

Pedagogika

.it

Rivista di educazione,
formazione e cultura

2020
24/3

€ 9,00

100 anni di
Gianni Rodari

 stripesedizioni

Rivista trimestrale di educazione, formazione e cultura
Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/11/1997 - ISSN 1593-2559

*Costruisci una
scuola più
inclusiva*

**DONA IL TUO
5x1000**

A
stripes
cooperativa sociale onlus

**CON IL TUO 5x1000 SOSTIENI I NOSTRI PROGETTI EDUCATIVI NELLE SCUOLE
PER GARANTIRE A TUTTI LE STESSE OPPORTUNITÀ**

CODICE FISCALE 09635360150

WWW.STRIPES.IT/5X1000

 **stripes**
cooperativa sociale onlus

f   in

Pedagogika
.it

Rivista di educazione, formazione e cultura

Anno 24, numero 3
Luglio, Agosto, Settembre 2020

Pedagogika.it

Rivista di educazione, formazione e cultura
esperienze - sperimentazioni - informazione - provocazioni

Fondatore e ispiratore

Salvatore Guida

Anno 24, n° 3 - Luglio/Agosto/Settembre

Direttrice responsabile

Maria Piacente - maria.piacente@pedagogia.it

Responsabile testata on-line

Igor Guida - igor.guida@pedagogia.it

Redazione

Giuseppe Fichera, Serena Bignamini,
Dafne Guida, Marco Taddei, Claudia Alemani, Cristiana La
Capria, Emilia Chiara Canato, Micaela Castiglioni, Michela
Brugali, Marta Franchi, Igor Guida, Alessia Todeschini,
Goffredo Villa, Coordinamento pedagogico Coop. Stripes.

Comitato scientifico

Silvia Vegetti Finzi, Fulvio Scaparro, Duccio Demetrio, Don
Gino Rigoldi, Eugenio Rossi, Barbara Mapelli, Alfio Lucchini,
Pino Centomani, Micaela Castiglioni, Pier Cesare Rivoltella,
Ambrogio Cozzi, Angela Nava Mambretti, Anna Rezzara,
Angelo Villa, Giancarla Codrignani, Francesco Cappa, Franco
Bleza, Claudia Alemani.

Hanno collaborato

Patrizia Sposesti, Angela Articoni, Anna Lavatelli, Martino
Negri, Gabriella d'Aprile, Susanna Serati, Mario Piatti, Sara
di Bruno, Andrea Maggioni, Ornella Bonventre, Antonio
Carnelvale, Elena D'Agnolo, Elisa Zaninotto, Renata Lodari,
Alessia Todeschini, Milena Masseretti, Marialisa Rizzo, Davide
Boniforti, Chiara Ferrari, Marco Rondonotti, Benedetta
Marcario, Catina Feresin, Mara Ghidorzi, Giuseppe Fichera,
Francesco Cappa, Claudia Alemani, Carla Franciosi, Serena
Bignamini, Cristiana La Capria, Goffredo Villa.

Edito da Stripes Coop. Soc. Onlus

Via San Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Progetto grafico/Art direction

Raul Jannone - raul.jannone@pedagogia.it

Direzione e Redazione

Via G. Rossini n. 16 - 20017 Rho (MI)
Tel. 02/9316667 (interno 7) - Fax 02/93507057
e-mail: pedagogika@pedagogia.it
Sito web: www.pedagogia.it
 Facebook: Pedagogika Rivista

Promozione e abbonamenti

ordini@pedagogia.it

Pubblicità

advertising@pedagogia.it

Registrazione Tribunale di Milano n.187 del 29/3/1997
ISSN 1593-2559

Stampa:

Finito di stampare nel mese di Luglio 2020
presso Fabbrica dei Segni Coop. Sociale - Novate Milanese

Distribuzione in libreria

ordini@pedagogia.it

Diffusione biblioteche scuole e altri enti

ordini@pedagogia.it

Immagini: www.freepik.com - it.freeimages.com

*È possibile proporre propri contributi inviandoli all'indirizzo
e-mail articoli@pedagogia.it*

*I testi pervenuti sono soggetti all'insindacabile giudizio della
Direzione e del Comitato di redazione e in ogni caso non
saranno restituiti agli autori*



**Questo periodico è iscritto a
Unione Stampa Periodica Italiana**



Coordinamento Riviste italiane di cultura

s o m m a r i o

5 **Editoriale**
Maria Piacente

DOSSIER: 100 ANNI DI GIANNI RODARI

9 **Rodari, le parole, la democrazia**
Patrizia Sposetti

13 **“L'orecchio acerbo” di Gianni Rodari**
Angela Articoni

18 **La strada che non portava in nessun posto**
Anna Lavatelli

22 **“U” come umorismo”, “U” come utopia**
Martino Negri

28 **Lo scarabeo parlante**
Gabriella D'aprile

33 **Gianni Rodari: dalla fantasia alla coscienza di classe**
Susanna Serati

38 **Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo**
Mario Piatti

44 **Gianni Rodari e i Robot del Digitus: chi dice che favole e tecnologia non possono andare d'accordo?**
Sara di Bruno, Andrea Maggioni

50 **I binari dell'abitudine**
Ornella Bonventre

55 **Rodari punto-e-virgola!**
Antonio Carnevale, Elena D'Agnolo

58 **L'arte di inventare**
Elisa Zaninotto

62 **Invito a un breve viaggio sul lago d'Orta seguendo le tracce di Gianni Rodari**
Renata Lodari

66 **Chi sono io? Chi siamo noi?**
Alessia Todeschini

TEMI ED ESPERIENZE

71 **Monsieur Lazhar: un film per educare il pensiero**
Milena Masseretti

75 **Tracce di tradizione nella contemporaneità**
Marialisa Rizzo

80 **Narrazioni di comunità: il digital storytelling come strumento educativo e di intervento sociale**
Davide Boniforti, Chiara Ferrari, Marco Rondonotti

85 **Radiografia della professione docente: e ancora possibile formare gli insegnanti?**
Benedetta Marcario

89 **Progettare l'educazione scolastica curriculare degli insegnanti e degli studenti al benessere degli animali**
Catina Feresin

94 **L'esperienza di imPARlaSCUOLA**
Mara Ghidorzi

CULTURA

99 **Personagge e Personaggi**
di Giuseppe Fichera

102 **Sillabario Pedagogiko**
di Francesco Cappa

107 **Scelti per voi**
a cura di Claudia Alemani

112 **Arrivati in redazione**

114 **Scelti per voi ragazzi***
di Serena Bignamini

115 **Arrivati in redazione ragazzi***

116 **Cinema**
di Cristiana La Capria

118 **Musica**
di Goffredo Villa

Piano editoriale 2020

Movimenti giovanili
e implicazioni pedagogiche

Giorni sospesi (Numero speciale sul COVID19)

100 anni di Gianni Rodari

Valutazione dei processi
e dei progetti nel lavoro sociale
Spazi per le parole,
luoghi di consulenza pedagogica
e psicologica



Per abbonarsi:

inviare una e-mail a ordini@pedagogia.it

Bollettino Postale: C/C 001032248484

Bonifico bancario: IBAN IT 68 R 07601 01600 001032248484

intestato a Stripes Coop Sociale Onlus

Via S. Domenico Savio, 6 - 20017 Rho (MI)

Singolo numero: 9 euro

L'abbonamento annuale per 4 numeri è:

- 30 Privati
- 60 Enti e Associazioni
- 90 Sostenitori

spese di spedizione 1,50 € sia per singolo numero che per abbonamento

Sito web: www.pedagogia.it - e-mail: pedagogika@pedagogia.it

Esserci, esserci completamente con la testa, con il cuore, con il corpo

Con le narrazioni e le memorie dei nostri luoghi, dei nostri affetti, fino al punto di poter fare emergere la nostra peculiare soggettività e “occupare” un posto e disegnare un tassello capace di farsi leggere e individuare come qualcosa di necessario e stringente.

Maria Piacente

Qualcosa di necessario dicevamo, per disegnare il mondo, per spiegarlo ai grandi e ai piccoli partendo da se stessi, dal proprio mondo interiore e dalle proprie visioni dello stesso.

Lasciare segni e raccontare storie. Storie, soprattutto, che ancora non si sono raccontate. Essere così assolutamente capaci, assolutamente chiari e reali. Capaci di racconti fluidi e precisi scoprendo nel linguaggio modi nuovi di dire e mondi nuovi da frequentare, ma anche da immaginare.

Altre visioni e altri sogni da raccontare. Lasciare i nostri segni per disegnare il mondo è quello che dovremmo fare fin da subito, fin da quando veniamo al mondo, bambine e bambini con voci nuove, respiri diversi con silenzi e suoni diversi. L’ascolto del giorno e della notte, dei lunghi pomeriggi estivi e di quelli troppo brevi e invernali. Possono e debbono essere raccontati da ogni singola bambina e ogni singolo bambino come parte di un mondo intero fantasticato e pensato e dunque vero.

Vero per me e vero per gli altri che mai hanno pensato o immaginato quel posto e quella storia, che mai hanno saputo niente di quella famiglia, di quel quartiere, di quei modi di dire...

A volte una storia vecchia, a volte una storia nuova creata dalla fantasia, così vera da diventare reale, più reale del re. Un mondo costruito dall'ingegno e dalle parole dei bambini e dei ragazzi.

Un fuori costruito con le parole che saltano, inseguono, invocano e vibrano per diventare così universi significanti abitati da piccole e piccoli capaci di p-a-r-l-a-r-e nell'accezione più alta del significato che si dona alla PAROLA. Così Gianni Rodari desiderava che parlassero i bambini e le bambine: padroneggiando il linguaggio per disegnare nuove frontiere e nuovi confini.

Rodari educatore voleva che i bambini prendessero la parola e la utilizzassero per descrivere il loro mondo, i loro pensieri. Che si spingessero fino a fantasticare e immaginare un mondo che li accogliesse nella loro, profonda, umanità. Ma anche i più piccoli dovevano fare i conti con la realtà e il mondo circostante e così, come era necessario che attraverso il linguaggio segnassero la loro realtà, così la loro estrazione sociale poteva diventare e diventava altro da sperimentare e da giocare. Fantasticare e immaginare facendo i conti con la realtà.

Rodari è capace di tirare fuori il meglio, il cuore di ogni ragazza e ragazzo, svolge quell'azione maieutica che dà luce ai progetti di ognuno.

In questi giorni Rodariani spesso mi è venuto in mente Lewis Carroll, in Alice nel paese delle meraviglie :

-Per quanto tempo è per sempre?-

-A volte solo un secondo.-

...

-Che strano orologio!

Segna i giorni ma non dice le ore...-

-Perché-

esclamò il Cappellaio

-che forse il tuo orologio segna in che anno siamo?-

-No -

si affrettò a rispondere Alice

-ma l'orologio segna lo stesso anno per molto tempo...-

-Quello che fa il mio.-

rispose il Cappellaio.

Alice ebbe un istante di grande confusione .

Le pareva che l'osservazione del Cappellaio non avesse alcun senso, e pure egli parlava correttamente.

-Non ti comprendo bene! -

disse con la maggiore delicatezza possibile.

-Il Ghiro s'è di nuovo addormentato -

disse il Cappellaio,

e gli versò sul naso un poco di tè bollente.

Il Ghiro scosse la testa con un atto d'impazienza, e senza aprire gli occhi disse:

-Già! Già! Stavo per dirlo io.-

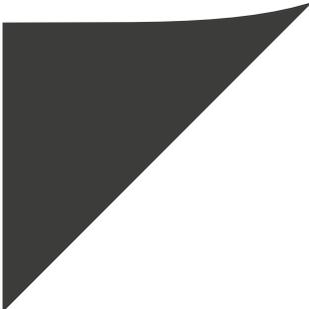
Lewis Carroll - *Alice nel paese delle meraviglie*

Questo dialogo surreale ci sembra possa rappresentare la sintesi della lezione di Gianni Rodari.





DOSSIER



Ogni intellettuale è in un certo senso un educatore quando riesce a fornire alla comunità una nuova concezione del mondo. Nel lavoro educativo, ma anche in quello politico Rodari è sempre partito dalla realtà, dai bisogni del reale e interrogando i perché dell'infanzia interrogava i bisogni della realtà circostante. Per questo crediamo che il pensiero Rodariano sia in grado di dare conto della complessità, problematicità e pluralità delle questioni relative all'ambito educativo e culturale.

Rodari è stato un pensatore che attraverso i suoi scritti ha dato testimonianza di un preciso progetto pedagogico. Come pedagogisti, formatori, educatori, siamo interessati a questi aspetti cercando un punto di incontro fra teoria e azione, fra concretezza e nuovi spunti progettuali da declinare nel lavoro pedagogico. Ci interessa allora riflettere sulle pratiche connesse a "Rodari come educatore", per tentare di interpretarlo anche nella sua dimensione educativa.

Rodari, le parole, la democrazia

Il contributo del “favoloso Gianni” alla costruzione di un modello di Educazione linguistica e di didattica democratica

Il cuore delle tesi è un’idea di lingua saldamente ancorata ai bisogni del parlante, alla base c’è l’idea che l’accesso alla lingua, radicata nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale, rappresenti un diritto costituzionale del cittadino e che la scuola rivesta un ruolo chiave per e nell’esercizio della democrazia

Patrizia Sposetti*

La logica dei vocabolari è quella dell’alfabeto: una logica implacabilmente egualitaria.

Lo ricordava “il favoloso Gianni”

Rodari, in una delle sue più mirabili poesie.

Nella stessa pagina sono costretti a convivere, diceva Rodari, *l’imbianchino*,

l’imperatore e *l’impiccato*.

(Tullio De Mauro, 1999/2001, p. 70)

Le parole sono una questione di democrazia. Il “favoloso Gianni” Rodari, (come lo appella Tullio De Mauro) ne era consapevole nel profondo, anticipando per molti versi i tempi di quella svolta educativa che chiamiamo educazione linguistica democratica, attraverso una lettura pluriplanare della realtà, politica, sociale e linguistica.

Vorrei, per ragionare su questo tema, prendere spunto da un contributo del 1966 dedicato a *Educazione e passione* (1992) in cui Rodari sottolinea la necessità di un metodo democratico che tenga lontano artifici ed espedienti didattici (p.5), con l’obiettivo di creare nel bambino – e nell’uomo di domani

– atteggiamenti aperti, arricchendone la mente. Si tratta di pensare all’educazione di individui liberi da schemi, in grado di pensare con la propria testa, di scegliere, di decidere, di partecipare attivamente alla costruzione della realtà, senza subirla passivamente. Si tratta di “educare alla passione” (p.8), esplicitamente intesa come partecipazione, e di educare alle emozioni che possono nascere proprio dall’incontro con aspetti sociali e problematici della realtà. Il lavoro educativo proposto da Rodari in questa riflessione è un lavoro arduo, che mette al centro l’esperienza e la necessità di imparare da questa.

Questa prospettiva educativa mi pare saldarsi decisamente alla concezione rodariana della lingua in generale e alla sua prospettiva lessicale, in particolare: avere la possibilità di usare le parole e di capirle rappresenta una competenza chiave per la costruzione di un’idea di cittadinanza attiva e democratica. Nel 1974 Rodari (1992) scrive che la lingua “è come il mare” (p. 40): l’individuo è immerso in un universo linguistico e con le parole costruisce e interpreta la

realtà. Se le parole mancano o se le parole appese sono quelle che fanno parte della “lingua del consenso” (p.46) non c’è libertà se non quella di adattarsi e non c’è, mi pare, autonomia possibile.

Rodari e l’educazione linguistica democratica in Italia

Libertà e autonomia dell’individuo sono anche al centro di quello che viene definito il documento fondativo dell’Educazione linguistica democratica in Italia, le “Dieci tesi per l’educazione linguistica democratica”¹, un testo collettivo redatto nel 1975 dai soci del Giscel, (Gruppo di intervento e studio nel campo dell’educazione linguistica). Con tale testo il Giscel intende definire «i presupposti teorici basilari e le linee d’intervento dell’educazione linguistica, proponendole all’attenzione degli studiosi e degli insegnanti italiani e di tutte le forze che [...] in Italia, lavorano per una scuola democratica».

Le “Dieci tesi” segnano in modo ufficiale, dichiaratorio, il passaggio da una pedagogia linguistica tradizionale, definita esplicitamente inefficace, a un’educazione linguistica democratica (Colombo, 1996), della quale sono declinati i principi. Il testo rappresenta l’esito di un percorso intellettuale e culturale che affonda le sue radici nella seconda metà dell’Ottocento (De Mauro, 1998/2018, p. 7) e che raccoglie diverse istanze e suggestioni, come quelle, a mio parere, portate avanti da Gianni Rodari.

