaso da collegamenti on line e da didattica digitale. Ossia, ma già l'ho detto nel numero scorso e in altre occasioni, a non avere più scuola, da sempre considerata dai governi, anche sedicenti democratici, un pericoloso focolaio di eversione, oltre che di coronavirus. Chi ha messo l'Azzolina a guidare il ministero dell'Istruzione doveva avere in mente, senza dubbio, un simile diabolico disastro che ci porta del tutto fuori strada dal cammino verso la civiltà. Altrimenti, perché l'improvvida e inopportuna scelta di Lucia Azzolina? (G. G.)

I CLASSICI DI TURNO

Maria Montessori (1870-1952): il primato della vita - 150 anni fa, il 31 agosto, nasceva Maria Montessori e voglio ricordarla oggi, e tan-

ti lo fanno oggi, anche se questo non le ridarà voce e peso nella nostra scuola e sicuramente sarebbe stato meglio che Montessori avesse avuto qualche spazio in più nella scuola italiana quando aveva la possibilità di agire e di pensare. Pedagogista senza cattedra, grande esclusa dall'università italiana, Montessori ha avuto il coraggio di sognare un mondo diverso e di pensare l'educazione non al femminile, ma come vocazione universale per salvare l'uomo da se stesso. In un periodo, che ha visto due guerre mondiali e l'affermazione dei totalitarismi, Montessori si appella ostinatamente alla forza interiore di un uomo (in senso non maschile, ma universale) che deve trovare il coraggio di amare la vita e lottare per un mondo nuovo. Perché alla fine, dietro ogni vero slancio educativo, quello che si nasconde è un radicato e convinto slancio irenico. Un vero percorso educativo non è pensato per costruire cittadini responsabili e ben socializzati, ma per dare a tutti la possibilità di vivere in un mondo migliore. Non è allora tanto la missione di insegnare, che a volte è troppo faticosa e finisce con il perdersi nei dettagli della quotidianità, e alla fine è soltanto un mezzo, ma la missione più grande e vera è quella di cambiare il mondo secondo questo universale slancio di pace, così profondo che a tratti appare quasi ingenuo – perché quando qualcuno crede a fondo in un ideale troppo spesso viene classificato come “ingenuo”. Eppure Montessori ci crede con tutta se stessa e mentre l'Europa abbraccia la logica della morte, difende la vita e il fatto che primo fondamentale principio educativo è che la vita deve essere protetta. Ma se Montessori non avesse avuto il coraggio di sognare il mondo per tutto quello che quel mondo era ben lontano dal sembrare, non avrebbe mai dato vita a nessun percorso educativo, a nessuna ricerca, a nessuna ostinata voglia di affermare se stessa e le proprie idee. Montessori, dicevo, ha avuto il coraggio di pensare a un mondo completamente differente, per difenderlo lo ha forse un po' troppo inscatolato lì, dentro quel metodo, dentro quelle case dei bambini, sognando che da quelle stanze sarebbe nata la scintilla di una vita capace di amarlo davvero questo mondo. Lo ha fatto a dispetto di tutto, nonostante tutti gli ostacoli e le sofferenze che ha dovuto subire e contro cui ha ostinatamente lottato: un amore proibito, un figlio lasciato alle cure di altri in una separazione lacerante, la morte dei genitori, le grandi delusioni lavorative che ne hanno fatto appunto una esclusa dell'università italiana... e poi la lenta ma ostinata ripresa della propria vita e dei propri affetti. Quel libro, *L'autoeducazione* – dove il metodo si apre oltre l'infanzia e di-

viene uno straordinario slancio verso le possibilità dell'uomo di educare se stesso – quel libro, lasciato sulla tomba della madre Renilde a sigillo di un'idea che le dava forza, e il figlio ripreso a sé ormai adolescente per recuperare una vita spezzata: tutto questo non si fa se non si ha il coraggio di credere nel mondo per come il mondo decisamente non è o non appare. La sua fortuna è che nasce da famiglia colta e ricca; nipote di Antonio Stoppani, autore de *Il bel paese*, figlia di un padre nobile, la sua esclusione da tanti ambiti tradizionalmente dedicati agli uomini non le ha impedito di costruirsi un suo esclusivo percorso, cui ha saputo e voluto mettere la firma, ben chiara, il suo metodo. Il metodo montessoriano, o meglio le idee montessoriane non si preoccupano di aspetti legati alla socializzazione, ma alla conoscenza; Montessori non parla di educazione civica ma di rispetto di se stessi e dell'altro, non costruisce regole assolute, ma coordinate per convivere nella scuola e strutture di pensiero per essere liberi nel mondo. C'è invece una cosa che mi pare debba essere presa come forte punto di riferimento nel pensiero della pedagoga marchigiana, l'idea di ignoto: l'uomo non conosce se stesso e la sua ignoranza rispetto al mondo del bambino gli riflette questa totale mancanza di coordinate per comprendersi. La conseguenza non è agire per modificare comunque quell'infanzia secondo le regole dell'adulto, ma è un gesto di grande umiltà: comprendere che l'adulto sa molto poco, che la sua scarsa saggezza sta portando il mondo alla distruzione e che forse il bambino è l'unica speranza che ha, proprio perché non lo conosce e dentro quell'universo criptato forse c'è il mistero della vita. In ambito educativo passare il messaggio che la vita è mistero e che per questo va rispettata è un messaggio di altissimo valore: significa infatti inserire una coordinata fondamentale, che non sappiamo chi siamo e che niente di ciò che abbiamo intorno può esserci svelato perché questo non rientra tra le nostre capacità. Ma può essere rispettato ed è possibile anche aspirare a conoscerlo, nella consapevolezza che non saremo mai pienamente soddisfatti in questo slancio. Avvicinarsi al mondo con rispetto e non calpestarlo nella presunzione di sapere dove stiamo andando è dunque un semplice ma grande ed universale messaggio educativo; non sono le regole di questo mondo allora che vanno insegnate, ma lo slancio strutturale a cercare di comprendere chi siamo e che ciò che ci accomuna è la nostra umanità. Per fare questo chi assume il ruolo di educatore deve avere consapevolezza che tutto ciò che è altro da sé va prima di tutto osservato, rispettato nella sua unici-

tà, ascoltato e lasciato libero di esprimersi, portandosi sempre di più fuori dallo spazio di azione e riflessione di colui che sta lavorando per conoscersi e per crescere. “Il concetto di un’educazione che assuma la vita come centro della propria funzione, altera tutte le idee educative precedenti: l’educazione non deve essere più basata su un programma prestabilito, ma sulla conoscenza della vita umana...anziché rimanere ignorata dalla società deve acquistare autorità su di essa, e il meccanismo sociale dovrà adattarsi alle necessità inerenti alla nuova concezione: che la vita deve essere protetta”. (A. A.)

LE PAROLE DELL’EDUCAZIONE

Appunti* - Annotazioni scritte per ricordare i punti salienti di un discorso letto o sentito o per fermare sulla carta alcune riflessioni che si intende sviluppare in un secondo momento. Il termine deriva, per tralato, dal fermare qualcosa, perché non sfugga, con un punto di cucito o con degli spilli appuntati, attività che, peraltro, richiama e si riallaccia direttamente a quella di indicare qualcosa sulla carta con un punto (*punctum*), cioè con un segno di piccolissime dimensioni apposto su uno scritto per poterlo più facilmente rintracciare in seguito. In questa prospettiva il significato di annotare è da estendere anche all’uso di sottolineare, per metterlo in evidenza, tutto un passo o un brano ritenuto importante. Addirittura la tecnica della *sottolineatura* si è via via complicata, fino a diventare un’evidenziazione colorata di tutta la parola con l’uso di vari evidenziatori colorati secondo i differenti contenuti o la graduatoria d’importanza a essi assegnata. Certamente, benché risulti efficace come aiuto alla memorizzazione e molto usata dagli studenti, la sottolineatura è una forma impropria di prendere appunti, sia perché esime dalla tecnica più funzionale, ma più dispendiosa di tempo e di energie fisiche e intellettuali – e per questo da non sottovalutare dal punto di vista educativo – della *schedatura* (foglietto, nota), sia perché ha senz’altro effetti deleteri sulla pagina stampata e sul libro in generale che difficilmente può essere utilizzato da altri e che, pertanto, non è assolutamente applicabile con i testi consultati o presi in prestito da una biblioteca. Il prendere appunti è una vera e propria tecnica che richiede esercizio e competenza. Appuntare una lezione, una conversazione, un discorso comporta un no-