Il cuore delle tesi, infatti, è un’idea di lingua saldamente ancorata ai biso-

gni del parlante, alla base c’è l’idea che l’accesso alla lingua, radicata nella vita biologica, emozionale, intellettuale e sociale, rappresenti un diritto costituzionale del cittadino e che la scuola rivesta un ruolo chiave per e nell’esercizio della democrazia.

In questo senso l’educazione linguistica è un modo di lavorare sulla lingua e sulle competenze linguistiche delle persone. Ma non solo. Come sappiamo bene in educazione sono centrali i fini e se il mezzo prevale sul fine, sull’obiettivo educativo, corriamo il rischio di un irrigidimento e una inefficacia dell’azione educativa. Corriamo il rischio di costruire un’azione educativa “buona per tutte le stagioni” o di dare alle bambine e ai bambini, alle studentesse e agli studenti basi puramente quantitative, cumuli di nozioni decontestualizzate e astratte, laddove, come è chiarissimo a Rodari «le basi non debbono più essere quantitative, devono essere qualitative [...]». Dobbiamo cioè consegnare degli strumenti culturali. La conoscenza non è una quantità, è una ricerca. Non dobbiamo dare ai bambini delle quantità di sapere ma degli strumenti per ricercare, degli strumenti culturali perché lui crei, spinga la sua ricerca fin dove può; poi certamente toccherà sempre a noi spingere più in là e aiutarlo ad affinare questi strumenti» (Rodari 1974/1992, pp. 42/43). E non a caso, ritengo, Rodari inserisce questa riflessione in un discorso sulla lingua, essendo le parole lo strumento culturale per eccellenza. Occorre allora utilizzare il già richiamato

1 Il Documento integrale è consultabile sul sito del Giscel <https://giscel.it/dieci-tesi-per-le-educazione-linguistica-democratica/>. Di seguito riportiamo la sola elencazione delle Tesi per titolo: I. La centralità del linguaggio verbale; II. Il suo radicamento nella vita biologica, emozionale, intellettuale, sociale; III. Pluralità e complessità delle capacità linguistiche; IV. I diritti linguistici nella Costituzione; V. Caratteri della pedagogia linguistica tradizionale; VI. inefficacia della pedagogia linguistica tradizionale; VII. Limiti della pedagogia linguistica tradizionale; VIII. Principi dell’educazione linguistica democratica; IX. Per un nuovo curriculum per gli insegnanti; X. Conclusione

“metodo democratico”, «occorre una scuola in cui entri la creatività e l’immaginazione» (p. 41). Il pensiero rodariano si salda qui a quello espresso, un anno dopo da De Mauro, quando nel 1975 ricorda che «metter da parte le vecchie grammatiche, la vecchia pedagogia dell’imitazione ha senso scientifico autentico se e solo se vogliamo rifiutare la sostanza politica di quella pedagogia, cioè se e solo se intendiamo muoverci seriamente nella direzione di una società autenticamente democratica» (De Mauro, 1975/2018, p. 79). Direzione che, come ho cercato di mostrare è quella alla quale esplicitamente tende Gianni Rodari.

Nuotare nella lingua. Indispensabilità individuale e sociale della parola

Rodari, così come don Lorenzo Milani era ben consapevole del fatto che è la lingua che ci fa o, meglio che può farci, uguali. La lingua per lui rappresenta la cultura dell’individuo e, nel contesto scolastico e formativo, è indispensabile che venga praticata con libertà, è indispensabile che si creino spazi per potersi esprimere, per poter parlare, esercitandosi alla parola nelle sue diverse accezioni e pluralità di sensi. Per il “favoloso” Gianni Rodari l’educazione linguistica ha l’obiettivo di aiutare il bambino a essere autonomo, a partire dalla lingua; attraverso un’azione pedagogica consapevole è possibile metterlo in condizione di «costruirsi su quella lingua la sua espressione libera e completa, la lingua della sua ricerca autonoma,

la lingua della comunicazione sociale, non la lingua per dire sempre di sì, ma la lingua per dire solo i sì che sente suoi e per dire no quando sente no. Perché il bambino si formi quella lingua è importante che possa parlare più che ascoltare e questo è vero nella scuola dell’infanzia, è vero nella scuola elementare, è vero nella scuola media, è vero al liceo, all’u-



niversità, dappertutto è più importante poter parlare che dover ascoltare» (Ivi, p. 47). Traspare in queste parole non solo l’idea di un’educazione linguistica per la vita, ma anche la possibilità che la lingua offre all’individuo di praticare al contempo una dimensione individuale e collettiva. Come riconosce De Mauro (1997/2001) «in tanti anni [...] nel lavoro di ricerca teorica sul linguaggio e di osservazione dell’attività didattica, mi pare quasi di non aver fatto e di non fare altro che accumulare argomenti e cono-

scenze per convalidare le idee di Piaget e Freinet, di Rodari e don Lorenzo Milani sulla centralità dell'educazione linguistica stante la indispensabilità individuale e sociale della parola» (p. 9).

Per Rodari la parola rappresenta una chiave per rendere il momento linguistico un momento di liberazione, di costruzione di un linguaggio creativo e autonomo. Nella sperimentazione, dagli esiti imprevedibili, delle possibilità di combinazione ed estensioni di senso delle parole, mirabilmente descritte nella *Grammatica della fantasia*, sulla quale non mi soffermo in questa sede, ritroviamo un compendio pratico delle proprietà del linguaggio verbale che determinano il potere delle parole: l'oscillazione della massa del lessico e la sua stratificazione, la duttilità del loro significato, la loro illimitatezza e la possibilità di parlare delle parole utilizzando le parole. Sempre De Mauro ricorda che «Gianni Rodari sorprende, divertiva e trascinava i bambini, che si sentivano incapaci di raccontare una storia, dicendogli più o meno: "Racconta quello che ti ricordi con la punta del naso! Ma il tuo mignolo sinistro, non gli è mai capitato niente? Sì? Racconta». Era un modo per sollecitare memorie e invenzioni fondate su ragioni non banali: Rodari sapeva che le costruzioni astratte e aeree generalizzanti dei nostri linguaggi si radicano per ciascuno e per l'intera comunità in esperienze concrete, corporee, particolari e perfino private e vivono o, meglio con-vivono con esse» (Tullio De Mauro, 1997/2001, p. 10). Per Rodari l'educazione linguistica è radicata nella fisicità, nella concretezza dell'esperienza e in queste coglie quanto nell'apprendimento lessicale giochi un ruolo chiave la pratica e l'esposizione alle parole, che non possono essere decontestualizzate e astratte.

«Quando noi parliamo della formazione linguistica del bambino, non im-

maginiamo degli esercizi astratti di lingua, noi immaginiamo concrete attività linguistiche [...]. La lingua non è una materia (lo è ancora sulla pagella), non è una materia separata dalle altre, che abbia confini ben precisi [...]. Noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro. [...]» (Rodari, 1974/1992, pp. 40/43).

Questa idea di didattica della lingua, nella sua natura trasversale e veicolare, è un'idea di grande modernità e fa da specchio alla riflessione sull'educazione linguistica nella scuola intesa come modo per promuovere i diritti dell'individuo in quanto parlante, mettendo ciascuna e ciascuno in condizione di usare il linguaggio per capire e per farsi capire. Una scuola così concepita risponde a quell'istanza di democrazia e partecipazione, cara a Rodari e un'educazione linguistica così intesa è democratica e pone al centro la competenza comunicativa come abilità sociale e non mera applicazione di norme (Lo Duca, 2003).

**Professoressa associata di Pedagogia sperimentale e insegna "Progettazione e valutazione dei servizi educativi" e "Didattica generale" nell'Università Roma "Sapienza", DPPSS.*

Bibliografia

- De Mauro T. (2001). *Minima Scholaria*. Bari: Editori Laterza.
- De Mauro T. (2018). *L'Educazione linguistica democratica*. Bari: Editori Laterza.
- Lo Duca M. G. (2013). *Lingua italiana ed educazione linguistica*. Roma: Carocci.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della Fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1992). *Scuola di Fantasia*. Roma: Editori Riuniti.

“L’orecchio acerbo” di Gianni Rodari

In difesa dei fumetti e dei cartoni animati

Perennemente dalla parte dei bambini, Rodari scende in campo per difendere il cartoon, sottolineando come Goldrake debba superare prove e imprese secondo un progetto iniziatico che è specifico del processo di sviluppo e di formazione di ogni individuo... mentre il bambino imita per gioco il robot, viene stimolato al confronto con le narrazioni mitologiche

Angela Articoni*

Ogni tanto si sente parlare di proibire questo o quel fumetto: non sarebbe più utile proibire agli insegnanti di far odiare i libri, trasformandoli in strumenti di tortura anziché di scoperta?
Gianni Rodari¹

In Italia, sin dalla fine degli anni Quaranta, il fumetto conosce uno sviluppo imponente e, anche se sembra esserci un sostanziale consenso, in realtà a livello ufficiale – a partire dal mondo politico sia comunista che cattolico – si assiste a una reazione ostile a tale invasione².

Una prima riflessione di Gianni Rodari sui “romanzi col fumetto” la ritroviamo nell’articolo *Che cosa leggono le ragazze*³, «senza moralizzare [...] sul contenuto scipito, banale o [...] immorale» e giustificando tali letture con il prezzo basso e, soprattutto, «perché non hanno altro», bisogna indicare e offrire qualcosa di meglio, poiché le donne possiedono un «desiderio di cultura» e il pericolo di questa diffusione è «far sognare piccoli stupidi sogni»⁴.

Nella proposta di legge *Vigilanza e controllo della stampa destinata all’infanzia e all’a-*

1 G. Rodari, *I giornali a fumetti e la scuola*, in «Riforma della scuola», 7, dic. 1966; poi in Id., C. De Luca (a cura di), *Il cane di Magonza*, Ed. Riuniti, Roma 1982, pp. 98-103.

2 Cfr. J. Meda, *Stelle e strips. La stampa a fumetti italiana tra americanismo e antiamericanismo (1935-1955)*, EUM, Macerata 2007 (paragrafo *L’antifumettismo comunista*, pp. 236-260).

3 G. Rodari, *Che cosa leggono le ragazze*, in «L’Ordine Nuovo», 11 gennaio 1947; poi in C. Zangarini, P. Macchione, A. Vaghi (a cura di), *Gianni Rodari e la signorina Bibiana. I racconti e gli scritti giovanili 1936-1947*, Macchione, Varese 2010, pp. 315-316.

4 *Ibidem*.

adolescenza (1949), discussa nel 1952⁵, si ravvisa una sorta di censura preventiva, una violazione della libertà di stampa. Il disegno normativo Federici-Migliori conquista l'opinione pubblica deviata dalla feroce campagna contro i *comics*, giudicati tra i responsabili dell'incremento della delinquenza minorile italiana⁶. A tale periodo risale la polemica di Rodari con Nilde Iotti che nella seduta di discussione del 7 dicembre 1951, accusa le strisce americane di narrare storie orripilanti, capaci di allontanare i giovani dalla forma più alta e nobile del libro.

Oggi, nei giornali a fumetti troviamo soprattutto la esaltazione dello spirito di violenza, degli istinti di aggressione in quanto tali, l'esaltazione dell'uccisione per il piacere dell'uccisione stessa, in un modo che non può non preoccupare coloro che sono pensosi della educazione dei nostri giovani; vi è insomma l'esaltazione dell'istinto della lotta fra gli uomini. [...] Io arriverei perfino ad affermare che il fumetto, [...] porta al dissolvimento della personalità del ragazzo che in un tempo successivo può avere delle serie conseguenze nello sviluppo completo della personalità dell'uomo⁷.

Rodari, con l'occhio critico che lo caratterizza, è di tutt'altro avviso, poiché i fumetti li utilizza per veicolare messaggi positivi ai piccoli lettori del *Pioniere*. La risposta alla Deputata avviene con una missiva: si erge a paladino del genere

perché, se da un lato il giudizio negativo che Jotti ha sulle strisce può in parte essere considerato legittimo, è invece sbagliato sostenere che i *comics* siano da demonizzare *in toto*. In una *Lettera al Direttore* (Palmiro Togliatti), pubblicata su *Rinascita*, lo scrittore sostiene che le *strips* hanno la forza di conquistare una nuova autonomia espressiva utile alla diffusione di idee progressiste tra le masse, smarcandosi dai canoni statunitensi: non si doveva confondere la "forma" con il genere, o il mezzo, simboleggiato dai fumetti⁸. L'intervento si conclude con una riflessione centrata su un tema fondamentale: «Cosa ci può aiutare in questa situazione? Essenzialmente la nascita di una nuova letteratura per l'infanzia, capace anche con i suoi mezzi organizzativi di condurre una lotta efficace. [...] Accanto ai libri possono i fumetti essere uno strumento, anche secondario, in questa lotta oggi? Se non possono smettiamo di stamparli»⁹.

Nel corso degli anni Sessanta l'autore definisce le strisce "cascame culturale", pur non condividendo condanne moralistiche e aristocratiche e non scorrendo un potenziale pericolo per i libri perché, dove non sia un'ossessione, «per un lettore intelligente e critico, il fumetto sarà un semplice materiale di svago»¹⁰. Il suo pensiero si va progressivamente e favorevolmente modificando e nel 1973 reputa rilevante dedicare ai fumetti un capitolo nella sua

5 Proposta di legge Maria Federici ed altri: *Vigilanza e controllo della stampa destinata all'infanzia e all'adolescenza*, 1952, <https://bit.ly/2U0FXnP>.

6 J. Meda, *Stelle e strips*, cit., p. 214)

7 N. Iotti, *Vigilanza e controllo della stampa destinata all'infanzia e all'adolescenza*, 7 dic. 1951, in *Discorsi Parlamentari (1946-1983)*, Camera dei Deputati, Roma 2003, pp. 49-51, <https://bit.ly/2GKmu3X>.

8 G. Rodari, *La questione dei fumetti. Lettera al Direttore*, in «*Rinascita*», IX/1, gen. 1952, p. 51: 51-52.

9 Ivi, p. 52.

10 G. Rodari, *La letteratura infantile oggi*, in C. De Luca (a cura di), *Scuola di fantasia*, Einaudi, Torino 2014, p. 103: 92-106.

*Grammatica della fantasia*¹¹, dove pone l'accento sul lavoro che il bambino opera quando si appresta al suddetto mezzo, con una compartecipazione e una presenza attiva di fronte alla pagina stampata.

Egli deve [...] individuare e riconoscere i personaggi nelle successive situazioni, mantenere salda la loro identità nelle diverse posizioni che assumono con espressioni mutevoli, presentandosi a volte in diverse colorazioni, di cui egli stesso interpreterà il significato: rosso, la rabbia, giallo, la paura... [...] A personaggi egli deve attribuire una voce. [...] deve riconoscere e distinguere gli ambienti, interni ed esterni. [...] Un intervento attivo, anzi attivissimo, dell'immaginazione è richiesto per riempire i vuoti tra una vignetta e l'altra. [...] Per un bambino di sei-sette anni mi sembra un lavoro sufficientemente impegnativo, ricco di operazioni logiche e fantastiche, indipendentemente dal valore e dai contenuti del fumetto, che qui non sono in discussione. La sua immaginazione non assiste passiva, ma è sollecitata a prendere posizione, ad analizzare e sintetizzare, classificare e decidere¹².

E ancora, in una conferenza-dibattito del 28 febbraio 1979 all'Università di Ascoli Piceno, ci lascia quello che potremmo definire il suo testamento spirituale riguardo al fumetto:

Non ci sono critiche serie da fare al mondo dei fumetti, né pregiudizi da difendere nei confronti di un mezzo di comunicazione che piace ai piccoli. Molti dei bambini che li hanno letti per primi sono diventati intellettuali famosi, professori universitari come Umberto Eco e

magari lanciano la moda dei vecchi fumetti come materia di alta cultura. Può darsi che non lo siano, che siano un gioco, una moda passeggera, però i bambini li amano. Credo che oggi possiamo accoglierli nella scuola al pari dei libri senza considerarli un genere inferiore¹³.

Passano trent'anni dalla prima grande *querelle* e la storia si ripete, questa volta non con i fumetti, ma con *Goldrake*, il robot giapponese di cui tutti parlano e contro il quale si sono levate voci di critica da più parti. Quando in Italia la serie viene trasmessa sulla Rete 2 (dal 4 aprile 1978), la Goldrake-mania conquista immediatamente parte del Paese, ma molti adulti si mostrano perplessi, se non apertamente ostili a tale novità. Il deputato Silverio Corvisieri, membro della Commissione di Vigilanza RAI, interviene con un pezzo fortemente critico dal titolo *Un ministero per Goldrake* pubblicato su *La Repubblica*¹⁴. Il testo accusa la TV – e *Ufo Robot* era il capro espiatorio – di stare degenerando. Corvisieri presenta persino un'interrogazione parlamentare per proporre la sua eliminazione dal palinsesto poiché programma che celebra l'orgia della violenza annientatrice, la religione delle macchine elettroniche, il rifiuto viscerale del diverso, e dove i problemi si risolvono costantemente con le armi e con l'aggressività.