tevole livello di attenzione, di concentrazione e di partecipazione dal momento che si deve tendere a coglierne solo le parti essenziali in modo da poterle sviluppare in seguito facendo sì che, mentre si prendono gli appunti, non si perda il senso complessivo di quanto si sta ascoltando. Lo stesso criterio è da seguire se si prendono appunti, magari riportandoli su fogli a parte, leggendo e schedando un libro. La vera utilità dell'appunto sta nel permettere a colui che lo ha preso di poter risalire con completezza al discorso, letto o ascoltato, che ne è all'origine. È chiaro che prendere appunti è un utilissimo esercizio per l'organizzazione e la sistematicità concettuale nella duplice dimensione di sintesi e di analisi. (G. G.) *Elaborazione della voce *Appunti*, in G. Genovesi, *Le parole dell'educazione. Guida lessicale al discorso educativo*, Ferrara, Corso, 1998.

EX LIBRIS

Dietro le quinte - Nel 1946 W. Somerset Maugham pubblica il curioso romanzo *Oggi e allora*. Curioso non perché dà prova di una grande cultura dell'autore (ben nota già da altri suoi lavori, dal suo gusto di collezionista d'arte e dai suoi scritti dedicati ad artisti), ma perché si rivela un approccio particolare alla ricostruzione sia delle vicende storiche sia della storia della letteratura. Il racconto ha come protagonista Niccolò Machiavelli: neo-sposo, è costretto a lasciare la moglie, già incinta, a Firenze per recarsi come legato della Repubblica fiorentina a Imola presso il Valentino. Siamo nel 1502. Con lui parte il giovanetto Piero, nipote dell'amico di Machiavelli, Biagio Buonaccorsi, per fare pratica e servigi da segretario. Il romanzo è sviluppato su due parti, tra loro intrecciate. La prima ricostruisce i colloqui (inconcludenti) tra Machiavelli ed il Borgia, nei quali e per i quali Maugham mostra una approfondita conoscenza del *Principe*, visto che ogni incontro ne riprende argomenti e temi, con una sorta di libera invenzione argomentativa a partire da vere e proprie parafrasi del testo di Machiavelli. L'altra parte è una giocosa invenzione intorno all'inclinazione di Machiavelli per il gentil sesso: a Imola il segretario fiorentino si invaghisce della giovane e bellissima consorte dell'ospite a cui è stato inviato, un uomo avanti negli anni e giunto al suo terzo matrimonio, senza la benedizione di un figlio. Purtroppo, questa mancanza gioverà solo al nipote (figlio di una sua sorella) che, se anche la

terza moglie non si deciderà a dargli un erede, erediterà tutti i suoi cospicui beni. Machiavelli ha un'idea fulminea e fulminante, anche perché non gli ci vuole molto a capire perché il pasciuto signore di Imola è privo di prole. E così, tramite i buoni uffici di un frate (Timoteo di nome) e con qualche spesuccia superflua per vincere le ritrosie della giovane sposa virtuosa con tanto di madre come cane da guardia, prepara un *rendez vous*, che spera fruttuoso. Sfortunatamente, per contrattempi (peraltro, voluti dallo stesso Borgia, che è al corrente del progetto "machiaavellico"), tale progetto non andrà a buon fine e nel letto della giovane si infilerà, senza che la virtù ponga ostacolo e senza l'aiuto di appropriati regali, l'altrettanto giovane valletto di Machiavelli. Inutile dire che l'ignaro marito accoglierà con gran giubilo di lì a poco la notizia che le sue preghiere hanno fatto effetto: il bambino è in viaggio. Machiavelli è richiamato in fretta a Firenze e inghiotte l'amaro della beffa subita (e costosa non solo per i regali alla donna, ma anche per l'avidità di padre Timoteo, che ha richiesto borse ben fornite per preparare il terreno dell'adulterio, sia pure a fin di bene). Tuttavia, nel viaggio di ritorno la beffa si trasforma in ispirazione: ed ecco *La mandragola*. Pochi anni dopo, sarà Biagio ad informare l'amico Niccolò che l'ancor giovane vedova del ricco uomo di Imola sposerà suo nipote Piero: Niccolò lo assicura che il nuovo marito vorrà bene al figlio della donna *come se* fosse suo. Il romanzo non può dirsi storico in senso stretto giacché non pare che l'interesse di Maugham vada alla ricostruzione dell'ambasceria. L'interesse sta, almeno per chi legga dal punto di vista dell'educazione, nell'uso dell'immaginazione "narrativa" che consente a Maugham di ipotizzare la nascita di due opere di Machiavelli. Da un lato, le riflessioni del *Principe* sono ascritte (almeno in parte) alla frequentazione del Valentino, con cui il segretario fiorentino ha potuto dialogare in apparente e completa libertà; dall'altro, la *Mandragola* (lavoro a tutta prima di intrattenimento) viene a dipendere da una verisimile (ma non reale) avventura biografica. L'immaginazione, dunque, è la chiave per costruire un viaggio all'interno della vita di Machiavelli e per capire come le sue opere sono nate. In più, quasi strizzando l'occhio al suo fruitore, Maugham offre una lezione su come la lettura vada interpretata: non un atto meccanico o di puro divertimento, ma un impegno continuo per imparare a leggere oltre le righe, a svelare i significati del mondo e, in qualche modo, a diventare artefici della Storia. Leggere, dunque, come cammino educativo. (L. B.)

La notte della svastica - Questo è il titolo di un romanzo del 1937, pubblicato dall'inglese Katharine Burdekin, celatasi però opportunamente sotto lo pseudonimo maschile di Murray Constatine. Il libro appartiene al genere delle distopie, benché in qualche modo ne differisca per quanto attiene la struttura. Esso è ambientato oltre settecento anni dopo che Hitler ha sconfitto ed assoggettato metà del mondo, lasciando l'altra metà ai suoi degni alleati giapponesi, con cui peraltro la Germania è in perenne conflitto. Il mondo è governato da un Führer, eletto nella casta dei cavalieri; è diviso tra umani (i nazisti) e subumani (le donne e i cristiani): i primi hanno tutti i diritti, possono mangiare a volontà e usare violenza sui subumani; i secondi sono intoccabili e chi ne abusa non può essere perseguito. La donna è un animale utile per procreare, mentre l'amore omosessuale tra nazisti, ovviamente, è più conveniente. In una società scandita da distinzioni, lavoro massacrante, scarsa intimità e scarse relazioni affettive, l'ordine è mantenuto dalla religione del Dio Tonitruante che è esploso dando origine a suo figlio, Adolf Hitler, descritto come un gigante di oltre due metri d'altezza, biondo ed immortale. Tuttavia, una volta data la descrizione di questo orribile mondo hitleriano, l'autrice non si dilunga molto su scene di vita quotidiana, ma passa a mettere in campo Alfred, inglese e miscredente, che ha elaborato un piano, per così dire, di resistenza passiva o di contrasto intellettuale, al regime, con la speranza e la fiducia di riuscire a scardinarlo non con la violenza, ma con la forza delle idee. Inspiegabilmente (in questo racconto, i salti logici o le situazioni inspiegate o incomprensibili sono molteplici) trova due alleati: un nazista tanto gigantesco nel corpo quanto ottuso nella mente, che lo segue per devozione amicale, e uno dei Cavalieri, apparentemente ligio al suo ruolo ma di fatto miscredente. Sarà proprio il Cavaliere ad affidare ad Alfred il libro che, in mezzo a mille difficoltà, un suo avo ha scritto per tramandare la storia dell'umanità così come si è svolta davvero e non come raccontano da oltre settecento anni i nazisti. Essi, ovviamente, hanno fatto terra bruciata di tutte le religioni, le visioni del mondo, le relazioni tra le nazioni e tra gli uomini precedenti al loro avvento sulla scena del mondo, alterando, mistificando, cancellando e bruciando tutti i libri che hanno reperito. Al libro accompagna una fotografia di Hitler, un ometto non troppo alto, con un'incipiente pancetta, bruno e con gli occhi scuri, per di più circondato da suoi seguaci tra cui una bellissima fanciulla, bionda, dai lunghi capelli e dalle forme piuttosto seducenti, tanto diversa dalle donne

ora diffuse nel regno della svastica: rapate a zero, malvestite, denutrite, sfiancate da parti frequenti, dal dolore di vedersi sottrarre i figli maschi, annichilite dalle continue violenze del maschio ariano, cui devono servire senza una parola e, infine, relegate in un ghetto. Il racconto, giocato su uno stile molto argomentativo sui massimi sistemi (che cos'è l'umanità? che cosa significa volontà o fede? che cosa è una religione?) e assai noioso nel suo sviluppo perché ripetitivo nell'impostazione, ha una fine triste. Del resto non poteva essere diversamente: muore Hermann, il nazista tutto muscoli e niente cervello; viene pestato a sangue Alfred. Ma il libro è al sicuro e sarà tramandato. Una volta detto che la lettura del volume è faticosa, claustrofobica e tetra, bisogna aggiungere che non manca di un certo interesse almeno per tre motivi: 1. la difesa delle donne, come parte attiva ed integrante dell'umanità e non solo in quanto artefici della procreazione: l'autrice fu una femminista convinta; 2. la difesa della nonviolenza per ripristinare sia l'ordine del mondo a misura d'uomo sia significative relazioni interpersonali: il pacifismo, del resto, caratterizzò la Burdekin, che, vissuta dal 1896 al 1963, fu segnata dalla Prima guerra mondiale; 3. la difesa della conoscenza della storia e, quindi, dei libri che la tramandano, come antidoto sicuro al dogmatismo, ai pregiudizi ed alle visioni del mondo confezionate al solo scopo di plasmare le coscienze ed asservirle. In altri termini, sia pure in maniera talora confusa ed artificiosa, questo romanzo è un richiamo all'importanza della libertà del pensiero, che solo la conoscenza della Storia e la cultura possono garantire e, in caso di necessità, armare per resistere e cambiare. Insomma, se abbassiamo la guardia nei confronti dell'educazione, le speranze per un futuro migliore vanno scolorendo. (L. B.)

La maestrina Annuzza - Questa giovinetta, aspirante maestra, prima, e finalmente "patentata" alla fine del racconto, è la protagonista di una delle poche opere letterarie di Elvira Mancuso: siciliana, vissuta dal 1867 al 1958, femminista convinta, ritiratasi nel silenzio della sua vita privata durante il fascismo, essa si dedicò per tutta la vita completamente alla scuola. Appunto, come maestra. La storia di Annuzza (ora disponibile per i tipi della Sellerio) uscì nel 1906 con il titolo *Una vecchia storia... inverosimile*. Il racconto si potrebbe definire verista "rusticano". Siamo a Pietraperzia, vicino ad Enna, dove vive, in estrema povertà, con la madre che si arrangia con servizi domestici per mettere insieme il pranzo con la cena, Annuzza: giovanissima,

bellissima e con il forte desiderio di diventare maestra. La consapevolezza della sua diversità (era bravissima a scuola, dove le più ricche del paese non potevano competere con lei) la rende altera e sprezzante, mentre la sua bellezza accende l'anima ed il sangue di un compaesano, maggiore a lei d'età, contadino e fittavolo assai agiato. Annuzza, che la Mancuso definisce "volpicina", ne ha repulsione: la avviliscono il suo analfabetismo, i suoi modi rozzi, la sua semplicità terigna. Prima, accetta di sposarlo per le suppliche della madre, che vuole assicurarle una vita modesta, ma senza preoccupazioni; poi, riesce a dilazionare il matrimonio, convincendo l'uomo a mantenerla agli studi in città. Una volta maestra, e stabilito che sarà libera di insegnare, potrà essere anche moglie. Così Annuzza si trasferisce a Enna in collegio; si assicura il pagamento della retta; cerca di tenere lontani dal collegio madre e fidanzato di cui si vergogna; s'inventa una vita parallela, la cui falsità è presto scoperta. Al paese, si mostra spigliata e sprezzante, mentre si diffonde la voce che è una "mantenuta": se il fittavolo paga i conti, per i benpensanti del paese è chiaro che ne ricavi un ben chiaro interesse. Annuzza, in tal modo, si trova, doppiamente disprezzata. A questa calunnia né lei né il ragazzo riescono a sottrarsi. Ma arriva il tanto atteso diploma e con esso la rottura del fidanzamento: Annuzza decide che, andando a insegnare, restituirà quanto ha ricevuto e sarà per sempre affrancata e dall'uomo e dalle chiacchiere. Ma non sarà facile: lo stigma è come un marchio a fuoco, mentre l'ex fidanzato, sebbene convinto a nuove nozze e vicino a diventare padre, non può liberarsi dall'ossessione di Annuzza, specie dopo che questa gli ha fatto avere del denaro per cominciare ad estinguere il suo debito. La fine non sorprende: Annuzza morirà per mano dell'uomo. Insomma, storia d'amore e di coltello, nel connubio tra Eros e Thanatos. Ma qui c'è qualcosa di più: il contrasto tra il mondo tradizionale e conformista di una Sicilia rurale, dove l'uomo è padrone, da un lato, e le aspirazioni verso il nuovo, di cui la donna si fa veicolo, dall'altro. Il giovane si sforza di capire la donna, ma non ci riesce, mentre la donna difende testardamente la sua libertà, tuttavia ostentando una superiorità ed un'alterigia che non vanno a vantaggio della sua battaglia. "Volpicina", ossia furba, bugiarda, calcolatrice, è Annuzza, mentre il ragazzo ha solo la forza di un sentimento, certo primitivo, ma sincero ed è disposto a riconoscere la sua inferiorità nei confronti della ragazza. Ciò non giustifica l'uccisione, ovviamente, se non per sancire la sconfitta di un disegno di emancipazione, destinato a soccombere nel con-

testo dei pregiudizi e del conformismo del mondo. In tutto questo, che è stato detto e ridetto forse anche in maniera letterariamente più alta – Emma Bovary e Carmen sono gigantesche al cospetto di Annuzza – è da notare come per Annuzza, l’emancipazione passi attraverso il diploma della scuola normale, una scuola culturalmente povera e che abilita a un lavoro modesto e poco remunerativo. Eppure, Annuzza, *alter ego* della maestra Mancuso (che al contrario se la cavò egregiamente), confida in esso come nella strada verso la libertà dalla miseria, dal pregiudizio, dal conformismo e perfino dall’uomo-padrone. (L. B.)

RES ICONICA

Includere è meglio di escludere: un esempio tipografico - Mi è parso interessante segnalare in questa rubrica una notizia che forse è poco conosciuta, ma che vale la pena ricordare. Essa ci dà conto della presenza di una interazione operativa tra linguaggio iconico e linguaggio alfabetico molto prima che si realizzasse nel mondo della digitalizzazione e di cui essa ne rappresenta una sicura apertura a secoli di distanza. Riprendo la notizia dal settimanale “Donna”, a. 25, n. 1201, 8 agosto 2020 supplemento de “la Repubblica”, nell’articolo *Tipo story*, di Massimo Gonzato, che ci racconta di un’affascinante fondazione nel trevigiano che ci fa capire come “gli stili di stampa conferiscono un’indole alle parole: autorevole, amichevole, ludica..., ma raccontano anche l’origine carolingia della scrittura del nostro PC”. In effetti ai caratteri di piombo o di legno (per i manifesti) per la stampa era dato un nome composto di caratteri che sarebbero serviti, quasi a vederne l’effetto in una sorta di anteprima come accade nella tendina di un menù alfabetico di un PC. Erano nomi evocativi e tutti o italiani o latini quali, per esempio, Semplicità, Rodine, Microgramma, Cigno, Hastile, o Fluidum, Quirinus, Augustea, Recta. Molti dei quali erano stati designati Aldo Novarese per la Società Nebiolo di Torino negli anni tra ‘800 e ‘900. La Fondazione Tipoteca Italiana di Cornuda (Treviso) è una fondazione privata sorta per iniziativa dell’azienda di famiglia Grafiche Antigua ha raccolto, dalla metà degli anni ‘90 di questo secolo, “caratteri, caratteri, documenti d’archivio che hanno fatto la storia della tipografia italiana”, mettendoli in mostra e mantenendo in perfetta efficienza torchi a mano e macchine da stampa co-