Perennemente dalla parte dei bambini, Rodari scende in campo per difendere il *cartoon*, sottolineando come Goldrake debba superare prove e imprese secondo un progetto iniziatico che è

11 G. Rodari, *Il bambino che legge i fumetti*, in Id., *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1997 (1973¹), pp. 153-155.

12 *Ibidem*.

13 A.M. Novelli, L. Marucci (a cura di), *Rodare la fantasia con Rodari ad Ascoli*, Fast Edit, Acquaviva Picena 2000, p. 34.

14 S. Corvisieri, *Un ministero per Goldrake*, in «La Repubblica», 7/8 gen. 1979, p. 6. Id., *Intervista*, in *Lampi di Primavera* (1995-1999), Radio Tre, 17 apr. 1998, in L. Raffaelli, *De press*, in «Kappa Magazine», 72, giu. 1998, p. 18.

specifico del processo di sviluppo e di formazione di ogni individuo. Inoltre invita a cogliere gli aspetti positivi di tali eventi mediatici, verso i quali è *più utile assumere un atteggiamento costruttivo*; pertanto evidenzia che, mentre il bambino imita per gioco il robot, viene stimolato al confronto con le narrazioni mitologiche che rassicurano, ammaestrano e soddisfano il suo bisogno di spiegazione dell'esistenza. «I bambini che giocano nei cortili imitando questi personaggi, [...] si sono impadroniti di quel materiale fantastico e lo adoperano per dire quello che vogliono [...] Non subiscono Goldrake, lo adoperano. Hanno semplicemente una materia prima in più per giocare»¹⁵. Da parte dello spettatore c'è sempre un'attività di decodificazione del linguaggio televisivo: «Quando un bambino guarda Goldrake alla televisione, il senso della storia non gli è dato in anticipo, ma lo deve ricostruire, collocando in un certo modo le immagini, i suoni, tutto quello che ascolta, e ricavandone il filo»¹⁶.

Rodari, con il suo profondo istinto pedagogico, sa che i cartoni animati sono efficaci strumenti educativi poiché comunicano nel linguaggio universale delle emozioni; la loro cadenza giocosamente ripetitiva genera una forte immedesimazione nei personaggi e quindi concorrono a sviluppare competenze relazionali e forme di comprensione empatiche. Inoltre, riescono a rapire l'attenzione e la passione dei ragazzi, favorendo una modalità conoscitiva diversa da quella logica e

astratta, privilegiata per secoli dalla nostra cultura, sviluppando una sintonizzazione percettiva, emozionale e corporea con gli altri e con il mondo. L'avvento delle grandi tecnologie del secondo dopoguerra, il piccolo schermo e mille altri strumenti rivolti anche ai giovanissimi, divengono un'opportunità più che un ostacolo alla crescita personale dei fanciulli. Come le fiabe e le filastrocche sono luogo dell'immaginario e del reale allo stesso tempo, e i due piani si intrecciano in modo da delineare un mondo nuovo, un universo certamente migliore e auspicabile, così i fumetti e la TV, e quindi i *cartoon*, rovesciano completamente la tradizionale staticità della pedagogia e irrorano di aria nuova l'infanzia italiana. Perciò Rodari non è d'accordo con quelli che vedono in Goldrake «il nemico numero uno dei bambini di oggi: sono le favole di oggi raccontate con il linguaggio di oggi»¹⁷.

Il “grande Gianni” – per dirla con le parole di Boero – è un autore che ha contribuito alla trasformazione dello “sguardo” dell'adulto verso l'infanzia: non più dall'alto in basso ma “orizzontale”¹⁸ mantenendo – come l'uomo della poesia – quell'orecchio acerbo, che serve «per capire le cose che i grandi non stanno mai a sentire»¹⁹.

* *Dottore di Ricerca (Ph.D) in Pedagogia
Università degli Studi di Foggia, Studiosa di
Letteratura per l'infanzia*
[https://www.facebook.com/angela.
articoni.letteraturainfanzia](https://www.facebook.com/angela.articoni.letteraturainfanzia)

15 G. Rodari, *Dalla parte di Goldrake*, in «Rinascita», 41, 17 ott. 1980, pp. 19-20.

16 *Ibidem*.

17 G. Rodari, *quello che i bambini insegnano ai grandi*, Conferenza Teatro Picanni, Bari, 23 gen. 1980; poi in Id., F. Nibbi (a cura di) *Esercizi di fantasia*, Ed. Riuniti, Roma 2006 (1981¹), p. 103: 93-109.

18 P. Boero, *La lezione di Rodari*, in «Il Folletto», 1/2020, p. 4: 4-6.

19 G. Rodari, *Un signore maturo con un orecchio acerbo*, in Id., *Parole per giocare*, Manzuoli, Firenze 1979, p. 19.

GOLDRA-
KE./...



...PRESTO,
DOBBIAMO DAT-
TERCI PER SAL-
VARE LA TERRA.
AVANTI./



La strada che non portava in nessun posto

Leggete questo mio scritto come fosse una lettera aperta, in cui proverò a raccontare il mio incontro con Rodari, ciò che hanno significato le sue opere per la mia professione di scrittrice, che era iniziata in forma amatoriale (e molto in sordina) agli inizi degli anni ottanta. Comincerò con il dire la cosa più scomoda, una riflessione che mi costa portare allo scoperto, perché sembra rinnegare la sorgente della mia stessa crescita come scrittrice:

dopo più di quarant'anni dalla scomparsa di questo grande scrittore, la nostra letteratura per ragazzi non dovrebbe più sentirsi 'rodariana', piuttosto proclamare ad alta voce la sua

raggiunta emancipazione. Di fatto il cordone ombelicale è già stato tagliato da un pezzo, gli scrittori di oggi camminano sulle proprie gambe. Però si dice poco, o non si dice chiaramente. Come se si facesse un torto, un'offesa alla memoria dello scrittore, come se se fosse una mancanza di riconoscenza. Eppure era inevitabile – come infatti è accaduto - differenziarsi dal suo modello. Ed è giusto farsene un punto di forza, un valore, una conquista. Rodari, io credo, ne sarebbe contento più di chiunque altro.

La bella lezione - per chi l'ha voluta imparare - resta e perdura, segnando una pietra miliare nella storia della letteratura giovanile. Invece la letteratura è andata avanti, o indietro, o forse a zig zag, ai posteri l'ardua sentenza

Anna Lavatelli*

La spinta dirompente, il fiume in piena del suo straordinario impegno politico e letterario, è diventata spesso nelle scuole una palude grigia e ferma, dove nessuno tira sassi. Messa da parte la passione civile, c'è stato chi ne ha cannibalizzato i poveri resti – soprattutto nelle antologie scolastiche – chi ne ha scorporato l'opera in edizioni crudelmente smembrate (penso allo sfregio fatto a *'Favole al telefono'*, una scelta davvero spietata), chi infine ne ha ridotto il pensiero critico a gioco linguistico buoni per tutti gli usi, pastorizzando un'etica che voleva essere graffiante, corrosiva.

La bella lezione – per chi l'ha voluta imparare – resta e perdura, segnando una pietra miliare nella storia della letteratura giovanile. Invece la letteratura è andata avanti, o indietro, o forse a zig zag, ai posteri l'ardua sentenza. In ogni caso ha camminato, e continua a camminare, alla ricerca di nuove frontiere e di nuovi orizzonti. E' così che possono esserci dei mutamenti, l'ha detto Rodari stesso in uno dei suoi racconti a me più cari: *'La strada che non portava in nessun posto'*. Per me, quella *'favola al telefono'* è ancora oggi un monito ad essere noi stessi, a scegliere sempre la nostra strada, anche quando può essere scomoda, anche quando appare oltre le soglie del *politically correct*. Basterebbe pensare alle

alzate di scudi contro storie che osano accennare al tema della omoparentalità, per rendersi conto che i condizionamenti del pregiudizio non sono solo subliminali.



In questi anni, spero che tutti se ne siano accorti, è nata e cresciuta una nuova schiera di ottimi scrittori (e scrittrici). La letteratura italiana per ragazzi si è fatta adulta, matura. E di

conseguenza anche critica verso i suoi maestri. Dunque ribadisco: è stato vitale andare oltre, ed è necessario dirlo chiaro. Altrimenti, tra cento anni, un altro Pino Boero, in un'altra storia della letteratura giovanile, ci avrebbe presi tutti bonariamente in giro, alla pari dei 'collodiani' e dei 'deamicisiani', cloni circolanti nell'ottocento, di cui facilmente si può sorridere, senza accorgersi di correre lo stesso rischio e di incappare nella stessa banalità.

Torniamo però a Rodari, perché è con lui che bisogna fare i conti, in questo primo centenario. Mi è capitato recentemente di rileggere proprio *'Favole al telefono'* e di trovarne alcune che ora mi appaiono appesantite dalla retorica. Un esempio per tutti: 'Il pozzo di Cascina Piana'. Ecco un Rodari che non mi piace più da un pezzo, l'apologo del pozzo e dell'unica corda, con la figura solenne, quasi pontificale del partigiano pacificatore ha un retrogusto pedagogico non poi troppo lontano da quel tipo di letteratura per ragazzi che l'autore stesso voleva contrastare con tutte le sue forze.

Lo ripeto, sono pensieri scomodi. Ma se voglio provare a dire che cosa resti oggi della lezione rodariana, almeno dal mio punto di vista, posso farlo solo prendendone le distanze. Dunque ribadisco: è stato vitale andare oltre, per noi e credo sia giusto sottolinearlo in questo anno, straordinario per tanti versi, in cui ricordiamo il suo importante contributo alla letteratura per ragazzi, a partire dalla fiducia che nutriva per le future generazioni.

In un'analisi socio-politica, potremmo attribuire a un certo Rodari ciò che Eco ebbe a dire di De Amicis, giudizio che non condivido. Ma qui entriamo nel gioco dei messaggi (sia De Amicis che Rodari ne hanno lanciati tantissimi) ed il giudizio non è più solo letterario.

In ogni caso, De Amicis era un prosatore eccellente che sapeva scrivere per bambini. Ma non aveva la visione di Dickens o di Mark Twain, il suo 'Cuore' non legge fino in fondo nel pensiero dei bambini. Rodari riesce invece a mettersi dalla loro parte, e questo conta più di alcune sue 'scivolature' didattiche ai tempi del Pioniere. Come autrice di letteratura giovanile non posso che riconoscere nella sua progettualità divergente, sempre dalla parte dei ragazzi, il motore pulsante del nostro mestiere. Anche per questo motivo mi attirava, quando cominciai a scrivere, la sfida di Rodari, che come Hernan Cortés bruciava le navi perché la letteratura tentasse nuove strade, senza guardare indietro. Quando cominciai a scrivere, mi entusiasmò la sua sollecitazione a rompere gli schemi, ad andare controcorrente, come nella metafora de *Il giovane gambero*. Un educatore di libertà di pensiero, questo è stato Gianni Rodari, E chi è libero, impara a camminare con le sue gambe, nella direzione che preferisce.

La ricchezza della 'fantastica' rodariana si dispiega audacemente in ogni direzione con *'Favole al telefono'*, per esprimersi poi appieno in *'C'era due volte il barone Lamberto'*, l'opera forse più nota di Gianni Rodari, un romanzo chiave, che definisce una visione 'rivoluzionaria' della creatività artistica e della società. La sfida di far percorrere nuovi sentieri alla letteratura infantile qui si sposa infatti con un grande progetto di promozione umana, che va ben oltre la pedagogia della lettura per diventare un'ipotesi sociale. Quando la ragione cavalca con la fantasia - è il pensiero di Rodari - si aprono prospettive e itinerari inaspettati, che possono cambiare il mondo in cui viviamo. Il maggior contributo alla letteratura per ragazzi dello scrittore omegnese è precisamente questa volontà forte e costante di porta-

re il proprio impegno civile nel mondo dell'infanzia. Ed è stato con coraggio e determinazione che lo scrittore ome-gnese non ha mai smesso di farlo.

Il compendio di tutto il progetto rodariano è senz'altro *'La grammatica della fantasia'*, che disegna una poetica non più riservata agli 'eletti', ma aperta ed accessibile a tutti. Non perché tutti diventino poeti, ma per creare una società di uomini più liberi, come precisa l'autore stesso. Una frase che sento ripetere spesso, ma raramente vedo tradotta in progettualità.

In questo storico saggio, che ha fatto il giro del mondo tra gli addetti ai lavori, Rodari mostra in quanti modi sia possibile manipolare le fiabe classiche, rompendone lo schema tradizionale e nel contempo illustra un nuovo immaginario, in cui le libere associazioni della fantasia e i meccanismi rigorosi della creatività si fondono per aprire infinite possibilità di invenzione. Lo scrittore sciorina davanti ai nostri occhi tutte le sue conoscenze, tutti i suoi strumenti di lavoro e li mette generosamente a nostra disposizione.

Ancora oggi *'La grammatica della fantasia'* resta un caposaldo della scrittura creativa dentro e fuori delle aule scolastiche, per scrittori in erba, per educatori, per aspiranti scrittori adulti. Tuttavia, per non tradire lo spirito originale del pensiero rodariano e farne ancora un uso proficuo – ovvero uno strumento dell'immaginazione - occorre tornare con profonda onestà intellettuale al cuore di quel progetto e accostarsene con la volontà di rinnovarlo, introducendovi nuova linfa 'fantastica', nuove visioni.

Si tratta, in poche parole, di guardare ai contesti che cambiano, alla realtà in cui siamo immersi, nei contesti in cui la gioventù contemporanea si trova a crescere, cercando di uscire dalla serializzazione della prorompente forza iniziale delle sue

opere – il 'rodarianismo' – ovvero (come ho già accennato) da una rivisitazione pedissequa, senza anima vitale, che nel tempo ha condotto ad uno stagno in cui non si tirano più sassi capaci di inanellare nuove idee, nuovi sentieri.

C'è una esplorazione da fare, della realtà in cui siamo immersi con i nostri ragazzi, che possiamo ancora compiere seguendo la lezione di Rodari, anche senza ripeterne il percorso. Questa esplorazione dovrebbe concentrarsi sui nuovi scenari che ci appaiono, sulle contraddizioni della realtà attuale e le problematiche che ne conseguono. Invece di riprodurre schemi triti e ritriti. Occorre pensare a proposte che tornino davvero a fidarsi del potere dell'immaginazione, offrendo lo strumento della letteratura per sviluppare la capacità di interrogarsi sul presente e riconoscerne i punti deboli, accettare le sfide per il futuro, considerare che nel cambiamento anche i libri per ragazzi si evolvono necessariamente si muovono verso altre strade. Questa è l'eredità più grande che ci ha lasciato Rodari,.

Lo scrittore stesso sembra additare il percorso ne *'La strada che non portava in nessun posto'*, un racconto che è quasi un testamento ideale, per profondità e ricchezza metaforica.

Divergere, questo sta facendo la nuova generazione di scrittori per ragazzi, cimentandosi in 'prove di libertà' di narrazione e di stile letterario.

C'era due volte, quindi. Ma meglio ancora se tre volte, o quattro... o anche di più. Le storie sono infinite, così come i sentieri che ci portano ad esse.

**Scrittrice da più di trent'anni, ha pubblicato in Italia e in Sudamerica, scrive storie di vita attraverso gli occhi dei giovani protagonisti, attenta a non dare 'messaggi', ma suggestioni.*

“U” come umorismo “U” come utopia

Appunti per un ritratto di Gianni Rodari nel centenario della nascita

A cent'anni dalla nascita, a quaranta dalla morte, in un mondo cambiato profondamente, la lezione di Rodari è ancora luminosa e terribilmente necessaria: aiutare bambini e bambine a non aver paura delle parole è un compito al quale insegnanti ed educatori non possono sottrarsi

«Che cosa vuoi fare da grande?» domandò.
«Felice» rispose Thomas. «Da grande diventerò felice».

La signora Van Amersfoort stava per tirare fuori un libro, ma si voltò sorpresa. Guardò Thomas sorridendo e disse: «Perdio, questa sì che è una buona idea. E sai quando si comincia a essere felici? Quando non si ha più paura».

Guus Kujer¹

Martino Negri*

Nella storia della letteratura per l'infanzia in Italia esiste un prima e un dopo Rodari. A partire dagli anni Cinquanta lo scrittore nato a Omegna ha infatti indicato un modo nuovo di guardare ai bambini e alle storie in versi e in prosa scritte per loro.