struiti nel XIX secolo. La Tipoteca aiuta a capire il ruolo della tipografia nell'evoluzione della civilizzazione umana "e cosa c'è dietro il trionfo dei *font* che accompagna l'avvento del *desktop publishing*". E io direi ancora di più: a capire l'importanza della storia che procede sempre non solo per accantonare ciò che risulta un ostacolo per l'avventura umana ma per procedere secondo il concetto d'inclusione aprendo alla possibilità della complementarizzazione e dell'integrazione delle funzioni. Credo che quanto qui ho riportato sia l'esempio della funzionalità dei concetti suddetti, in questo caso della funzionalità dell'interazione tra linguaggio iconico e linguaggio alfabetico, come dimostra l'esistenza sempre più necessariamente presente nella vita di tutti noi. E ancora di più: il concetto di inclusione è la colonna portante della stessa educazione, perno del cammino verso la civilizzazione. (G. G.)

“La scuola di Atene” di Raffaello: una metafora iconica dell’educazione - Era il 6 aprile del 1520, quando, appena trentasettenne, Raffaello morì. Se ne andò giovane di anni, ma carico di gloria e lasciando ai contemporanei ed ai posteri quella notevole produzione che conosciamo e che tanto avrebbe influenzato i pittori manieristi. In questa vasta produzione, soffermiamoci sull'affresco della Scuola di Atene, databile intorno al 1510 e fruibile nella Stanza della segnatura dei Palazzi vaticani. Di là dalla perfezione della costruzione dell'insieme (la fuga di archi che contiene la scena, la fuga prospettica della pavimentazione e l'apparente disposizione casuale degli attori sulla scena stessa, rispondente invece ad un ben preciso disegno strutturale), per chi si occupa di educazione l'affresco si presenta come un'allegoria, appunto, della cultura e dell'educazione stessa. Infatti, prima di tutto, Raffaello dispiega sulla scena i personaggi a cui la cultura umanistico-rinascimentale è debitrice, da Platone a Eraclito, da Pitagora a Senofonte, solo per citarne alcuni. Non solo: come è noto, attribuisce a ciascuno di questi personaggi il volto di un intellettuale o di un artista del suo tempo: così, ad esempio, Eraclito ha le fattezze di Michelangelo, Euclide quelle di Bramante e Zoroastro è forse Pietro Bembo. Questa scelta, forse dettata dalla volontà di rendere omaggio a chi Raffaello riconosceva come “grande”, mette tuttavia in luce una continuità culturale che, per un verso, definisce il carattere del Rinascimento e, per l'altro, già ci porta alla dimensione educativa, che si costruisce necessariamente sulla dialettica tra passato, presente e futuro, tra tradizione

ed innovazione, tra cultura e civiltà. E ancora, in questa stessa dimensione, non possiamo non cogliere la centralità del maestro (qui Platone e Aristotele, fianco a fianco) che è posto non solo in mezzo alla folla dei discepoli, ma è anche, nella fuga prospettica della scena, cui abbiamo fatto riferimento, il fuoco dell'intera costruzione. Come a dire che tutto parte da lì ed a lì si deve ricondurre, anche se il valore del maestro si apprezza dalla capacità di irradiare il suo sapere e di disseminarlo su strade nuove. Inoltre, l'affresco fin dal titolo rimanda all'idea di scuola, non solo come luogo preposto all'insegnamento-apprendimento (Raffaello la rappresenta all'aperto in una sorta di particolare Stoa), ma anche a significare che senza un frutto, ossia un passaggio di testimone ed una continua revisione del sapere trasmesso dal maestro e acquisito dagli alunni, l'insegnamento sarebbe vano. Non a caso, i discepoli si spargono nella scena, apparentemente senza un ordine: l'alunno va e deve andare per il mondo. Solo così maestro e scuola hanno un senso ed un significato. A cinquecento anni dalla morte di Raffaello, a noi, che della scuola e della storia abbiamo fatto oggetto di studio, nulla sembrava più adatto a ricordarlo di questo affresco che unisce alla sapienza pittorica ed al fascino della bellezza anche elementi di riflessione educativa. (L. B.)

PANDEMIADE

Una nuova rubrica - In questa nuova rubrica, che spero vivamente sia effimera, pubblichiamo le opinioni della Rivista o da essa raccolte che sono emerse circa le condizioni della scuola nel periodo pandemico. Ci è parso opportuno aprire questa rubrica con il messaggio che il nostro direttore, in qualità di Presidente della SPES (Società di Politica, Educazione e Storia), aveva diretto ai soci e a tutti coloro interessati ai destini della scuola e dell'educazione il 25 aprile u. s. Abbiamo così cercato di riportare tutti i "pezzi" su scuola e pandemia, eccetto quelli apparsi sulla nostra rivista (vedi l'editoriale "La scuola ai tempi del Coronavirus" in "ErrePi" del n. 215 del marzo-giugno 2020 e quello del presente numero, "Lucia Azzolina, ministra dell'Istruzione: perché?!"). Del Messaggio, riportiamo le parti essenziali che riguardano la situazione all'esplosione della prima fase della pandemia.

Coronavirus e educazione - Il Coronavirus si è portato via tante pratiche culturali consolidate, tra queste anche buona parte della scuola, e purtroppo tante persone care cui non si è potuto fare nemmeno un funerale: una cremazione, una fugace e solitaria inumazione e via. Nel 2020 viviamo eventi come quelli della peste del 1348 e del 1633! Si tornerà a una vita civile, visto che le risorse finanziarie del Paese si sono volatizzate? Forse con l'aiuto dell'Europa. Non sarà facile, ma si ricomincerà, sia pure in modi diversi, con uomini liberi, lavori liberi e scuole libere per tutti. È questa la speranza perché se la necessità della sopravvivenza prendesse il sopravvento, addio alla scuola e all'educazione! I segnali non sono affatto incoraggianti. In una società i cui membri sono relegati in casa o ne escono solo secondo regole ferree che ne regolamentano le ragioni, l'educazione è come *sospesa*, specie perché manca in gran parte la possibilità di coltivare il sentimento della libertà che è l'*humus* per eccellenza dell'educazione. Ci sono dei surrogati, anche di livello, come *smartphone*, *whatsapp*, *skype*, *zoom*, ecc. per mantenere virtuali contatti umani, ma non si va a scuola, non si va in biblioteca, non si va al teatro, né al cinema, né in libreria. Non si può. La pandemia ci ha invaso, ma avremo anche stavolta la nostra liberazione. Oggi, abbiamo solo una libertà vigilata per un'educazione *sospesa*! La scuola è in mano allo *smart working* che però non raggiunge tutti gli otto milioni di scolari e studenti, visto che non sempre i docenti sono in grado di lavorare on line e al Sud solo il 41% delle famiglie ha un computer. A queste mancanze, con soldi e un po' di tempo (?) si può rimediare, ma bisogna pensare a come fare per riaprire la scuola, con sicurezza e funzionalità. È vero che la didattica online ha messo in evidenza quanto già da secoli era teoricamente associato, cioè che l'insegnante non può usare l'online approfittando di predisporre da casa una lezione come quelle a scuola. Egli, finalmente, capirà ben presto che scuola si fa privilegiando la circolazione delle idee senza limitarsi alla trasmissione di fatti per esaurire quanto prima il programma. È sempre stata una pessima abitudine che, peraltro, non ha mai pagato. La scuola è un opificio di cultura e il compito dell'insegnante è di argomentare e narrare, interpretando ciò che ha scelto di offrire ai suoi studenti perché lo padroneggia meglio e sa renderlo emotivamente più contagioso anche con il supporto dei mezzi elettronici. Inoltre, non è certo da sottovalutare che lo *smart working* casalingo sembra (ma nessuno, in verità, lo sa) funzioni, saldando una collaborazione proficua tra scuola e famiglia finora del tutto inesisten-