Figlio di un'operaia andata a lavorare in cartiera all'età di otto anni per poi passare in filanda ed essere per tutta la vita «la prima ad alzarsi e l'ultima ad andare a dormire»² e di un fornaio di animo particolarmente sensibile – ricordato in un appunto come «l'uomo che chiuse gli occhi per non vedermi vestito

¹ G. Kujer, *Il libro di tutte le cose* [2004], Salani, Milano 2011, p. 25.

² Cfr. M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, Einaudi, Torino 1990, p. 6.

da Balilla»³ – Rodari si diplomò maestro elementare nel 1937, diventando giornalista subito dopo la fine della seconda guerra mondiale e infine scrittore per bambini e ragazzi «quasi per caso»⁴.

Fin dagli esordi – ovvero dai primi versi pubblicati alla fine degli anni Quaranta sull'«Unità» con lo pseudonimo di Lino Picco – Rodari dimostrò una spiccata propensione per il racconto e un uso giocoso e gioioso del linguaggio che individuava nei bambini interlocutori seri e proprio per questa ragione capaci di divertirsi: destinatari degni di attenzione e rispetto profondi, persone capaci di affrontare la complessità del mondo alle quali, dunque, non nascondere le contraddizioni e ingiustizie di cui la società appena uscita da vent'anni di regime ancora non era riuscita a liberarsi. Una società da trasformare nel segno di un anti-autoritarismo che trova in Alfonso Gatto e Cesare Pavese, ineludibili punti di riferimento, e nella generazione di Calvino e Fenoglio, alla quale lui pure apparteneva, dei compagni di lotta. Una società da trasformare anche e proprio grazie al contributo dei bambini, cittadini del futuro, a partire da alcuni principi individuati in opposizione a quelli ai quali egli stesso, nato nel 1920, era stato esposto negli anni della formazione: gli ideali della pace, della solidarietà e dell'uguaglianza tra le razze. Su tali principi si fondava anche il «Pioniere», settimanale per ragazzi diretto da Rodari dal 1950 al 1953⁵; e a partire da tali principi avrebbe scritto storie, poesie e filastrocche che nascono da un'osservazione attenta e partecipe del reale che sfocia in tensione utopica. Una tensione alimentata da un'innata sensibilità per il



3 Cfr. *ivi*, p. 7.

4 Cfr. P. Boero, *Una storia, tante storie. Guida all'opera di Gianni Rodari*, Einaudi, Torino 1992, p. 36 sgg.

5 Cfr. M. Argilli, *Gianni Rodari. Una biografia*, cit., p. 65.

sociale, dall'amore per le storie popolari e dalla fede nelle possibilità di esplorazione del linguaggio in quanto occasione per avventure del pensiero: elementi che, nelle sue pagine migliori, si combinano felicemente nel segno dell'umorismo.

Se un certo pubblico di lettori, politicamente connotato, ha imparato ad apprezzare Rodari fin dagli anni Cinquanta, quando pubblicava per le Edizioni di cultura sociale e per Editori Riuniti, è dal principio degli anni Sessanta – contestualmente all'uscita dei primi volumi con Einaudi: *Filastrocche in cielo e in terra* (1960), *Favole al telefono* (1962) e *Il libro degli errori* (1964) – che il suo nome e il suo personalissimo modo di rivolgersi all'infanzia sono diventati un patrimonio culturale di tutti, e non solo nel nostro paese, come attesta l'attribuzione del Premio "Hans Christian Andersen", il Nobel della letteratura per l'infanzia, nel 1970.

Quella di Rodari è stata in effetti una figura di importanza cruciale nell'evoluzione della letteratura per l'infanzia nell'Italia del secondo dopoguerra: sia per la novità dei temi, dei personaggi e delle situazioni introdotte nelle sue storie, dove la realtà quotidiana è concreta, si fa presente, riconoscibile eppure fantasticamente trasfigurata nel segno della leggerezza grazie a magistrali colpi d'ala dell'immaginazione, sia per le forme che il suo narrare ha assunto, privilegiando la formula breve del racconto e della poesia, secondo quella che Italo Calvino chiama «la vera vocazione della letteratura italiana, povera di romanzieri ma sempre ricca di poeti, i quali, anche quando scrivono in prosa danno il meglio di sé in testi in cui il massimo di invenzione e di pensiero è contenuto

in poche pagine»⁶.

Le sue pagine più felici sono racconti fulminanti, per densità poetica e capacità di cogliere la prospettiva infantile, come *Brif bruf braf*, dove c'è un «vecchio buon signore» che incarna limpidamente quel modello di adulto ancora capace di ascoltare e accogliere il discorso dell'infanzia in tutta la sua gioiosa alterità, che lo scrittore di Omegna avrebbe poi ripreso ed esemplarmente fissato nella filastrocca sul signore maturo «con un orecchio acerbo» in viaggio sul diretto tra Capranica e Viterbo:

Di giovane mi è rimasto soltanto quest'orecchio.

È un orecchio bambino, mi serve per capire

le cose che i grandi non stanno mai a sentire:

ascolto quel che dicono gli alberi, gli uccelli,

le nuvole che passano, i sassi, i ruscelli, capisco anche i bambini quando dicono cose

che a un orecchio maturo sembrano misteriose...⁷

Oppure poesie come *Il gatto inverno*, dove Rodari riesce a liberarsi dalle maglie di una misura metrica regolare e uniforme – così come dal puro gioco ritmico ed eufonico tipico delle filastrocche, che pure ha tanta parte nella sua arte di versificatore – inoltrandosi nei territori della poesia *tout court*:

Ai vetri della scuola, stamattina

l'inverno strofina

la sua schiena nuvolosa

come un vecchio gatto grigio:

con la nebbia fa i giochi di prestigio,

e le case fa sparire

e ricomparire;

6 I. Calvino, *Lezioni americane. Sei proposte per il prossimo millennio*, Garzanti, Milano 1988, p. 48.

7 G. Rodari, *Un signore maturo con un orecchio acerbo*, in Id. *Parole per giocare* («Biblioteca di lavoro», n. 101-102), Manzuoli, Firenze 1979, p. 19.

con le zampe di neve imbianca il suolo
e per coda ha un ghiacciuolo...

Sì, signora maestra,
mi sono un po' distratto:
ma per forza con quel gatto,
con l'inverno alla finestra
che mi ruba i pensieri
e se li porta in slitta
per allegri sentieri.

Invano io li richiamo:
si saranno impigliati
in qualche ramo spoglio;
o per dolce imbroglio, chiotti, chiotti,
fingon d'essere merli e passerotti.⁸

Rodari non è stato però *solo* uno scrittore straordinario, per il contributo dato al rinnovamento della letteratura per l'infanzia in Italia⁹: è stato e continua a essere prima di tutto un maestro e un punto di riferimento pedagogico e culturale, il cui impegno politico a favore di un accesso alla parola e alla cultura come diritto di tutti i bambini trova nella *Grammatica della fantasia* del 1973 una compiuta espressione¹⁰. La natura emancipatoria del suo modo di intendere l'incontro dei bambini con la letteratura e, più in generale, con il linguaggio e le sue possibilità d'uso è fissato emblematicamente nella chiusura dell'intro-

duzione alla *Grammatica della fantasia*¹¹ – «Tutti gli usi della parola a tutti. [...] Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo» – e trova ulteriore conferma nel recupero, tipico di molte sue narrazioni, della funzione originaria del discorso fiabesco che, puntando a utopia, diventa necessariamente sovversivo, liberando l'immaginazione dei lettori e mostrando la modificabilità dei rapporti sociali¹²:

Le fiabe sono alleate dell'utopia – scriveva nel 1970, su «Paese sera» – non della conservazione. E perciò [...] 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.¹³

Le storie allargano e educano il nostro sguardo nutrendo l'immaginazione, e questo incide profondamente non solo a livello personale ma sociale, perché «la nostra capacità di compiere scelte dipende in larga misura dalla forza, dalla qualità e dall'ampiezza della nostra immaginazione», come ha scritto in tempi più vicini Aidan Chambers¹⁴, inserendosi in una linea genealogica che

8 G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, Einaudi, Torino 1960, p. 26.

9 Cfr. P. Boero, C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Laterza, Bari-Roma 1995, pp. 256-261; P. Boero, *Una storia, tante storie*, cit.

10 Cfr. I. Filograsso, *Orizzonti di ricerca. Il pensiero e l'opera di Gianni Rodari tra passato e presente*, in M.T. Trisciuzzi (a cura di), *Sentieri tra i classici. Vecchie e nuove proposte della Letteratura per l'infanzia e per ragazzi*, Pensa Multimedia, Lecce 2020, pp. 73-90; S. Barsotti, *Le storie usate. Calvino, Rodari, Pitzorno: riflessioni pedagogiche e letterarie tra mitologia e fiaba*, Unicopli, Milano 2006, pp. 108 sgg.

11 G. Rodari, *Grammatica della fantasia. Introduzione all'arte di inventare storie*, Einaudi, Torino 1973, p. 7.

12 Cfr. J. Zipes, *Chi ha paura dei fratelli Grimm? Le fiabe e l'arte della sovversione*, Mondadori, Milano 2006, pp. 276-277.

13 G. Rodari, *Pro e contro la fiaba*, in Id., *Il cane di Magonza*, Editori Riuniti, Roma 1982, p. 155.

14 A. Chambers, *Siamo quello che leggiamo. Crescere tra lettura e letteratura*, equiLibri, Modena 2011, p. 71.

affonda le proprie radici nel pensiero di Vygotskij¹⁵ e dimostrando quanto Rodari – che a quel pensiero si era abbeverato – abbia ancora da insegnarci.

Per Rodari è fondamentale imparare a comprendere il linguaggio delle cose, ma altrettanto importante imparare a porsi in ascolto delle parole ed esplorarne i meccanismi segreti di funzionamento attraverso l'uso e la manipolazione, fino a riconoscerne peculiarità, sfumature e ambiguità: solo così è possibile farne tesoro e, all'occorrenza, essere nella condizione di saperle scegliere per esprimersi, o per dir di no, quando necessario. Non c'è libertà né uguaglianza senza un pieno possesso del linguaggio, come denunciava Don Milani negli anni Sessanta e, oggi, Gustavo Zagrebelsky, che per questa ragione sollecita alla *cura delle parole*¹⁶. Ed è questo, in fondo, il cuore della lezione di Rodari, che invitava a giocare col linguaggio e sperimentarne senza timore né riverenza le possibilità espressive, non con l'ambizione di condurre i bambini a costruire *opere d'arte*, ma nell'ottica di aiutarli a istituire un rapporto sano e liberatorio con il linguaggio, imprescindibile per esercitare pienamente la propria libertà di futuri uomini e cittadini:

Se vogliamo che essi [i ragazzi] si fabbrichino una lingua personale, libera, non soggetta a modelli, strumento di liberazione anziché di soggezione, bisogna consegnare ai ragazzi tutti gli usi della lingua, tutte le possibilità della lingua, comprese quelle in cui la lingua, per così dire, gioca con se stessa, si rispecchia in associazioni e dissociazioni senza regola.¹⁷

A cent'anni dalla nascita, a quaranta dalla morte, in un mondo cambiato pro-

fondamente ma dal quale l'ingiustizia sociale e le disparità nell'accesso alla cultura e alla felicità hanno assunto nuove e più sottili e pervasive forme, la lezione di Rodari è ancora luminosa e terribilmente necessaria: aiutare bambini e bambine a non aver paura delle parole è un compito al quale insegnanti ed educatori non possono sottrarsi. La felicità, ammonisce Guus Kujer nel *Libro di tutte le cose*, inizia proprio quando si smette di avere paura e Rodari ha sempre rivendicato con fermezza – sia nelle opere letterarie, sia in quelle teoriche – la felicità come diritto per tutti: una felicità come slancio nel futuro, tensione utopica a cui proprio la fiaba a modo suo educa¹⁸, ma anche, inevitabilmente, come accoglimento e accettazione dell'umano nel segno dell'umorismo, di un sorriso al tempo stesso benevolo e pieno di rispetto per l'esistenza, propria e altrui.

* *Ricercatore all'Università degli studi di Milano-Bicocca, dove insegna Didattica della letteratura e Letteratura per l'infanzia.*

15 Cfr. L.S. Vygotskij, *Immaginazione e creatività nell'età infantile*, Editori Riuniti, Roma 1972, p. 29.

16 G. Zagrebelsky, *Imparare democrazia*, Einaudi, Torino 2007, pp. 35-38.

17 T. De Mauro, *Le parole e i fatti*, Editori Riuniti, Roma 1977, p. 401.

18 Cfr. G. Massini, *La poetica di Rodari. Utopia del folklore e nonsense*, Carocci, Roma 2011.



Lo scarabeo parlante.

Il potere tras-formativo delle parole in Gianni Rodari

Le parole sono creature viventi (Borgna 2017), hanno personalità, punti di vista, intenzioni. Hanno una potenza ontogenetica e epigenetica in grado di dar forma al divenire umano. Ecco il loro potere: cognitivo, emozionale, relazionale, trans-formativo

*Abbiamo parole per vendere
parole per comprare
parole per fare parole
ma ci servono parole per pensare.
Abbiamo parole per uccidere
parole per dormire
parole per fare solletico
ma ci servono parole per amare.
Abbiamo le macchine
per scrivere le parole
dittafoni magnetofoni
microfoni
telefoni
Abbiamo parole
per far rumore,
parole per parlare
non ne abbiamo più.
Gianni Rodari*

Gabriella D'Aprile*

Non solo *parole*. Non si tratta semplicemente di segni grafici che si susseguono al ritmo di una sequenza logico-sintattica. Dietro la famosa filastrocca rodariana “Le parole” si cela ben altro. Non solo suoni, ma *sonorità*. Passo dopo passo, le sillabe cominciano ad agitarsi. Analogie, immagini evocative, assonanze e risonanze si dipartono, indomite e ribelli, per poi armonizzarsi in vibrazioni più profonde.

Senza costruire impalcature argomentative complesse, senza acrobazie linguistiche sofisticate, ma attraverso un linguaggio leggiadro e delicato, l’abilissimo “giocoliere delle parole” Gianni Rodari riesce ad introdurci ad una “epistemologia della parola”, carica di senso per chi agisce nel campo dell’*educere*.

Ogni relazione educativa si nutre di sensibilità, gesti, posture esistenziali, sguardi e, soprattutto, di parole che “squadrano” universi *significanti*. Perché ogni parola, non solo ha una propria intelligenza, possiede anche un’anima e un corpo (Recalcati, 2014). Le parole sono creature viventi (Borgna 2017), hanno personalità, punti di vista, intenzioni. Hanno una potenza *ontogenetica* e *epigenetica* in grado di dar forma al divenire umano. Ecco il loro potere: cognitivo, emozionale, relazionale, trans-formativo.

Le parole non sono mai entità vacue, sono peso e piume dei pensieri, scialuppe di salvataggio nel mare in tempesta del dolore e della sofferenza (Racci 2010), scintille che ridestano o bozzoli di ghiaccio, armi micidiali e distruttive che possono generare deserti, morsi sulla carne viva di chi ascolta.

Ci sono parole che sono pungoli, volani, carezze o specchi. Parole balbettanti o zoppicanti, eloquenti e delicate o assolutamente piccole e mute, fredde e opache che risuonano come straniere e prive di senso, ma che all’improvviso ci fanno padroneggiare, in senso rilkeano, con sorpresa e gioia inattesa, una seconda lingua. Parole di inizio o di fine: che fanno decollare la speranza o che spengono destini.

Questa riflessione rende consapevoli della possibilità di mettere in gioco, nel dialogo, la misteriosa interiorità umana, per creare l’inter-spazio, fisico, psichico, emotivo necessario all’ascolto, per far fiorire il *divenire possibile*, il *pieno essere dell’altro* (Mortari, 2015).

Rivalutare il valore simbolico e anche il portato educativo delle parole è uno dei mōniti che ereditiamo da Gianni Rodari e su cui la riflessione pedagogica contemporanea dovrebbe porre rinnovata attenzione.

Soltanto un’educazione fondata su un’antropologia dialogica può infatti

scavare in profondità e corrispondere alle più intime istanze di accettazione e di riconoscimento di ciascun soggetto, poiché ogni parola *in-segna* (lascia un’impronta dentro): reifica indebitamente, poiché non denota soltanto l’oggetto, ma cela l’intenzione ostensiva, raffigurativa, evocativa, per intingersi di vissuti e storie nei *cantieri dell’anima* (Gabrielli, 2005).

In quest’ottica, sono molte le suggestioni che ricaviamo dall’opera rodariana ancor più oggi in una stagione storica, culturale, politica contrassegnata da una povertà e violenza del linguaggio, da un uso e *abuso* logorato e disinvoltato delle parole che degenera in forme di esclusione e di marginalità, di alienazione, in atteggiamenti denigratori, stigmatizzanti, addirittura violenti nei discorsi di odio (Annacontini, De Serio, 2019; Loiodice, 2019). Avviare una riflessione pedagogica sulla parola significa approdare ad un livello di riflessività culturale più evoluta, per costituirne elemento di capacitazione reale, di emancipazione, di rivalsa individuale e sociale.

La parola è *praxis*, diventa *viva*, dialogo, luogo di incontro e di riconoscimento.

Qui si colloca la sua forza propulsiva come luogo *poietico* della formatività (D’Aprile, 2020), in cui l’Altro non solo è riconosciuto, ma anche *promesso ad una forma* (Fadda, 2016) nell’attuazione del suo *dover essere*. In questo senso, le parole sono pilastri della nostra vita etica, poiché possono creare ponti di comunicazione profonda fra chi parla e chi ascolta.

La sfida irrinunciabile di parte pedagogica è l’impegno a costruire e diffondere una *cultura formativa della parola* che sostenga e incoraggi, conforti e accolga, solleciti, includa e unisca.

Scavare a fondo nel linguaggio, fino a decostruirne e ricostruirne significati, ci consente di leggere le traiettorie esistenziali che abitano concretamente il vissu-



to e l'agire individuale. Ecco la saggezza pedagogica di Gianni Rodari, che ritorna più volte sul tema delle parole. Basti pensare alla notissima immagine della parola come un sasso nello stagno, che apre la *Grammatica della fantasia* (1973), di fatto fondandola sulla centralità del linguaggio come strumento di mobilitazione dell'intelletto. Quanta ermeneutica scorre in queste poche righe! La polisemia del racconto apre a innumerevoli espressioni in chiave simbolico-narrativa. Una miriade infinita di analogie, associazioni, immagini si dipartono per generare domande più profonde, che risuonano sempre nuove, nella loro potenza metaforica e nella loro perturbazione sostenibile. L'immagine di un sasso gettato in uno stagno ritengo possa rendere, per analogia, l'idea di una parola consapevole che sia in grado di rompere l'immobilismo, la stagnazione, la fissità di pregiudizi e stereotipi; scintilla accesa che scuote il torpore dello stagno della retorica convenzionale e inautentica creando scompiglio (spaventando i pesci), provocando reazioni a catena, innumerevoli microeventi, così numerosi come centri concentrici che si propagano con forza centrifuga, rimettendo in gioco vincoli e possibilità. Una parola può generare onde di continua rifrazione, mettere in moto riverberi, facendo ritornare a galla risonanze sommerse; può inaspettatamente disseppellire campi della memoria che giacevano sotto la polvere del tempo, uncinando nel loro precipitare sensazioni, lampi emozionali, ricordi, sogni. Andando fuor di metafora, penso all'effetto che si propaga su un livello nascosto, nelle coscienze individuali, dentro i modi di sentire, nelle trame dell'*invisibile* (Bonetta, 2017), sfidando convinzioni sedimentate, granitiche, nell'orizzonte di un processo di cambiamento culturale di mentalità. Insegnanti e educatori dovrebbero accogliere questa sfida e difendere il carattere

epico della parola (Recalcati, 2019), rifiutandosi di ridurre la sua dimensione al semplice scambio comunicativo. L'ampiezza del mio linguaggio, come ci insegna il Rodari Narratore, coincide con l'ampiezza del mio orizzonte mondo, giacché, secondo un'efficace immagine del 1974 «Noi siamo nella lingua come il pesce è nell'acqua, non come il nuotatore. Il nuotatore può tuffarsi e uscire, ma il pesce no, il pesce ci deve stare dentro» (Rodari, 2014, pp. 40-41).

Le parole diventano così “generatrici” (Freire, 1971), materiale per ideare nuove storie, nuovi mondi per “esistere umanamente”. Come quel Signore della famosa filastrocca “Parole nuove” che ogni giorno si impegna ad inventare un vocabolo nuovo. Ritenta e non si sgomenta, perché prima o poi troverà, di certo, la parola *per mettere d'accordo tutta l'umanità*. Questa strofa, insieme al noto motto “Tutti gli usi della parola a tutti (...) Non per diventare artisti ma per non essere più schiavi” (Rodari, 1973), racchiude il pensiero democratico e civile rodariano ed è un invito alla pratica educativa dell'aver *cura* attraverso le parole (Demetrio, 2012; Genovese, 2019). Quando se ne fa un uso sciatto e inconsapevole o se ne manipolano deliberatamente i significati, l'effetto è il logoramento e la perdita di senso. Se questo accade, è necessario sottoporre le parole a una “manutenzione” attenta (Carofiglio 2010, Bonetta 2012) per ripristinare la loro forza originaria.

Diventa determinante, allora, lavorare pedagogicamente sulle “parole”, non solo perché creano la realtà culturale e umana in cui viviamo, ma perché hanno, altresì, una forza performativa sul personale modo di comportarci ed esserci nel mondo.

Ancor più oggi, la nostra società tecnologica e mediatica prende consapevolezza della loro forte incidenza e ri-

sonanza comunicativa, non solo nella componente cognitiva, ma anche relazionale ed emozionale. La parola, sia scritta sia parlata, non è mai neutra, è sempre veicolo di apprendimento e promotrice di relazione. Pertanto, non può essere ridotta a semplice flusso di informazioni, perché è sempre sostanziata di significati esistenziali, di finalità onnicomprensive, di valori metatemporali.

Ecco la nostra responsabilità educativa non solo di essere interpreti, ma anche costruttori attivi e autentici dell'esperienza comunicativa, il cui senso dipende da una fenomenologia delle parole, prolungamento dell'essere di ciascuno di noi e completamento dell'essere fuori di noi.

In questo senso, le parole *palpitanti di nessi* (Dolci, 1985) diventano corpo e si fanno strumento di trasformazione umana. Ecco che emerge in tutta la sua potenza metaforica lo *scarabeo*, richiamato nel titolo di questo articolo. Un omaggio a Gianni Rodari, maestro della divergenza, non poteva non richiamare un'elemento inatteso e creativo. “Scarabeo” non è soltanto il più noto gioco da tavolo per comporre parole, ma nell'iconografia egiziana, e ancor più nella psicologia junghiana, è simbolo di rinascita e di trasformazione. Secondo questa peculiare chiave di lettura, che fa emergere tutta la complessità e pluralità delle questioni sottese al potere trasformativo e generativo della parola, va accolto l'invito dell'*Educatore* Gianni Rodari: ci servono *parole per pensare, parole per parlare, parole per amare*. Perché alla fine siamo tutti “sognatori di parole” (Bachelard, 1975).

**Ricercatrice di Pedagogia generale e Sociale presso il Dipartimento di Scienze della Formazione dell'Università degli Studi di Catania, professore aggregato di Pedagogia Generale e di Pedagogia interculturale*

Bibliografia

- Annacontini G., De Serio B. (2019) Editoriale. Riconoscere l'odio per progettare un mondo migliore. *METIS*, 9(2): I-V.
- Bachelard G. (1975). *La poetica dello spazio*. Bari: Dedalo.
- Bonetta G. (2012). *Libro, bambino, fantasia* (pp. 41-44). In I. Filograsso, L. Benvenuti, T. V. Viola (a cura di). *Dalla parte delle cicale. Riletture al presente di Gianni Rodari*. Milano: FrancoAngeli.
- Bonetta G. (2017). *L'invisibile educativo*. Roma: Armando.
- Borgna E. (2017). *Le parole che ci salvano*. Torino: Einaudi.
- Carofiglio G. (2010). *La manomissione delle parole*. Milano: Rizzoli.
- D'Aprile G. (2020). *La parola, luogo poetico dell'educazione*. In G. D'Aprile, R.C. Strongoli, *Lo stato in luogo dell'educazione*. Lecce: Pensa Multimedia.
- T. De Mauro (2016). *Le parole per ferire*. Disponibile in: www.internazionale.it/opinione/tullio-de-mauro/2016/09/27/razzismo-parole-ferire [1 marzo 2019].
- Demetrio D. (2012). *Educare è narrare. Le teorie, le pratiche, la cura*. Milano-Udine: Mimesis Edizioni.
- Dolci D. (1985). *Palpitare di nessi*. Roma: Armando
- Fadda R. (2016). *Promessi a una forma. Vita, esistenza, tempo e cura: lo sfondo ontologico della formazione*. Milano: FrancoAngeli.
- Freire P. (1971). *La pedagogia degli oppressi*. Milano: Mondadori.
- Gabrielli F. (2005). *Cantieri dell'anima*. Milano: FrancoAngeli.
- Genovese G. (2019). La parola come lógos: la bacchetta magica per una crescita civile. *Ricerche pedagogiche*, 211: 5-28.
- Loiodice I. (2019). Il potere delle parole: le ferite e i lenimenti. *METIS*, 2: 35-50.
- Mortari L. (2015). *Filosofia della cura*. Milano: Raffaello Cortina.
- Racci E. (2010). *Iniziazione alla libreria*. Roma: Edizioni Mediterranee.
- Recalcati M. (2014). *L'ora di lezione*. Torino: Einaudi.
- Recalcati M. (2019). Insegnanti non scendete dalla cattedra. *La Repubblica*, 24 luglio.
- Rodari G. (1973). *Grammatica della fantasia*. Torino: Einaudi.
- Rodari G. (1985). *Il secondo libro delle filastrocche*. Torino: Einaudi.

Gianni Rodari: dalla fantasia alla coscienza di classe

Susanna Serati*

E' dallo sguardo puntato sui bambini che nasce il moto rivoluzionario di Rodari: sono infatti i bambini di oggi gli adulti di domani. Sono i bambini educati alla tolleranza, alla libertà, all'indipendenza, alla creatività gli uomini tolleranti, liberi, indipendenti, creativi che usano la loro fantasia per immaginare nuovi mondi possibili, sempre migliori

Gianni Rodari, un nome che risuona nelle mie orecchie sin da quando ero piccola. Appartengo ad una generazione che ha assistito alle celebrazioni a lui dedicate quando è venuto a mancare, nel 1980. Ricordo

il sussidiario dove leggevo i suoi racconti, imparavo le filastrocche a memoria. Trovavo i suoi scritti divertenti e un po' strampalati. I personaggi, i luoghi, le storie, i dialoghi li riconoscevo nella realtà di tutti i giorni ma allo stesso tempo avevano qualcosa di inafferrabile e incomprensibile.

Erano diversi dalle altre letture e per questo catturavano la mia attenzione e fantasia di bambina. Oggi, a cento anni dalla nascita di Rodari, il mio sussidiario è diventato un cumulo di polvere ma le tracce d'inchostro nero sono ora impresse nelle pagine della mia memoria ed hanno delineato, nel corso del tempo, l'immagine di un uomo che ho scoperto essere molto più di uno scrittore per bambini. Gianni Rodari era un rivoluzionario, era una di quelle persone che cambiano la storia e che riescono a cambiarla senza che gli altri se ne rendano conto ma godendo inconsapevoli dei suoi benefici. Un uomo che ha cambiato la storia attraverso le storie mediante il susseguirsi di lettere che combinate in infiniti modi costruiscono parole che hanno il potere di esprimere idee.



Mi piace pensare a Rodari bambino, accanto al padre panettiere scegliere i giusti ingredienti, dosarli, impastarli e creare nuove forme, dare vita ad un nuovo nutrimento. A modo suo Rodari ha seguito le orme del padre. Ha scelto di dare nutrimento alla mente e allo spirito degli altri, di generare vita attraverso le parole: scegliendole, misurandole, rinnovandole, inventandole. Il suo mestiere era quello di “artigiano delle parole”. Inizialmente come maestro elementare poi giornalista, scrittore, educatore, pedagogista, intellettuale. Modi diversi di vestire le parole per donare abiti alle idee, renderle visibili e concrete. Gianni Rodari è conosciuto per appartenere ai grandi classici della letteratura italiana, non solo perché le sue opere sono ancora oggi nei libri di scuola o tra gli scaffali di biblioteche e librerie, ma anche perché il risultato dell'intreccio delle sue parole, gli abiti di cui ha vestito le sue idee sono ancora vive e appaiono senza tempo.

Il lavoro di questo artigiano delle parole ha generato una rottura nello stile di scrittura e quindi di comunicazione, ma non solo: ha puntato l'attenzione su nuovi temi che prima del suo avvento sembravano intoccabili. Rodari era un osservatore del mondo a cui apparteneva e voleva raccontare la realtà in modo trasversale, comprensibile e fruibile a tutti a partire dalle masse popolari, quelle con meno mezzi per accedere all'istruzione. I personaggi, le storie, i luoghi di cui raccontava lo scrittore sono proprio quelli delle persone comuni con le loro bellezze e le loro bruttezze, con le fortune e le sfortune che coloravano le loro vite. Rodari abbandona l'idea, fino a quel momento cavalcata dalla società e quindi anche dalla scuola

dei primi decenni del '900, di educare i giovani unicamente ai buoni sentimenti e conformarli ai valori dominanti. Niente spazio per la diffusione dei vissuti e dei pensieri delle persone comuni. Niente spazio alla fantasia. Niente spazio all'espressione autentica di sé e alla realtà. La rigidità dello stile narrativo e dei temi trattati fino a quel momento aveva come scopo quello di: «omogeneizzazione sociale e punta a formare l'uomo e il cittadino attraverso la presentazione di una serie infinita di ideali modelli umani portatori di irreprensibili qualità morali e civili».¹ Rodari al contrario rompe questo schema dando voce e valore alle persone di qualsiasi estrazione, razza, religione, pensiero. Per questo diventa lo scrittore più significativo dell'Italia democratica. Nel raccontare il vissuto quotidiano delle masse popolari rendendolo a tutti accessibile, lascia libero sfogo alla fantasia come possibilità di espressione dell'uomo e per l'uomo. L'autore quindi, anche grazie alla sua esperienza come maestro di scuola elementare, sperimenta un tipo di linguaggio e messaggio nuovi da lasciare sui libri di testo come veicoli per un rinnovato tipo di istruzione: aperta, flessibile, comprensibile; un'istruzione che possa essere alla portata di tutti, che possa dare riscatto alle fasce più povere e deboli. Quello di Rodari non è il racconto di una realtà edulcorata ma è una letteratura che: «all'opposto è alimentata dalla volontà di confrontarsi con i problemi più cocenti dell'attualità per presentarli, senza mascheramenti e doppiezze pedagogiche, ai ragazzi».²

E' dallo sguardo puntato sui bambini che nasce il moto rivoluzionario di Rodari: sono infatti i bambini di oggi gli adulti di domani. Sono i bambini edu-

1 P. Boero e C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 22.

2 P. Boero e C. De Luca, *La letteratura per l'infanzia*, Editori Laterza, Roma-Bari, 1995, p. 243.

cati alla tolleranza, alla libertà, all'indipendenza, alla creatività gli uomini tolleranti, liberi, indipendenti, creativi che usano la loro fantasia per immaginare nuovi mondi possibili, sempre migliori. I bambini non devono essere tenuti all'oscuro di nulla. Tutto può essere condiviso con loro ed il mezzo per condividere e comprendere la realtà è proprio quello della narrazione e della scrittura. E' così che i bambini comprendono la realtà, la rielaborano e la fanno propria attraverso la fantasia. Per questo i protagonisti delle storie di Rodari non sono personaggi utopici e cristallizzati in mondi perfetti. I suoi protagonisti vivono la quotidianità fatta anche di asperità e ingiustizie ma con uno stile accattivante, leggero e divertente. «Sono soprattutto le cose da dire ciò che allora contava per lui, e le prende dalla cronaca del tempo, dalle esperienze giornalistiche, dalla gente che osserva e incontra come cronista e inviato, dalla sua forte sensibilità sociale, dal recupero di storie popolari ascoltate nell'infanzia e nell'adolescenza in provincia, da un'innata disposizione umoristica».³ I bambini assimilano così in modo naturale e giocoso i messaggi sociali e politici che Rodari porta attraverso le sue parole.

Grazie al suo stile di scrittura i messaggi veicolati, seppur impregnati di una morale profonda legata ai temi dei problemi dei lavoratori, dell'ingiustizia e della povertà, non risultano mai crudi. L'intento dello scrittore è quello di trasmettere ottimismo ai suoi lettori, di lasciare un sorriso ed un pensiero che si depositino negli animi e possano crescere. I suoi scritti sono ricchi d'ironia, hanno un linguaggio semplice, concreto e immediato. Le parole per Rodari devono far sbocciare la fantasia, strumen-

to interpretativo della realtà. Il gioco di intrecci tra la scelta stilistica ed i messaggi che porta è d'impatto non solo per i bambini ma anche per gli adulti. Tutti si possono ritrovare nei suoi personaggi e nelle loro avventure quotidiane, tutti sono in grado di decifrare la scrittura nella sua piacevolezza, si possono sentire parte importante di un tutto che fino a quel momento li aveva esclusi. La forza rivoluzionaria di Rodari sta nell'aver originato, attraverso il suo lavoro, una coscienza di classe che si è sentita tale senza proclami ma tramite un'opera educativa e culturale che partiva dalle persone e per le persone.