te. Temo non poco che ci siano coloro che, affidandosi a quest'ultimo aspetto, auspicheranno che la scuola possa continuare a distanza, pandemia o meno. Spero proprio che chi dovrà decidere sia più accorto di questi facili semplificatori di ciò che non sanno. Altrimenti il fallimento della scuola sarebbe assicurato. In effetti, nessuno può stabilire che la scuola diventi un'attività domestica, perché scuola e famiglia sono istituzioni del tutto diverse e con compiti diversi. Educativamente parlando alla scuola è richiesta una sistematicità che esula dai compiti della famiglia. Entrambe sono istituzioni importanti perché sono complementari e non sostitutive l'una dell'altra. La stessa socializzazione ha modalità del tutto diverse in famiglia e nella scuola. Qui il ragazzo e il giovane sono scolari, là sono dei figli. E poi, non si può certo trascurare – sempre a proposito della socializzazione – che scolari e studenti si possono organizzare in gruppi dei pari con attività ludiche più ricche di quelle esperite in famiglia e con spazi di trasgressione, sia pure da monitorare, non certo da sottovalutare. Ancora: a scuola ci si va, non si deve abituarci a pensare che la scuola debba essere inglobata nella famiglia. *Unicuique suum*. E andarci comporta che ciascuno si organizzi per gli spostamenti da casa a scuola con i mezzi di cui può disporre per andare a fare un lavoro che lo inizi al piacere dell'apprendimento e della ricerca, grazie alla guida dell'insegnante, colui che fa la scuola. Io spero vivamente che la scuola riapra presto i battenti per svolgere in pieno il suo compito di facitrice di cultura con l'aiuto dei mezzi elettronici più sofisticati di cui, docenti e studenti, hanno capito al meglio come servirsene. Pare che la scuola, quasi certamente, riprenderà al 1° settembre in forma online e, quindi, a distanza. Il come, nei dettagli, sarà compito della commissione presieduta, come deciso dal ministro Lucia Azzolina, dal prof. Patrizio Bianchi, già rettore dell'Università di Ferrara dove anch'io ho insegnato per circa trent'anni e ex assessore alla scuola dell'Emilia Romagna. Sono sicuro che l'amico Patrizio Bianchi opererà per il meglio, così come sono sicuro che la scuola non potrà durare a essere solo online, a prescindere dalle ragioni di fatto a cui si può rimediare, ma per le ragioni di principio che ho detto in queste note che spero trovino ascolto anche solo uno dei membri della commissione, la collega Maria Grazia Riva, professore ordinario di Pedagogia generale e sociale presso l'università di Milano-Bicocca, è una studiosa delle problematiche dell'educazione. Milano, 25 aprile 2020. (G. G.)

Azzolina, la ministra chiacchierina - L'attuale ministra dell'istruzione, ci vuol poco a capirlo, è una presenzialista autocompiaciuta, che ama stare sotto i riflettori con l'*allure* della primadonna. Perciò parla e straparla, a meno che qualche giornalista indiscreto e ficcanaso non la interroghi sul concorso per Dirigenti Scolastici (che lei ha vinto quando ricopriva la carica di sottosegretario all'Istruzione in situazione di conclamato, ed anche poco elegante, conflitto di interessi). È un concorso svoltosi con innumerevoli irregolarità, tra cui la stessa partecipazione della dott. Azzolina, che hanno determinato una marea di ricorsi. In questo caso, la ministra, non diversamente da chi l'ha preceduta alla Minerva, tace, domanda ai suoi vice e, per di più, si stizzisce. Il nervo, si capisce, è scoperto. Ma il meglio è venuto in una trasmissione radiofonica, quando la ministra ha affermato con sicumera di essere la persona giusta al posto giusto, perché ama e conosce la scuola e, in più, ha due lauree e varie specializzazioni. Caspita! Non avevano mai avuto l'imprudenza di affermare altrettanto neppure ministri come Villari o De Sanctis, o Credaro o Gentile o Croce, forse perché di lauree ne avevano una sola o addirittura nessuna: certo, però che avevano cultura e saggezza da vendere e, quindi, anche il senso del limite. Senso del limite, che alla bi-dottoressa fa difetto, ma che dovrebbe tentare di esercitare, perché alla prova dei fatti il suo operato non appare né agli addetti ai lavori né ai fruitori della scuola lungimirante, adeguato ed opportuno. Infatti, dalle numerose esternazioni di cui l'Azzolina ci fa grazia ogni giorno, appare evidente che la ministra: - non ha un'idea di che cosa la scuola sia e debba essere, della sua *mission* e dei suoi caratteri; - confonde i mezzi con i fini, come quando presenta i banchi a rotelle per la loro innovatività, che, ahimè, mi sfugge, visto che i banchi singoli, separabili ed accoppiabili o componibili al bisogno nelle aule ci sono già e non da ieri. Detto sottovoce: la rete si è già scatenata, trasformando le aule con i banchi a rotelle in simpatici autoscontro;- ha trasformato il reclutamento dei docenti (che andrebbe rivisto ed attuato secondo le vigenti norme Fedeli) in una farsa degna di un quiz televisivo; - ha trasformato l'anno scolastico 2019-20, con la complicità del coronavirus, in un anno di occasioni perdute: la didattica a distanza ha funzionato poco e male, come emerge da indagini diffuse e a dispetto dei toni trionfalistici del Ministero; gli insegnanti sono stati ulteriormente umiliati nel loro ruolo, costretti ad arrangiarsi e a non esercitare il loro legittimo controllo sulle attività degli studenti, che, per parte loro, sono usciti gongolanti con una promozione in mas-

sa, anche se avevano debiti molto pesanti. Eppure, all'inizio del *lock-down*, la solerte Azzolina aveva assicurato il suo netto rifiuto del 6 politico; - preannuncia riforme epocali a partire da settembre, quando da luglio all'inizio del nuovo anno scolastico neppure Merlino (con tanto di bacchetta magica, pozioni e filtri) potrebbe cambiare le condizioni materiali delle nostre scuole, dotarle di strumenti digitali, preparare il personale ad usarle in maniera soddisfacente e non approssimativa, risolvere in maniera opportuna la questione dell'organico, soprattutto di fatto; - non mostra di seguire un piano ordinato e razionale di spesa dei fondi, che finalmente sono a disposizione della scuola: temo che tutto finirà nei banchi a rotelle. E il resto?; - pare molto confusa circa la riapertura delle scuole a settembre: che ne sarà dei corsi di recupero? Forse meglio dare agli alunni tutto l'anno per sanare le loro lacune? Forse chiudere un occhio e lasciarli asini? Orari diversificati di ingresso in classe? Aprire le scuole alle 7,00 del mattino? Così avremo anche una massa di studenti assonnati, oltre che asini. Imporre l'uso delle mascherine ovunque o solo nella scuola superiore? Abolire le classi-pollaio? Ma come? Con doppi turni? Con una didattica *blended*? Un giorno si propende per una soluzione, un giorno per l'altra. Ma non è pervenuta ancora una direttiva sicura e univoca. E questa sarebbe la persona giusta al posto giusto? Un consiglio amichevole da una persona, come chi scrive, che, pur con una sola laurea, ha vissuto (ed amato) la scuola da alunna, da docente, da formatrice di futuri insegnanti e da ricercatrice: la ministra impari ad essere più umile, più prudente, meno loquace e, soprattutto, studi, studi e ancora studi. Poi, forse, nella prova d'appello potrà sperare in quella sufficienza da cui ora, anche se non ne è consapevole, è molto, ma molto lontana. (L. B.)