Il suo testo "Grammatica della fantasia" racchiude il senso del suo pensiero: rendere disponibili in modo semplice le regole della lingua messe al servizio della fantasia. Ognuno può inventare storie, può esprimersi, può aprire la mente, può creare in modo libero e indipendente. Il vero trasformatore sociale è il bambino. Egli non è più passivo, soprattutto all'interno della scuola, ma ricercatore, creatore, produttore. «(...) non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie di reazioni a catena, coinvolgendo nella sua caduta suoni e immagini, analogie e ricordi, significati e sogni, in un movimento che interessa l'esperienza e la memoria, la fantasia e l'inconscio»⁴.

Rodari si addentra nel mondo delle fiabe considerandole il perfetto connubio tra racconto fantastico e strumento educativo. Il valore stesso della fiaba è infatti quello di prendere caratteristiche dell'uomo reale e immetterle in personaggi immaginari nei quali le persone, bambini e adulti, si ritrovano giocando su un piano simbolico. Nella fiaba si ri-

³ M. Argilli, *Gianni Rodari – Una biografia*, Einaudi, Torino 1990, p. 59

⁴ G. Rodari, *Grammatica della Fantasia*, Einaudi Ragazzi, Trieste 2010

specchiano le nostre emozioni, i vissuti, le parti piacevoli e critiche di noi stessi senza che ci sentiamo chiamati in causa in modo diretto. Ciò che è difficile affrontare nella realtà, nella fiaba ha una via d'uscita e un lieto fine. La fiaba ci porta a sentire che le difficoltà, anche quelle più angoscianti, si possono conoscere, accettare e superare.

Tutta la produzione letteraria di Rodari è stata incentrata quindi sulla sperimentazione che intendeva mettere in moto la mente degli adulti e dei bambini. La rivoluzione culturale di cui è stato fautore partiva proprio dai luoghi dell'educare: la famiglia e la scuola. Rodari ha fatto una scommessa sull'educazione attraverso la scrittura, una scommessa vinta se consideriamo che oggi come domani l'idea che si possono pensare e co-costruire mondi possibili dando valore ad ogni singola persona, a partire dai bambini, che la fantasia è il motore per sostenere il pensiero divergente, che la speranza può nascere solo dopo aver fatto i conti con la realtà sono idee che non hanno una scadenza. Rodari è stato in grado di rendere semplice e popolare la complessità, la problematicità e la pluralità delle questioni relative all'ambito educativo e culturale. E questa capacità rende Gianni Rodari un uomo, maestro, giornalista, educatore, pedagogista, intellettuale senza tempo.

*“È difficile fare le cose difficili:
parlare al sordo
mostrare la rosa al cieco.
Bambini, imparate
a fare le cose difficili:
dare la mano al cieco,
cantare per il sordo,
liberare gli schiavi
che si credono liberi.”⁵*

**Pedagogista e formatrice per i servizi prima infanzia presso la Cooperativa Stripes Onlus*

Bibliografia

- P. Macchione, *Storia del Giovane Rodari*, Pietro Macchione Editore, Varese, 2013
- F. Cambi, S. Landi, G. Rossi, *L'immagine della società nella fiaba*, Armando editore, Roma 2008
- F. Cambi, *Rodari Pedagogista*, Editori Riuniti, Roma, 1990

⁵ Gianni Rodari, Lettera ai bambini in “Parole per giocare”, Manzuoli Editore (1979)



Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo

*Mario Piatti

La sintesi emblematica del pensiero e del lavoro di Rodari la trovo nella frase posta al termine del primo capitolo “Antefatto” della *Grammatica della fantasia*: «Io spero che il libretto possa essere ugualmente utile a chi crede nella necessità che l’immaginazione abbia il suo posto nell’educazione; a chi ha fiducia nella creatività infantile; a chi sa quale valore di liberazione possa avere la parola. “Tutti gli usi della parola a tutti” mi sembra un buon motto, dal bel suono democratico. Non perché tutti siano artisti, ma perché nessuno sia schiavo».

Al centro del fare-pensare artistico non sta l’apprendimento, ma l’uso comunicativo di ciò che si apprende. Il punto focale non è come e cosa apprendo, ma perché e come uso, qui e ora, ciò che ho appreso

Quasi mezzo secolo fa Rodari indicava «un ruolo nuovo per il bambino ... un ruolo di un bambino creatore, produttore, ricercatore, invece del tradizionale ruolo passivo che il bambino ha sempre avuto nella scuola». Per Rodari (e possiamo qui notare alcune metafore “musicali”), «la fantasia che crea, l’immaginazione produttiva, non è un privilegio di alcune persone che sono nate con un “registro” in più, con una tastiera più ampia di altre, sono cose che fanno parte della personalità di tutti gli uomini». Al bambino creatore e ricercatore dobbiamo offrire orizzonti e prospettive ampie, strumenti metodologici che gli per-

mettano di imparare ad imparare, più che non parziali assaggi, o bocconcini di sapere.

Non ci può essere creatività se non c'è passione e gusto dell'esplorazione di strade nuove. Credo che per questo si dovrebbe dare più spazio e più tempo a quelli che mi piace denominare "saperi artistici", quei saperi che coniugano in modo stretto il fare con il pensare, e che richiedono sempre nuova immaginazione.¹ Nella *Grammatica della fantasia* Rodari scrive: «A proposito delle storie inventate dai bambini mi sembra che valga la riflessione di John Dewey, in *Come pensiamo*, a p. 64: "Le storie immaginarie raccontate dai fanciulli possiedono tutti i gradi della coerenza interna: alcune sono sconnesse, altre articolate. Allorché sono connesse, esse simulano il pensiero riflessivo; e in verità di solito si verificano nelle menti dotate di capacità logiche. Queste costruzioni fantastiche precedono spesso un pensiero di tipo più rigorosamente coerente e gli preparano la strada". "Simulano"... "Precedono"... "Preparano la strada"... Non mi sembra arbitrario dedurre che se vogliamo insegnare a *pensare* dobbiamo prima insegnare a *inventare*.² Per Rodari, quindi, alla base dell'invenzione c'è l'immaginazione che però purtroppo non viene valorizzata: «Non c'è poi da meravigliarsi se l'*immaginazione*, nelle nostre scuole, sia ancora trattata da parente povera, a tutto vantaggio dell'*attenzione* e della *memoria*; se ascoltare pazientemente e ricordare scrupolosamente costituiscano tuttora

le caratteristiche dello scolaro modello; che poi è il più comodo e malleabile»³.

Se l'uso di un termine può indicare l'attenzione data alla cosa o al concetto che il termine esprime, dobbiamo dire che l'immaginazione ancora oggi è stata trattata da parente povera, almeno nei testi ministeriali, quali ad es. le *Indicazioni per il curriculum per la scuola dell'infanzia e per il primo ciclo di istruzione*. In questo testo emanato nel 2007 e approvato definitivamente nel 2012, il termine "immaginazione" compare solo una volta nella parte riguardante la scuola dell'infanzia, paragrafo "Immagini, suoni, colori", dov'è scritto: «I bambini esprimono pensieri ed emozioni con immaginazione e creatività: l'arte orienta questa propensione, educando al piacere del bello e al sentire estetico».

Per lo sviluppo dell'immaginazione Rodari dà molta importanza, come si è visto, a tutti gli usi della parola, pur sottolineando che la creatività, come facoltà della mente, deve essere coltivata in tutte le direzioni, per cui «il libero uso di tutte le possibilità della lingua non rappresenta che una delle direzioni in cui il bambino può espandersi. Ma "tout se tient", come dicono i francesi. L'immaginazione del bambino, stimolata a inventare parole, applicherà i suoi strumenti su tutti i tratti dell'esperienza che sfideranno il suo intervento creativo»⁴.

Nei saperi artistici il fare non è fine a se stesso, ma in relazione con il desiderio di esprimersi e di comunicare, un fare quindi che dà forma (sonora, gestuale, vocale) a sentimenti, emozioni,

1 Riprendo qui alcuni concetti già espressi in M. Piatti, *Il sasso dei saperi artistici*, in Piatti M. (a cura di), *Un secchiello e il mare. Gianni Rodari, i saperi, la nuova scuola*, Edizioni del Cerro, Tirrenia (PI), 2001.

2 Rodari G. (1973), *Grammatica della fantasia*, Einaudi, Torino, pp. 181-182. Nuova edizione: Einaudi Ragazzi, San Dorligo della Valle (TS), 2010. Le citazioni sono tratte dall'edizione del 1973.

3 Id., p. 167.

4 Id., p. 170.

pensieri che dicono qualcosa di noi agli altri, che comunicano il nostro vedere e ascoltare gli altri e il mondo. Al centro del fare-pensare artistico non sta l'apprendimento, ma l'uso comunicativo di ciò che si apprende. Il punto focale non è come e cosa apprendo, ma perché e come uso, qui e ora, ciò che ho appreso. Le forme e gli oggetti della nostra produzione espressiva e artistica (i suoni, i gesti, i movimenti, le parole, i segni, ...) diventano frammenti del nostro vissuto, segnali delle nostre esperienze, messaggi che esplicitano la nostra speranza di futuro. Inoltre, è anche attraverso il fare artistico che possiamo, forse più facilmente, accogliere e convivere con la molteplicità delle culture, con la diversità delle generazioni, con le differenze di genere, di etnia, di mentalità.

Questa prospettiva nuova richiede ripensamenti anche radicali dei settori e degli statuti disciplinari. La scuola è chiamata a un grande salto qualitativo

sul piano dei contenuti degli apprendimenti e sul piano delle metodologie d'insegnamento, proprio perché i saperi artistici mettono in gioco la cosiddetta *dimensione affettiva degli apprendimenti*, quella dimensione, cioè, che si basa sul coinvolgimento emotivo del soggetto, sul piacere di essere e di fare, sul sentirsi considerati non solo per le proprie abilità cognitive (memoria e abilità logiche), ma anche per le proprie capacità di *immaginazione*, di *fantasia*, di *creatività*, espresse non primariamente ed esclusivamente tramite il linguaggio verbale, ma soprattutto attraverso quelli che comunemente vengono definiti *linguaggi espressivi dell'area motoria, visiva, sonora*.

Tra le attività creative da potenziare, se non da privilegiare, ritengo che possa essere collocata anche la musica, non soltanto nella dimensione dell'ascolto o dell'esecuzione vocale e/o strumentale, ma anche nella pratica dell'invenzione. "Inventare" musiche non è compito



da delegare a esperti compositori, ma può essere una pratica da sviluppare fin dall'infanzia, attraverso percorsi di esplorazione dei materiali sonori, combinando "giochi" senso motori, simbolici e di regole che porteranno alla individuazione di regole e sistemi di codificazione per gli elementi strutturali del linguaggio musicale, regole e sistemi che verranno di volta in volta, col passare degli anni, resi più complessi e articolati.

Nei processi d'invenzione si porrà particolare attenzione al *percorso* di esperienza (dal quale scaturiscono anche apprendimenti relativi al metodo su come condurre il percorso stesso), al *prodotto* musicale che scaturisce dalle diverse attività espressive, ai *messaggi* che le nostre musiche e i nostri canti sono in grado di lanciare in vari contesti sociali, alle diverse tipologie di *fruizione* (da parte di altri gruppi e di altri soggetti) che i prodotti e i messaggi elaborati sono in grado di attivare.

È quindi possibile pensare a una *Grammatica della fantasia musicale*⁵ che introduca all'arte di inventare musiche, utilizzando le tecniche suggerite da Rodari: il sasso nello stagno, il binomio e l'ipotesi fantastica, l'uso di storie e così via, individuando percorsi che non necessariamente devono avere come cartelli indicatori termini e concetti di un'ipotetica "teoria" musicale, ma che possono riferirsi anche a un territorio transdisciplinare, definito da luoghi particolari come l'identità, il corpo, la voce, le parole, le storie, le cose, i paesaggi, i segni⁶.

Ovviamente occorre predisporre *contesti operativi* dove bambini e ragazzi pos-

sano sia organizzare autonomamente le loro esperienze musicali, sia essere stimolati e guidati dall'insegnante. Un *contesto operativo* "ideale" comprende luoghi, tempi, modalità adeguate a far sì che l'esperienza possa essere svolta in modo gratificante. In particolare occorre prevedere e predisporre: una stanza-laboratorio che abbia una buona acustica e in cui ci siano attrezzature adeguate per la registrazione e la riproduzione sonora, oltre che ovviamente un'abbondante dotazione di strumenti musicali; momenti organizzati durante i quali il fare e ascoltare musica diventino elemento trainante delle esperienze di esplorazione, di costruzione di codici comunicativi, di invenzione di situazioni ed eventi espressivi; attività di fabulazione, funzionali all'interpretazione dei significati della musica; esperienze di tipo multimediale, pensate non solo in relazione all'uso di tecnologie avanzate, ma come attivazione di interazioni tra musica e pittura, musica e movimento, musica e racconto, musica e teatro.

Uno dei punti cardine del pensiero pedagogico rodariano ritengo sia l'essere estremamente attento al contesto sociale, attenzione che trova le sue radici negli studi e nelle esperienze politiche fatte da Rodari sia all'interno del Partito Comunista, in particolare nella direzione delle riviste "Avanguardia" (organo della Fgci) e "Il Pioniere", sia nel suo lavoro giornalistico prima all'Unità e poi in particolare a Paese Sera.

Condivido in pieno pertanto quanto espresso da Marcello Argilli, amico e biografo di Rodari, nell'intervento fatto ad Orvieto nel 1991 in occasione del convegno "Le provocazioni della fan-

5 Cfr. Piatti M., Strobino E. (2011), *Grammatica della fantasia musicale. Introduzione all'arte di inventare musiche*, FrancoAngeli, Milano.

6 Si vedano alcune esemplificazioni in Piatti M., Strobino E. (2013), *Musica scuola. Riflessioni e proposte per la scuola dell'infanzia e primaria*, ETS, Pisa.

tasia⁷: «Confinare Rodari in un limbo apologetico, farne un santino buono per tutte le parrocchie, significa anzitutto falsare il fondamentale messaggio presente in tutta la sua vita e la sua opera e valido ancora oggi: un messaggio anzitutto di libertà non astrattamente proclamata, ma praticata, imperniato sul nesso fra fantasia e realtà, fra cultura e politica in senso lato, fra presente stato di cose e sua trasformazione. [...] La scuola che Rodari vagheggiava era quella – parole sue – che «possa insegnare al bambino a guardare e criticare il mondo senza pregiudizi e senza paura», nella quale «il ragazzo non sta più come un consumatore di cultura e di valori, ma come produttore di valori e di cultura».

La partecipazione democratica, la condivisione delle scelte, l'attenzione alla gente comune, l'ascoltare e dare fiducia ai bambini sono alcuni aspetti ricorrenti negli scritti rodariani. Nel raccontare nel 1974 com'era nato il libro *Grammatica della fantasia* e richiamandosi anche alla nascita dell'altro suo libro *Le avventure di Cipollino* – scritto mentre era ospite presso la casa del mezzadro Armando Malagodi a Gaggio di Piano nel comune di Castelfranco Emilia –, Rodari fa un'affermazione che chiarisce bene le sue posizioni: «Ho passato uno dei mesi più belli della mia vita a scrivere questo libro e anche allora ho lavorato per lo stesso committente. Io considero mio committente il movimento operaio e democratico più che il mio editore»⁸.

Parafrasando la frase di Rodari potremmo dire che il committente degli

insegnanti e degli educatori non sono il Ministero, e nemmeno il Consiglio di Istituto o il Collegio Docenti, e, oso dire, nemmeno le famiglie. Il committente sono le bambine e i bambini, i ragazzi e le ragazze. Sono loro che ci chiedono di aiutarle a crescere, a conoscere tutte le sfaccettature del mondo, a costruire in modo libero la propria identità, a definire i percorsi di sviluppo delle proprie emozioni e delle personali intelligenze. Sono loro che ci chiedono di capire quali percorsi sono possibili per un futuro migliore. Sono i bambini e le bambine reali il parametro su cui misurare la nostra capacità di migliorare la qualità della scuola. E parlando di qualità ecco cosa scrive Rodari: «Mi riferisco alla continua ricerca pedagogica, alla continua riscoperta del bambino, al continuo rimettere in discussione anche quello che si è fatto e si è provato perché non ci si può fermare, perché il ragionamento non è mai conquistato una volta per tutte, perché ogni bambino, ogni classe, ogni annata, ogni generazione, crea problemi nuovi e vanno affrontati anche in modo nuovo»⁹.