Concorso straordinario docenti - Negli ultimi mesi del travagliato 2020 entra nella sua definitiva gestione un concorso straordinario per l'ingresso in ruolo riservato ai docenti di scuola secondaria di primo e secondo grado che abbiano maturato non meno di tre anni di servizio di classe. Il programma d'esame, al termine della presentazione delle conoscenze richieste, area per area, pone in una densa paginetta finale dedicata alla gestione delle didattiche. È una richiesta d'amplissima portata: "Il candidato deve dimostrare piena conoscenza degli elementi di base delle metodologie e delle tecnologie per la didattica utili all'esercizio della professione docente, anche con riferimento a specifici ambiti disciplinari coerenti con le classi concorsuali". Si tratta di

una richiesta certamente opportuna, ma che appare genericamente formulata in diversi aspetti. Da una parte non si definisce in essa alcuna dimensione storica: questi elementi di base sarebbero quelli afferenti alle idee educative di valore perenne, elaborate fin dall'antichità e via via approfondite nei loro aspetti nel passaggio dalla scuola di pochi alla scuola di tutti, (un percorso plurisecolare), oppure si sottintende e si presuppone la sola contemporaneità come riferimento di un contesto essenziale. Inoltre, si ripete in più punti un richiamo ai *principali modelli di progettazione*, ai *principali metodi di insegnamento ed apprendimento*, oppure alle *principali tecnologie didattiche*. Il termine *principale* sembra quindi alludere a qualificazioni di valore già acquisite e pienamente condivise, ma che non vengono espressamente dichiarate in questo documento. Si tratta di una formulazione che potrebbe essere fonte di numerose e varie interpretazioni, certamente interessanti in sede di dibattito culturale, ma potenzialmente rischiose in sede di procedure concorsuali. Infine questo percorso di selezione del personale insegnante sembra essenzialmente mirato ad avere docenti con competenza certa nell'esercizio di "metodi attivi, cooperativi, laboratoriali anche attraverso l'impiego delle TIC". Queste competenze, assai utili, tuttavia non esauriscono la gamma polivalente della professionalità dei docenti. Infatti la dimensione professionale improntata sulla interazione diretta dell'insegnante, colto e competente, con l'alunno che espressamente e direttamente vuole relazionarsi con lui non va certamente disattesa. (A. L.)

Pandemia, DDI e i 7 peccati capitali della ministra Azzolina – Il Covid ha fatto una vittima illustre, la scuola, che è caduta non per la pandemia, ma per la gestione superficiale e dilettantesca della ministra in carica. Invece di curare mali inveterati, la ministra ha distrutto quanto restava, togliendo forza anche a quegli insegnanti che, o per consapevolezza professionale o perché ligi a propri doveri, ancora entravano in classe con una certa *verve*. Durante la pandemia ed a far culmine con il decreto sulle linee guida per la DDI dell'agosto 2020, la ministra si è così macchiata di sette peccati capitali, gettando la scuola italiana in una sorta di *cul de sac*, da cui sarà difficile uscire in tempi brevi anche per il combinato disposto di un virus ancora molto contagioso di una politica brancolante. Entriamo nel dettaglio, aggiungendo che, se Azzolina non è il primo ministro dell'Istruzione a macchiarsi di gravi colpe, è la prima che le inanella tutte ed in pochi

mesi. Il primo è, con un neologismo, il *promessismo* (variazione tranquillizzante dell'*annunciate* a cui siamo da anni abituati): Azzolina, non annuncia, promette e la promessa è nelle sue parole un fatto: ma nulla si concretizza, dall'organico ai concorsi. Il secondo (ancora un neologismo) è il *balocchismo*, ossia la ministra tende ad innamorarsi di alcune idee e vi si trastulla, come i banchi a rotelle, che sono serviti solo a spendere a vanvera delle risorse altrimenti utili; il terzo è l'*intempestività*, o meglio l'incapacità di gestione del tempo a disposizione: da maggio a settembre, tra trastulli ed annunci, si è perso tempo tanto che alla fine di agosto insegnanti, alunni, dirigenti e famiglie erano ancora in una navigazione a vista per organico, corsi di recupero per i promossi con debiti, lezioni ordinarie e misure cautelative contro possibili contagi; il quarto è l'*indulgenza*, con cui, mentre proclamava la difesa della qualità dell'istruzione e il suo sdegnoso e sdegnato rifiuto del 6 politico, di fatto ha costretto a promozioni di massa e ad esami di diploma pressoché farseschi: la società civile non risentirà solo del declino della produzione, ma anche della perdita di una generazione di intelletti. Il quinto è la *presidite* (altro neologismo!): così ha consegnato la scuola all'arbitrio dei dirigenti, che sono stati trasformati sul campo da manager in organizzatori didattici unici, cui gli insegnanti devono adeguarsi. Il sesto è l'*amore per la burocrazia*: e, infatti, ha cambiato il volto della scuola con il decreto di agosto, senza alcuna attenzione alla scuola militante, al parlamento, agli esperti che avrebbero qualcosa da dire. Il settimo è la *lesa autonomia* scolastica: il decreto di agosto, confuso e velleitario, offre alle scuole non linee guida ma un pacchetto preconfezionato di misure ed attività con il messaggio subliminale che ogni alternativa è negata. In questo modo, ci saranno le seguenti conseguenze: 1. la scuola pubblica avrà come *mission* solo l'istruzione; 2. l'insegnante sarà solo un mero esecutore di ordini gerarchicamente disseminati; 3. l'innovazione sarà sempre più identificata con gli strumentari disponibili e non con le idee-guida di scelte didattiche e culturali; 4. il curriculum implicito prevarrà nella sua accezione deleteria, anche perché sarà la scuola privata ad offrire maggiori opportunità; 5. la didattica sarà ricondotta all'applicazione di regole preconfezionate ed imposte, senza alcuna attenzione ai caratteri individuali non solo dei singoli scolari, ma dei singoli gruppi. Per un verso, l'elitismo del nostro sistema scolastico ne uscirà paradossalmente rafforzato. Per l'altro, diventa inutile parlare di formazione dei docenti, di preparazione alle attività digitali, quando si impongono già

delle ricette, dal *cooperative learning* alla *flipped classroom* senza dimenticare i *6 cappelli*, interessanti ma complessi ed anche problematici, che non si possono adottare improvvisando ed indiscriminatamente: ai docenti, infatti, bisogna dare davvero preparazione professionale, ma prima di gettarli allo sbaraglio in una classe. E questo può succedere con ministri meno autocompiaciuti, meno loquaci e capaci di confrontarsi con tutte le competenze che concorrono a fare di un luogo qualunque (perfino un porticato o un giardino o una biblioteca) una scuola vera e propria, dove si costruisce il sapere con spirito sperimentale, ponendosi problemi e interpretando i dati. Magari con un cappello solo, ma con molte idee in testa. (L. B.)

Scuola aperta con la pandemia – È stato un rischio o meglio una sfida lanciata in maniera cialtrona, ossia non essersi preparati come si deve e senza, purtroppo, i mezzi (mascherine, termometri, banchi (!), collegamenti on line, trasporti, ecc.), gli spazi (aule, palestre, aule magne) l'apparato tecnologico e, soprattutto, i professori: una cialtroneria alla fascista come il Duce volle entrare in guerra il 10 giugno 1940. E la pandemia che è ancora tra noi, è aggressiva e subdola quanto una guerra. Le scuole saranno focolai di contagio che coinvolgeranno le famiglie e chiunque non si trovi a debita distanza: penso ai bus pieni zeppi di giovani che tornano a casa. E che forse ci dovranno restare in quarantena. A Napoli, stando alle notizie dei giornali del 25 settembre, gli studenti costretti a casa sono già diecimila. Ma più scuole nel paese o chiudono o funzionano a “scartamento ridotto”, cioè male. Se no perché la protesta di genitori che sono scesi in piazza in molte città il 26 settembre? L'80% degli istituti sono a orario ridotto e quando sono in presenza fanno lezione, nelle superiori, solo il 40% (Gilda). E questo inconveniente costa alle famiglie in baby sitter o altri tipi di tutor e riduce non poco la funzionalità della scuola. Ma avere classi senza una guida significa che i piccoli allievi e gli studenti più grandicelli o grandi si muovono in classe – specie con i banchi a rotelle, se verranno! –, si avvicinano tra di loro e con i professori (quando ci sono, grazie anche alle lunghe attese per le supplenze dovute alle graduatorie sbagliate). Insomma, sono tante le possibilità di contagiare e di essere contagiati e ognuno può facilmente immaginarle; cosicché se si voleva aprire le scuole a tutti i costi perché ritenuto un punto d'onore e, quindi, di propaganda per il governo, ci si doveva preparare con più accuratezza e meno chiacchiere perentorie sulla necessità di aprire la scuola, anche per la necessaria chiusura che seguirà, sia pure alla spicciola-

ta ma a passi sempre più grandi. Non è questa una profezia di sventura – e sa Iddio quanto mi costa auspicare di sospendere ancora una volta la scuola che, da studioso da più di cinquant’anni su di essa, ritengo, insieme al parlamento, all’esecutivo e alla magistratura, una delle istituzioni portanti dello Stato – ma una semplice presa d’atto del caos che esiste nelle scuole per la loro falsa e pessima partenza, che non rende tranquilli nessuno: i docenti, chi ha figli che vanno a scuola o che vanno al lavoro come gli stessi genitori. I nonni saranno di nuovo relegati in casa, ma non saranno al sicuro neppure loro, perché figli e nipoti dovranno pur tornare a casa. A meno che, malauguratamente, siano ricoverati in ospedale. E allora, subentra addirittura il terrore. (G. G.)