*Mario Piatti, Docente di Pedagogia musicale, membro del comitato scientifico del Centro Studi Maurizio Di Benedetto – Musicheria.net.

7 Argilli M. (1993), *L'impertinenza del no*, in M. Argilli, L. Del Cornò, C. de Luca (a cura di), *Le provocazioni della fantasia. Gianni Rodari scrittore e educatore*, Editori Riuniti, Roma, p. 35-37.

8 Rodari G. (1974), *Scuola di fantasia*, in *Scuola di fantasia* (a cura di C. De Luca), Editori Riuniti, Roma 1992, p. 37.

9 Id., p. 45.



Gianni Rodari e i Robot del Digitus: chi dice che favole e tecnologia non possono andare d'accordo?

Sara Di Bruno*, Andrea Maggioni**

Lo Stripes Digitus Lab è un Centro internazionale di ricerca sulla robotica educativa e le tecnologie digitali creato a Milano dalla Cooperativa sociale Stripes in collaborazione con diverse università italiane ed europee.

Il nostro Centro si fonda sull'idea della robotica educativa e delle tecnologie digitali come strumento di apprendimento, creatività, collaborazione e inclusione e ha come scopi la ricerca, lo sviluppo e la sperimentazione di nuovi strumenti, lo sviluppo di competenze tecnologiche specifiche nei "nativi digitali" attraverso modalità innovative e la disseminazione di conoscenza in ambito digitale e pedagogico.

Il Centro propone diverse tipologie di attività didattiche ed educative rivolte alle scuole di ogni ordine e grado. Vengono proposti, in particolare, percorsi laboratoriali e formativi sia in classe che all'interno del

Centro stesso dove bambini e ragazzi possono recarsi per un'uscita didattica dedicata alla robotica e alla tecnologia.

Viene privilegiato un approccio multidisciplinare, che prevede il coinvolgimento collaborativo di esperti in nuove tecnologie, robotica, educazione, pedagogia e psicologia. In esso nuove tecnologie e pedagogia vengono a contatto per offrire al mondo della scuola e alle famiglie spazi e laboratori in cui bambini/e e ragazzi/e possono sperimentare, conoscere e imparare ad utilizzare in modo attivo le nuove tecnologie.

In concomitanza con il centenario dalla nascita di Gianni Rodari, Stripes Digitus Lab ha deciso di dedi-

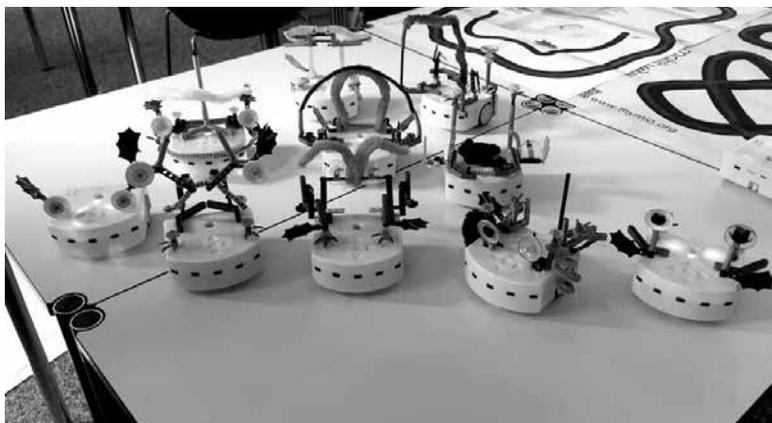
In concomitanza con il centenario dalla nascita di Gianni Rodari, Stripes Digitus Lab ha deciso di dedicare uno dei suoi eventi "Saturday Digitus Lab" al grande scrittore italiano, in particolare abbiamo deciso di utilizzare le fiabe e le filastrocche più famose dell'autore per personalizzare i vari laboratori di *Robotica Educativa*

care uno dei suoi eventi “Saturday Digitus Lab” al grande scrittore italiano. I Saturday Digitus Lab sono incontri di una singola giornata, il sabato appunto, pensati come un’occasione per avvicinare i piccoli al mondo della tecnologia e per divertirsi insieme a tutta la famiglia, un momento unico e divertente in mezzo a robot, installazioni tecnologiche, proiezioni, virtual reality e tanto altro ancora. Ogni sabato è ideato ed organizzato seguendo un tema conduttore così da caratterizzare i laboratori e dare un fil rouge alle varie esperienze che i bambini e le bambine partecipanti sperimentano presso il nostro centro.

In particolare, in occasione dell’anno Rodariano, abbiamo deciso di utilizzare le fiabe e le filastrocche più famose dell’autore per personalizzare i vari laboratori. Anche se potrebbe sembrare distonico il fatto di unire un qualcosa di molto “Analogico”, come dei libri per bambini, a qualcosa di “Tecnologico”, come i robot e le nuove tecnologie, possiamo affermare che il risultato è stato particolarmente soddisfacente sia per gli operatori che per i bambini e le famiglie che sono venuti a trovarci. Il rapporto tra la scienza, le nuove tecnologie e la società è comunque un tema molto presente nelle opere di Rodari, il quale considera questi elementi come una chiave di lettura per l’era moderna. Secondo lo scrittore la tecnologia è composta di “nuovi materiali”, alcuni governabili come il carburante fotonico (in Miss Universo dagli occhi color verde venere), oppure altri più verosimili come i “materiali intelligenti” descritti per esempio in “il vestito dell’avvenire” (Filastrocche in cielo e in

terra). Un nuovo mondo in divenire che incuriosisce e spaventa a volte, ma che fa parte del futuro dei nostri bambini e per questo va capito e “sperimentato” attraverso uno degli strumenti che i bambini hanno a disposizione: la fantasia.

Le diverse attività all’interno di un Saturday Digitus Lab si dividono in Laboratori strutturati e uno Spazio museale con postazioni sempre nuove caratterizzate da installazioni tecnologiche dove i bambini e le famiglie possono lavorare in semi-autonomia per fare una serie di attività legate sempre al mondo educativo e del digitale.



Lo Spazio Museale è stato allestito per l’occasione con una rivisitazione in chiave “Coding” delle famose “Favole al Telefono” e di alcune filastrocche di Gianni Rodari; quattro postazioni fisse che le famiglie hanno potuto utilizzare e visionare sia in autonomia che accompagnati dai nostri educatori specializzati. Nello specifico, il museo comprendeva:

- Installazione tecnologica realizzata in linea con il tema scelto ed assemblata tramite utilizzo di Arduino, Makey-Makey. La MAKEY MAKEY è un kit in grado di trasformare qualunque cosa in una tastiera del computer. Basta collegare le pinze a coccodrillo contenute nella sua scatola ad un qualsiasi oggetto

to conduttore per trasformarlo in un controller touch, un pulsante collegato al nostro pc. Grazie a questo particolare strumento i bambini hanno potuto ascoltare cinque favole di Rodari in totale autonomia. Per farlo bastava mettere le cuffie e chiudere i circuiti, predisposti tramite una serie di pulsanti in carta stagnola, utilizzando le mani. Così facendo i bambini non solo hanno potuto ascoltare cinque diverse favole, ma hanno iniziato a prendere dimestichezza col concetto di “Circuito elettrico” e capire che anche il nostro corpo, in realtà, è un conduttore!

- **Installazione robotica con OZOBOT.** Un'altra attività che i bambini e le loro famiglie hanno potuto svolgere in autonomia era dedicata a “Le avventure di Cipollino”. Il nostro protagonista era il piccolo robot **OZOBOT**, un robot piccolissimo e programmabile, capace di seguire linee su superfici digitali o fisiche. Grazie alla sua inconsueta forma tonda, il piccolo Ozobot ha impersonificato Cipollino scappato dal proprio libro. I bambini dovevano sfruttare l'abilità di Ozobot di leggere dei codici, formati da una serie di colori lungo un percorso, per far tornare nel libro scritto da Rodari il suo principale protagonista. Grazie a una serie di 96 pezzi di puzzle di legno con funzioni diverse (linee rette, curve, svolte, pause, ecc.) che consentono di creare percorsi e loop complessi che Ozobot è in grado di leggere, i bambini si sono cimentati nella costruzione del percorso giusto per portare a termine la missione: Riportare Cipollino a casa! Dovevano dunque scegliere i pezzi giusti, con la programmazione adatta, per completare il percorso e ricongiungere finalmente il Personaggio al proprio libro.

- **Natura Digitale: “Ci vuole un Fiore”** grazie all'utilizzo di un particolare Kinect e di un proiettore, i bambini

hanno giocato con la natura in movimento grazie alla tecnologia e si sono trasformati in alberi! La postazione era ispirata alla nota filastrocca di Gianni Rodari, cantata e resa famosa dalla voce di Sergio Endrigo nel 1974, quante volte l'abbiamo cantata, inconsapevoli del messaggio profondo che questa canzone ci ha trasmesso indirettamente. Una poesia che insegna ai bambini ad amare la natura e gli ricorda che: *“Per fare tutto ci vuole un fiore”*.

- **Installazione robotica con MATA-TALAB “Dai un nome alla stella”.** Matalab è un set per il coding che permette ai bambini, a partire dai 4 anni, di programmare un piccolo robot, senza tablet, smartphone né computer. I bambini hanno programmato il robot tramite l'utilizzo di tessere da inserire in un pannello di controllo (coding) affinché potesse disegnare una stella, una delle “Stelle senza nome” presenti nella filastrocca di Gianni Rodari.

- **Stampante 3d e “La grammatica della Fantasia”.** Durante il percorso museale è stato possibile visionare la stampante 3d in funzione e scegliere un piccolo gadget da stampare al momento con l'aiuto di un operatore specializzato.

Per quanto riguarda i laboratori più strutturati, si è scelto di studiarne due differenti, in modo da coinvolgere due diverse fasce d'età sempre in linea con il tema rodariano. In entrambe le attività i partecipanti hanno potuto sperimentare la programmazione di un robot in due modalità completamente differenti, eccoli di seguito:

- **Thymio al Rovescio!** – Thymio è un piccolo Robot dall'aspetto neutro sviluppato al politecnico Federake di Losanna (EPFL) e Zurigo (ETH), uno strumento intuitivo con all'interno alcuni comportamenti pre-impostati e programmabile facilmente anche dai più piccoli grazie ad un

ambiente di programmazione visuale (ASEBA). Per i bambini dai 5 ai 9 anni di età abbiamo, quindi, deciso di prediligere per il robot Thymio e lo abbiamo caratterizzato con le divertenti “Favole a Rovescio”.

E se per una volta le favole accadessero al contrario, cosa succederebbe? Abbiamo chiesto ai bambini e alle bambine che hanno partecipato al laboratorio di fare un enorme salto di immaginazione che potesse “rovesciare” la realtà ordinaria nel luogo straordinario dell’immaginazione. In questa attività, infatti, i partecipanti hanno, per prima cosa, deciso quale favola raccontare e poi l’hanno stravolta cambiando i ruoli dei personaggi, trasformando protagonisti in antagonisti e viceversa. Una volta identificati i personaggi hanno dovuto personalizzare i robot in modo da renderli gli attori della favola. A seguito di questa fase preparatoria, hanno preso dimestichezza con il robot Thymio ed i suoi comportamenti di base. Tali comportamenti sono stati successivamente utilizzati per riprodurre e drammatizzare la favola da loro ideata così da raccontarla ai genitori presenti.

• MBOT scrittore! – MBOT è un piccolo robot in alluminio, dal design simpatico e accattivante. Non ha comportamenti pre-impostati, ma può essere facilmente programmabile grazie ad un ambiente di programmazione simile a Scratch, mblock. Con i ragazzi di età compresa tra i 9 ed i 14 anni si è scelto, quindi, di proporre un laboratorio di coding con il robot MBOT, uno strumento più adatto ai ragazzini più grandi. La prima fase del laboratorio ha previsto un momento di spiegazione e di programmazione del robot stesso, così da prendere familiarità con lo strumento. I ragazzi hanno dovuto trovare il modo di muovere MBOT

su una griglia predisposta per loro posizionata a terra. Una volta presa dimestichezza con il programma e con il robot, sulla griglia sono stati aggiunti gli elementi tipici di una favola: diversi personaggi, alcuni antagonisti ed alcuni elementi magici. Solo a questo punto si è assegnato ai ragazzi il compito di raccogliere, con il loro robot programmato, gli elementi sparsi sulla griglia. Una volta raccolti i vari elementi avrebbero dovuto creare uno Storytelling, una favola inventata da loro proprio come avrebbe fatto Rodari, ancora oggi considerato uno fra i principali teorici dell’arte di inventare storie.

E’ stata una giornata davvero intensa e divertente, un Saturday Digitus Lab un po’ fuori dalle righe, innovativo e coinvolgente sia per i bambini e le bambine che per i genitori, che si sono ritrovati a fare un salto nel passato. Il nostro obiettivo principale era quello di stimolare la creatività, la fantasia, l’immaginario dei bambini attraverso un ambiente ludico e costruttivo in cui i partecipanti sono stati incoraggiati ad usare strumenti nuovi, a formulare ipotesi, a commettere errori e a trovare soluzioni fantasiose, a giocare con le tecniche espressive e narrative digitali e non... ma soprattutto a divertirsi insieme agli altri!

**Psicopedagogista, specializzata in
Robotica Educativa e Tecnologie Digitali,
Referente ricerca, comunicazione
e progettazione di Stripes Digitus Lab*

***Psicologo, specializzato in
Robotica Educativa e Tecnologie Digitali,
Referente di Stripes Digitus Lab*





I binari dell'abitudine

La pedagogia degli errori

*Ornella Bonventre

Questa è la storia di una bambina che viveva in un paese in cui esistevano solo tre strade... Una portava al mare, una in città e la terza da nessuna parte.

Questa è la storia di una bambina innamorata di tutto quello che non sapeva e che per questo scelse la terza e si incamminò.

È normale, penserete voi, trattandosi di una bambina. Com'è finita? Che quella bambina è cresciuta e cammina ancora per una strada sconosciuta. Sono io.

...all'inizio, studiando, ho imparato tutte le teorie che sono stata in grado di imparare, poi cominciando a lavorare ho appreso ad apprendere, poi finalmente ho imparato a disimparare. In questa ricerca, tra speculazione e concretezza, ho ri-scoperto Gianni Rodari

Già prima di imparare a leggere ho avuto tra le mani "Filastrocche in cielo e in terra" di Gianni Rodari. Le filastrocche me le leggeva il nonno Gino. Un nonno che era anche maestro delle elementari. Io le recitavo a memoria e cantavo tutta allegra "Ci vuole un fiore" (francamente la canticchio ancora adesso). Amavo molto Rodari, ma piano piano, crescendo,

forse per distrazione, l'ho messo nel catalogo "cose per l'infanzia" e l'ho lasciato da parte.

Da pedagogista teatrale, come anche da regista cerco spesso di trovare un ponte tra teoria e azione e Rodari mi ha dato una mano.

Quello che è successo nel corso della mia carriera fino a oggi lo riassumerei così : all'inizio, studiando, ho imparato tutte le teorie che sono stata in grado di imparare, poi cominciando a lavorare ho appreso ad apprendere che nel concreto dovevo rifare tutto, poi finalmente ho imparato a disimparare. In questa ricerca, tra speculazione e concretezza, ho ri-scoperto Gianni Rodari. Il suo progetto pedagogico ha ispirato sia il mio modo di insegnare teatro che quello di creare gli spettacoli.

Principi rodariani

Nel mio lavoro quotidiano, in classe con gli alunni e in sala di lavoro con gli attori, utilizzo principi rodariani. Si tratta di elementi chiave che hanno per base il valore della creatività e che al TAC Teatro ispirano e guidano i processi di insegnamento, di apprendimento e di creazione.

Principio 1: *Segreti.*

“Le cose d’ogni giorno raccontano segreti a chi le sa guardare ed ascoltare...”

Comincia così quella canzone di Rodari che cantavo da bambina. Oggi per me è un principio di lavoro. Da dove si parte quando si scrive uno spettacolo, quando si deve costruire un personaggio?

Il mio metodo di creazione si basa principalmente sulla *écriture de plateau*, una tecnica che potremmo riassumere come “scrivere sul bordo della scena”. Il processo di creazione non comincia da un testo esistente, già scritto, ma da improvvisazioni fatte dagli attori sul palco. Procedere in questo modo è difficile sia per il regista che per gli attori. Procedere in questo modo vuol dire scegliere la strada che porta da nessuna parte, quella non ancora battuta. Non è facile. E allora perché farlo? Perché può essere piena di tesori! Perché quel che non si sa è sempre più importante di quel che si sa già.