Un’intervista sulla scuola nella pandemia – Ne “L’Espresso” n. 37 del 6 settembre 2020 compare un’intervista di Carlo Crosato all’amico e collega Massimo Baldacci, ordinario di Pedagogia generale all’Università di Urbino. Mi è parso doveroso segnalarla ai lettori, se interessati a pareri argomentati sulla scuola al tempo della pandemia, per due motivi fondamentali. Il primo è che, finalmente, dopo il flusso torrentizio e spesso confuso di virologi, epidemiologi, infettologi e di tutte altre voci possibili, da filosofi, politologi, scrittori, sociologi, psicologi, ecc. si è creduto opportuno chiedere l’opinione anche di un ricercatore di Scienza dell’educazione e studioso dei problemi della scuola. Il secondo motivo è che le argomentazioni dell’amico e collega prof. Baldacci per rispondere alle domande postegli – e che elenco in sintesi; se no a che pro’ leggere l’intervista? – sono di tutta chiarezza. Esse vertono sulla differenza tra didattica a distanza o in presenza, sul come il distanziamento cambierà la relazione con il corpo, sull’importanza educativa della comunicazione specie se avviene in presenza, sulle difficoltà per la costruzione di una comunità date da una scuola che, oltre al guaio della pandemia ha quello di una supina subordinazione al sistema economico e di una scarsissima previdenza ministeriale – questa è una nota mia – ben lontano da valorizzare l’insegnante come vero motore della scuola e, infine, sul ruolo delle famiglie in interazione con tutti gli spazi formativi. Il discorso tocca i punti nodali del problema scolastico oggi, con il tipico sguardo strabico dello studioso di *res* educative che vede ciò che c’è, pensando a e dicendo ciò che ci dovrebbe essere. Per questo val la pena leggere l’intervista, *Lo spazio della comunità*, cercando “L’Espresso” (sett.) nelle biblioteche cittadine. (G. G.)

ALFABETICAMENTE ANNOTANDO

Allegre cene fasciste - Ho letto su “la Repubblica” del 25 settembre 2020, una nota di Paolo Berizzi che ci informa che su Facebook è finita una foto di un gruppo di ragazzi e ragazze che cena allegramente con alle spalle la bandiera tricolore con al centro il faccione del Duce con l’elmetto. Tra i vari commenti di approvazione c’è anche quello, postato il 20 settembre in pieno silenzio elettorale, di un consigliere comunale di Fratelli d’Italia a Senigallia, Massimo Bello, che scrive “Grandi!”. È un fatto significativo e educativamente triste perché ci ricorda che il fascismo non è alla porta ma è già in casa. È proprio vero: il lupo perde il pelo ma non il vizio!

Il caso Suarez – In questi ultimi giorni di settembre si fa strada la faccenda Suarez, il calciatore uruguaiano, ora alla Juventus, che con un esame farsa avrebbe (il condizionale è d’obbligo perché il dott. Cantone ha oggi, 25 settembre, fermato l’indagine) ottenuto la cittadinanza italiana che è un vero percorso di guerra per giovani stranieri lontani dal mondo degli stipendi milionari. A me interessa poco se con Suarez la Juve vince la Champions, come, riporta Corrado Augias, su “la Repubblica”, stessa data, ha detto la prof. Stefania Spina, ordinaria di Glottologia e Linguistica. Il tifo fa perdere il senso della misura non foss’altro per rispetto della Giustizia che nessuno, specie un insegnante deve mai dimenticare.

Rivoluzione come educazione – La rivoluzione è ciò che determina un cambiamento radicale e violento su quanto si abbatte. Le rivoluzioni dell’epoca moderna sono state tre: la Riforma luterana, la Rivoluzione francese e la Rivoluzione russa. Tutte e tre hanno scardinato in modo violento e grandemente sanguinoso il contesto culturale e politico di tutto il mondo. L’unica rivoluzione senza conseguenze di sangue e di terrore e anche l’unica che non c’è mai stata ed è la rivoluzione educativa e sarebbe auspicabile ci fosse. Forse Montaigne ne sognò una, ma restò un sogno, un’utopia che, di principio, non poteva assolutamente realizzarsi.

Ci hanno lasciato a distanza di pochi giorni l'uno dall'altro i colleghi ed amici Carlo Nanni e Bruno Bellerate.

Carlo Nanni se n'è andato il 19 luglio scorso, a Roma. Docente e, nell'ultima parte della sua carriera, rettore dell'Ateneo Salesiano, ne vogliamo qui ricordare, insieme con l'umana affabilità e la generosità verso i colleghi e gli amici (di cui qualcuno di noi ha fatto prova), l'allegria nei momenti di libertà dal lavoro (come durante quel convegno in Belgio nel 1977, durante il quale ne facemmo la conoscenza) l'impegno accademico, che lo ha portato a ricoprire cariche importanti e, infine, il lavoro di ricercatore: dai giovanili studi su Don Bosco, con i suoi saggi e la sua presenza in "Orientamenti Pedagogici", con sempre maggiore frequenza, è giunto a riflessioni inerenti la fondazione teoretica del sapere sull'educazione, riuscendo, in tal modo, a coniugare gli interessi filosofici maturati negli anni della formazione universitaria con quegli interessi educativi e pedagogici, a cui aveva scelto in anni lontani di dedicarsi.

Bruno Bellerate, poco prima di compiere 92 anni, è morto improvvisamente il 28 luglio, dopo avere pochi giorni prima salutato Nanni con la speranza di presto ritrovarlo. Storico dell'educazione e della pedagogia, ha insegnato all'Università di Sassari, prima e di RomaTre, poi, dopo aver svolto opera missionaria in Spagna e in America latina (di cui era originario) ed aver insegnato all'università Centrale del Messico. In Italia ha introdotto la figura di Janus Korzack, ed ha contribuito ad approfondire le ricerche su figure come Herbart e Comenio, non molto frequentate da noi. Non possiamo dimenticare la sua lunga militanza nel CIRSE, di cui fu anche presidente, né le sue doti umane e il suo spirito di amicizia. Di questa dote ha dato straordinaria prova nei confronti di Giulio Girardi che, avendo cercato di conciliare marxismo e cristianesimo, nel 1969 fu espulso dall'ateneo salesiano di Roma e nel 1977 sospeso *a divinis*. Dopo l'allontanamento di Giulio dalla congregazione, Bruno si impegnò per fargli ottenere un insegnamento all'università di Sassari, ne condivise l'impegno a favore della rivoluzione sandinista in Nicaragua, lo ospitò e lo assisté fino alla morte. Così lo vogliamo ricordare con i grandi occhi di un azzurro intenso, il sorriso aperto, la profondità delle riflessioni, la serenità di spirito e la capacità di ascoltare chi si rivolgeva a lui.

Entrambi ricevano il saluto di “Ricerche Pedagogiche”, mentre il Direttore e la redazione tutta della rivista rivolgono un pensiero cordiale sia ai confratelli ed alla famiglia di Carlo Nanni sia alla moglie ed al figlio di Bruno Bellerate, così provati dalla loro grave perdita.

Il 10 settembre scorso ci ha lasciati Franco Maria Ricci, la singolare figura di grafico e editore, che in gioventù aveva abbandonato la carriera di geologo per dedicarsi all’arte. Il direttore e la redazione di “Ricerche Pedagogiche” non possono non partecipare a questo lutto della cultura italiana, giacché è a lui, che, fin dal lontano 1966, la nostra allora neonata rivista deve il suo logo: una conchiglia? una spirale? un potenziale labirinto? Comunque, un’immagine suggestiva ed allusiva al carattere aperto, ma anche complesso e mai concluso dell’educazione, che a distanza di oltre cinquant’anni costituisce il nostro simbolo e interpreta l’identità del nostro impegno e della nostra ricerca.

A lui il nostro grazie ed il nostro ricordo.

A questo numero, oltre al Direttore ed altri componenti della redazione della Rivista, hanno collaborato:

Valentina Baeli, dopo la laurea in Scienze Pedagogiche e Progettazione educativa, presso l'Università di Catania, ha sviluppato interessi nel campo degli studi di storia e teoria della letteratura per l'infanzia ed ha svolto funzione di assistente alla comunicazione e all'autonomia presso istituzioni scolastiche pubbliche. Attualmente svolge attività di supporto alla progettazione per i bandi PO-FERS 2014-2020 presso una società di consulenza. Ha recentemente pubblicato: *La fine è solo l'inizio: giovani lettori in gioco tra testi espansi e "neverending stories"*, in L. Todaro (a cura di), *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020, pp. 99-114 e *Dentro le pieghe della letteratura rodariana: tracce per un'educazione protesa all'incontro interculturale*, in "Quaderni d'intercultura", anno XI/2019, pp. 107-120.

Susanna Barsotti è professoressa associata presso l'Università di RomaTre dove insegna Letteratura per l'infanzia. I suoi temi di ricerca riguardano soprattutto la fiaba e le sue valenze pedagogico-educative, il rapporto tra narrazione e illustrazione, la rappresentazione dell'infanzia, in particolare al femminile, nella letteratura per l'infanzia e ha inoltre dedicato studi monografici ad autori e opere per l'infanzia. Tra le pubblicazioni più recenti: *Bambine nel bosco. Cappuccetto Rosso e il lupo tra passato e presente*, Pisa, Ets, 2016); *Letteratura per l'infanzia. Forme, temi e simboli del contemporaneo* (con Lorenzo Cantatore), Roma, Carocci, 2019; *Vamba e "la grandezza dei piccoli". "Il giornalino della Domenica" (1906-1911)*, Roma, Anicia, 2020.

Federico Batini è professore associato presso il Dipartimento di Filosofia, scienze sociali, umane e della Formazione dell'Università di Perugia. Insegna Metodologia della ricerca educativa, dell'osservazione e della valutazione, Pedagogia sperimentale e Metodi e Tecniche della Valutazione scolastica oltre al Laboratorio di Educazione alla Lettura. Dirige la Rivista LLL (Lifelong Lifewide Learning) e nu-

merose collane editoriali. Ideatore del metodo dell'orientamento narrativo e fondatore del movimento LaAV (volontari per la lettura ad alta voce), direttore scientifico con Simone Giusti de “Le storie siamo noi” e autore di circa 300 pubblicazioni scientifiche. Tra le ultime pubblicazioni in volume, sul tema della lettura, segnaliamo i volumi: *Leggimi ancora*, Milano, Giunti Scuola, 2018 e *Leggere ad alta voce*, Giunti scuola, 2019.

Giambattista Bufalino ha conseguito il PhD in *Educational Research and Development* presso l'University of Lincoln (Regno Unito) ed è attualmente Assegnista di Ricerca in Pedagogia presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania. Ha lavorato in progetti di ricerca internazionale (Horizon 2020, Erasmus) nell'ambito della formazione interculturale dei docenti. È stato Visiting Researcher presso l'University of Malta (Malta), Arhus University (Danimarca), Tallin University (Estonia), Comenius University (Slovacchia) e University of Latvia (Lettonia). Tra le sue recenti pubblicazioni: con G. Bonetta, *Note sull'epistemologia pedagogica della tolleranza* in D. Privitera, F. Paterniti (a cura di) *La Complessità della Cultura: Flussi, Identità, Valori*, Milano, FrancoAngeli, 2019; *Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. Una prospettiva internazionale* in “Nuova Secondaria Ricerca”, 4, 2018, pp. 23-36.

Laura Lana, laureata in Italianistica e in Scienze della Formazione primaria presso l'Università degli studi di Perugia. È docente abilitata per la scuola dell'infanzia e primaria. È giornalista pubblicista.

Emanuele Isidori è professore Ordinario in Pedagogia generale e sociale e direttore del Laboratorio omonimo presso l'Università degli Studi di Roma “Foro Italico”, dove è Delegato del Rettore per le Relazioni Internazionali. Dottore di Ricerca in Scienze dell'Educazione (Università di Perugia) e in Attività Fisica e della Salute (Università Alfonso X di Madrid), autore di oltre 250 pubblicazioni in italiano, Inglese e spagnolo, si interessa di temi che riguardano l'epistemologia pedagogica, la ricerca educativa, la formazione degli insegnanti, gli *sports studies* e le nuove tecnologie dell'educazione e della comunicazione applicate alla formazione dei professionisti dello sport.

Letterio Todaro, professore associato all'Università di Catania, ha conseguito l'abilitazione scientifica nazionale all'insegnamento a Professore di prima fascia. L'ambito prevalente della sua ricerca è l'analisi dei modelli della formazione e delle teorie pedagogiche in rapporto all'evoluzione dei saperi e della conoscenza nella società contemporanea. Un particolare spazio è riservato al problema della lettura e del libro per ragazzi. Tra i suoi recenti lavori, ricordiamo i volumi collaborativi da lui curati: *Cultura pedagogica e istanze di emancipazione*. Tra gli anni '60 e '70 del Novecento, Roma, Anicia, 2018 e *Libri per l'infanzia, lettura e processi formativi. Dal tempo dell'oralità al tempo dell'iperconnessione*, Roma, Anicia, 2020.

SOMMARIO

Anno LIV, n. 216-217,
Luglio – Dicembre 2020

– <i>Educazione come conoscenza</i> , di Giovanni Genovesi	5
– <i>App e scuola dell'infanzia: nuovi strumenti per una didattica efficace</i> , di Angela Magnanini e Emanuele Isidori	29
– <i>Raccontare per Raccontarsi. Un percorso narrativo e autobiografico</i> , di Giambattista Bufalino	43
– <i>Comprendere meglio: una sperimentazione con la didattica per competenze nella scuola primaria</i> , di Federico Batini e Laura Lana	69

Dossier: Gianni Rodari a cent'anni dalla nascita

– <i>Presentazione</i>	93
– <i>Gianni Rodari e l'educazione. Alcune riflessioni nel centenario della sua nascita</i> , di Giovanni Genovesi	97
– <i>Gianni Rodari: una poetica tra paradosso e metafora</i> , di Luciana Bellatalla	115
– <i>Immagini e rappresentazioni del lavoro nella letteratura rodariana</i> , di Letterio Todaro e Valentina Baeli	131
– <i>"Il luogo di tutte le ipotesi": Gianni Rodari e la fiaba</i> , Susanna Barsotti	149
– <i>Parole geniali per una libera crescita: Gianni Rodari sui Social ed i mass-media</i> , di Angelo Luppi	167

Rubriche

– <i>Diario di scuola (V)</i> , di Alessandra Avanzini	187
--	-----

Notizie, recensioni e segnalazioni

V. Bonazza, <i>Valutazione e scuola. Ideologia, senso comune e cultura della ricerca</i> (P. Russo)	195
F. Giuntoli, <i>Il merito e l'uguaglianza. Materiali di studi di filosofia dell'educazione</i> (L. Bellatalla)	
E. Marescotti, <i>Adulteranza e dintorni. Il valore dell'adulteranza, il senso dell'educazione</i> (A. Luppi)	
V. Roghi, <i>Lezioni di Fantastica. Storia di Gianni Rodari</i> (L. Bellatalla)	

ErrePi - Suppl. n. 79 di "Ricerche Pedagogiche"

I-XXIV

Necrologi	233
------------------	-----

I Collaboratori	235
------------------------	-----