Quando si procede così l’unica soluzione per non perdersi è quella di imparare a guardare e a ascoltare i segreti che ci raccontano le cose di ogni giorno. Un articolo di giornale, il gesto di un bambino, la storia di un vecchio parente, un sogno, un ritornello che ci gira per la testa, una musica, qualcuno incontrato in un bar, in metro o per strada, un quadro, tutto! La vita può avere più fantasia di noi. Per questo il teatro si ispira alla vita. Tutto può ac-

cendere la scintilla delle associazioni e aprire i cancelli di una storia che, come una principessa imprigionata nella torre del castello, non aspettava che il nostro arrivo per essere liberata.

Per me uno spettacolo è come un velo soffiato dal vento, mentre lo guardo vedo il velo, ma sento anche il vento. Ecco, il vento è un segreto.

Principio 2: *Sott’acqua! Provocazioni.*

Nella “Grammatica della fantasia” Rodari cita Wittgenstein: “Le parole sono come la pellicola superficiale su un’acqua profonda”. Le storie si cercano nuotando sott’acqua. Anche i personaggi, dico io.

Nella creazione di uno spettacolo chiedo agli attori di andare in profondità. Non è facile e il fatto che siamo adulti non ci aiuta. Quando faccio uno spettacolo con i miei allievi bambini, la questione non si pone nemmeno. Anzi, è proprio il contrario, sono loro che mi insegnano a guardare.

Una volta accettai in una classe di bambini tra i 6 e gli 8 anni, il fratellino di uno studente. Aveva 5 anni, chiaramente non era scolarizzato e in un processo di crescita, anche se ancora per poco, differente da quello degli altri. Lo dissi alla madre, ma lei mi pregò di accettarlo comunque perché per via del suo lavoro non sapeva dove altro portarlo. Così Micky entrò nella classe. Un piccolo grande tornado. Tentò più volte di attaccare fisicamente gli altri e fece anche qualche danno nella sala di lavoro. Dovevo mettere in atto delle strategie efficaci.

Mi ricordai delle “ipotesi fantastiche” di Rodari.

Gli chiesi: cosa succederebbe se... tu fossi il maestro di questa classe? Fu un successo! Stabilì lui le buone regole di comportamento e da quel momento le rispettò.

Ma arrivò il giorno della prova generale del saggio di fine anno. Tutti avevano preparato un personaggio, anche lui. Quando cominciammo le prove però entrò in scena con sotto alla pancia uno di quei portavasi con le ruote. Disteso a pancia sotto sul portavaso con le braccia e le gambe aperte iniziò a girare vorticosamente. Il primo istinto fu di arrabbiarmi moltissimo, ma mi trattenni. Dopotutto quel bambino in passato aveva conquistato la mia fiducia e aveva

I bambini vivono l'infanzia, non la conoscono e allo stesso modo chiedo agli attori di vivere il loro "gioco". Conoscerlo, coglierne le dinamiche, indirizzarlo e favorirlo è compito del regista, insomma il mio lavoro.

Così, per aiutarli ho elaborato il metodo delle "provocazioni". Questo metodo è una rivisitazione del "binomio fantastico", di Rodari.

All'inizio e durante tutto il processo di creazione, io lanciao agli attori un tema

fatto di due elementi in contrapposizione sul quale devono improvvisare. Per esempio, nel caso del nuovo spettacolo "Terminus", la prima provocazione è stata: l'ultima notte - festa.

Mi servo dell'opposizione e del contrasto tra i termini del tema per stimolare la creatività, per creare uno scontro che è generazione, una piccola lotta fiorita.

Le prime improvvisazioni sono sempre individuali, a queste seguono le interazioni collettive, sempre sullo stesso tema e quando abbiamo trovato dei materiali che ci



dato prova di responsabilità. Così respirai profondamente e gli chiesi: che personaggio sei? Lui mi guardò sbigottito. Ma come, maestra! Non lo hai capito? Sono il sole! Aveva ragione, era un sole bellissimo.

Con gli attori adulti e soprattutto con quelli professionisti, purtroppo, è molto più difficile ottenere un sole così. Perché mentre il mondo dei bambini è fatto di immaginazione e di pensiero logico, gli adulti, spesso, l'immaginazione la perdono.

sembrano interessanti lanciao una nuova provocazione. Nuovi materiali si accumulano, viene fatto il montaggio e il risultato finale è lo spettacolo.

Principio 3: *Sbagliando si inventa*

In quest'ottica, nel processo creativo gli errori sono benedizioni.

Dico sempre che non sopporto la perfezione, che la perfezione è noiosa, ma che dobbiamo tendere verso essa. E dico sempre agli attori che devo disobbedirmi. Perché costruire un personag-

gio e poi anche un intero spettacolo significa riflettere sulla realtà, sia interiore che esteriore e gli errori sono creazioni autonome per assimilare la realtà sconosciuta.

Per questo quasi mai rivelo agli attori la drammaturgia che ho nella testa, perché desidero che parallelamente loro scrivano, attraverso le creazioni individuali, la loro propria drammaturgia, che sarà sicuramente diversa dalla mia. Il risultato è che se chiedo a uno di loro di eseguire una partitura usando la qualità della corrente elettrica e la tecnica del mimo perché questo è coerente con la mia drammaturgia, che lui ignora, eseguirà sicuramente qualcosa di diverso da quello che io voglio.

In questo senso quello che l'attore farà è certamente da un punto di vista tecnico un errore e nello stesso tempo una benedizione, perché qualcosa di inatteso si genera, perché sia io che lui sappiamo che stiamo camminando insieme per delle strade in cui nessuno prima è stato.

Insomma ci metto tutti volutamente nella posizione di sbagliare.

Anche la finalità di questo modo di procedere rispetto alla drammaturgia, come per le provocazioni, è uno scontro che è creazione.

Tutto questo è faticoso, ecco perché nel lavoro non trascuro mai l'importanza dell'allegria

Principio 4: *L'allegria*

Un insegnante in classe, per esperienza, per prima cosa deve creare energia. Uno strumento che genera energia è l'allegria. "Vale la pena che un bambino impari piangendo quello che può imparare ridendo"? diceva così Rodari. E come dargli torto! La trasmissione del sapere è un fenomeno in cui i contenuti sono trasportati dalle emozioni, ha bisogno di passione, di fidu-

cia, di amore e senza dubbio di allegria.

Recentemente, in una classe di bambini "difficili" facevo fatica ad avere la loro attenzione e dopo pochi minuti, onestamente, ho iniziato ad annoiarmi anch'io. Mi sono messa il naso da clown e ho fatto lezione come Brunetta la distratta. Ci siamo divertiti da matti e ho imparato che un naso dimenticato in tasca può essere un grande amico.

E' importante mettersi al servizio dell'immaginazione, anche se farlo all'interno di un sistema scolastico che ci ha abituato che per ogni domanda esiste una sola risposta può essere una operazione difficile. Ora, io ho la fortuna di insegnare teatro, una materia dinamica e fantasiosa.

Ma senza energia e un pizzico di allegria persino il teatro può essere di una noia mortale e può rischiare di non insegnare assolutamente niente. E non mi riferisco solo alle lezioni, vale lo stesso per gli spettacoli. Per questo rivendico in tutti, l'importanza dell'ironia. Anche nelle tragedie. Come si dice... una risata vi seppellirà!

Il lavoro di un insegnante è fantastico ma faticoso. Il mio lavoro artistico e quello pedagogico, sono profondamente intrecciati e si nutrono a vicenda e non riuscirei a fare nessuno dei due senza divertimento.

Principio 5: *I binari dell'abitudine*

Per un attore, per un regista, per un insegnante, mettersi al servizio dell'immaginazione è importante. Mettersi al servizio dell'immaginazione significa uscire dai binari dell'abitudine, ovvero dagli schemi sia mentali che fisici della quotidianità. Nel tempo ho elaborato una serie di tecniche che ne favoriscono il processo. Si tratta di tecniche e di pratiche che ho creato e sviluppato a partire dallo studio di Gianni Rodari e dei surrealisti.

Eccone due: la *Real Time Composition* e la *Distruzione del testo*. La prima si può usare con tutti gli allievi dai sei anni in su. La seconda è riservata agli studenti dei corsi avanzati per professionisti e agli attori della compagnia.

Real time composition (composizione in tempo reale)

È il rituale con cui comincio ogni lezione. È utile per aiutare gli allievi ad entrare nella dimensione extra-quotidiana del teatro, a favorire la concentrazione e a sviluppare la capacità di cambiare i punti di vista. Si basa sul principio dell'andirivieni dei significati e si fa con le carte degli angeli, delle piccole carte rettangolari che contengono ciascuna una parola e un disegno. Dopo aver chiesto agli studenti di disporsi in cerchio, metto le carte al centro. Ciascuno pesca una carta, legge la parola, osserva il disegno e la tiene per sé. Cosa vorrà dire quella parola? Nessuno lo sa.

Si tratta solo di lasciarla risuonare dentro di noi come il sasso nello stagno di Rodari: "Un sasso gettato in uno stagno suscita onde concentriche che si allargano sulla sua superficie, coinvolgendo nel loro moto, a distanze diverse, con diversi effetti, la ninfea e la canna, la barchetta di carte e il galleggiante del pescatore. Non diversamente una parola, gettata nella mente a caso, produce onde di superficie e di profondità, provoca una serie di infinita di reazioni a catena" (G. Rodari "Grammatica della fantasia")

Successivamente do una consegna: costruite con le carte un disegno in comune, potete muovere le carte nello spazio come volete ma non potete parlare. Quando il disegno si è formato la consegna è di osservarlo a partire da diversi punti di vista: vicino – basso, lontano – alto, a testa sotto etc. Alla fine di questo periodo di osservazione ci raccontiamo quello che abbiamo visto.

Distruzione del testo

Davvero utile per uscire dai binari dell'abitudine è parecchio difficile anche per gli attori più esperti. Si può fare a diversi livelli di difficoltà crescente.

Qui descrivo il primo. Si prende un testo, meglio se a memoria, e lo si legge in maniera neutra, poi lo si scompone in sillabe. A questo punto si leggono le sillabe seguendo un ritmo (ovvero alternanza di accenti e pause). Successivamente la consegna è di ricomporle a proprio piacimento, cercando il più possibile di rompere il senso logico delle parole. Fatto questo si ottengono parole nuove che l'attore, questa volta, dovrà leggere secondo diverse intenzioni (per es : come se stessi raccontando la morte del fruttivendolo, come se fossi in chiesa o al mercato etc..)

La distruzione del testo è solo uno della serie di esercizi che costituiscono il mio training psico-fisico e vocale. Un training che serve ad ottenere un corpo libero e pronto per la creazione e per la scena, ad abbandonare le abitudini e gli schemi quotidiani per acquisire nuove logiche di pensiero e nuove possibilità espressive, insomma a metterci al servizio dell'immaginazione.

Quando ho scelto di fare teatro, il nonno non era contento. Mi ha detto: "questa è una strada che non porta da nessuna parte!" Eppure è stato proprio lui che, introducendomi a Gianni Rodari, mi ha aiutato tanto nel mio lavoro. Peccato che non lo sa.

**Attrice, regista e docente di teatro.
Fondatrice di TAC Teatro.
Attualmente risiede a Parigi, e insegna
regolarmente in Italia, Francia e Inghilterra.*

Rodari punto-e-virgola!

Per una messa in scena di Gianni Rodari tra maschere e musica.

*Antonio Carnevale, *Elena D'Agnolo

L'obiettivo che ci siamo posti è semplicissimo: provare a regalare in carne ed ossa, a chi già ama Rodari, alcuni tra i suoi più celebri personaggi e contemporaneamente cercare di fare conoscere e amare questi stessi personaggi a chi per la giovane età o per il semplice caso non li conosce ancora

Una compagnia di teatro che utilizza le maschere della tradizione della Commedia dell'Arte per creare universi immaginari e far sorridere il suo pubblico di adulti e bambini; la lettura di *Filastrocche in Cielo e in Terra* di Gianni Rodari: ecco l'incontro da cui prende vita lo spettacolo-animazione *Rodari punto-e-virgola* di Compagnia Carnevale.

Chi meglio di Gianni Rodari può essere fonte di ispirazione per un teatro del sorriso e del gioco che si rivolga sì ai bambini ma anche ai più grandi? C'è

un delicato legame tra l'autore di Omegna e la Commedia dell'Arte: ne *Il Gioco dei Se*, Rodari immagina un mondo meraviglioso con al comando Arlecchino, Gianduia e Pulcinella; ne *Il Vestito di Arlecchino*, attraverso una sfilata delle maschere più celebri, si immagina la genesi del costume a toppe colorate più famoso al mondo; e ancora ne *I Viaggi di Pulcinella* il malinconico personaggio partenopeo si vede vagare tra ...Biella e Collegno!¹ E come non pensare, nella ricezione ed elaborazione dell'opera dell'autore piemontese, al film d'animazione del 1996 *La Freccia Azzurra* di Enzo D'Alò dove il Maestro Dario Fo, la cui opera è così

¹ G. Rodari, *Filastrocche in cielo e in terra*, disegni di Bruno Munari, Einaudi, 1960, pp. 61-63

influenzata dalla tradizione dei Comici dell'Arte, presta la voce al Dottor Scarafoni o alle immaginifiche illustrazioni che illuminano i volumi di Rodari di Emanuele Luzzati, così vicino ai colori e al magico mondo della Commedia dell'Arte?

Insomma, la strada era stata già tracciata. A noi non restava altro che seguirla.

Nell'elaborazione di *Rodari punto-e-virgola*, che ha debuttato nelle biblioteche milanesi nel gennaio del 2020, abbiamo operato delle scelte



dagli infiniti spunti teatrali e artistici offerti da questo immenso materiale, attingendo a piene mani da *Favole al Telefono*, *Il Libro degli Errori*, *Le Favole a Rovescio*: un'occasione per omaggiare l'autore nel centenario della sua nascita, nonché cinquantenario del Premio Andersen e quarantesimo anniversario della sua scomparsa.

L'obiettivo che ci siamo posti è semplicissimo: provare a regalare in carne ed ossa, a chi già ama Rodari, alcuni tra i suoi più celebri personaggi e contemporaneamente cercare di fare conoscere e amare questi stessi personaggi a chi per la giovane età o per il semplice caso non li conosce ancora; stimolare così l'incontro con le loro avventure sulle pagine dell'autore. Proprio per questo desiderio e auspicio, lo spettacolo trova il suo palcoscenico ideale nelle scuole e

nelle biblioteche, veri e propri presidi culturali soprattutto nelle periferie cittadine e nei piccoli centri tanto cari al nostro autore.

Nell'allestimento dello spettacolo abbiamo mantenuto come elemento predominante il nostro sentire artigianale. Sulla scena si spiega una piccola *wunderkammer* di sei metri quadri, o per meglio dire un tappeto di meraviglie, perimetro sul quale si svolge l'azione e sul quale sono disposti i tanti oggetti di scena: Antonio Carnevale ed Elena D'Agnolo sono circondati dagli elementi che servono a caratterizzare i diversi personaggi (occhiali neri in celluloidi, un enorme martello di spugna, un camice bianco da scienziato ma soprattutto le maschere in cuoio vere protagoniste dello spettacolo), e da un gran numero di strumenti musicali e oggetti sonori che costruiscono una trama di suoni che accompagna tutto lo spettacolo. In questo modo i bambini vengono incuriositi dalle note di strumenti tradizionali (come il piccolo pianoforte rosso di legno o il triangolo) e meno tradizionali come la pivotta, la campana tibetana, le nacchere e le maracas e altri ancora. Un modo per condividere la magia del teatro insieme ai più piccoli e offrire loro gli strumenti e le parole di Rodari come sorprendenti ingredienti per alimentare le creazioni della loro fantasia. E questo per Compagnia Carnevale è obiettivo da tenere sempre vivo come la creazione di uno spazio altro da conservare in un momento storico in cui l'apprendimento e il divertimento sono sempre più veicolati dall'uso di *device* tecnologici. Infatti, già Rodari nella sua filastrocca *Teledramma* metteva i suoi lettori in guardia dalla pericolosità della "televisionite": nella tragicomica filastrocca un dottore milanese cade nel suo televisore. Rodari ci pone appunto la domanda "ma se la trasmissione finisce / e se il video si spegne, / il misero dove finisce?"

Sembra un po' profetico anche il finale *Meglio cento bernoccoli / che perdere la libertà.*²

Lo spettacolo, organizzato per brevi quadri senza soluzione di continuità, pone al centro il rapporto con il pubblico. Così accadrà per esempio che i piccoli spettatori, chiamati a diventare veri e propri attori, si trasformino nei compagni di classe di Tonino l'Invisibile, che insieme agli interpreti costruiscano la pantomima di *Teste Fiorite*, oppure ancora diventino supporter chiassosi di un fantino alle prese con *L'Insalata Sbagliata*.

Oltre alle brevi composizioni di Rodari abbiamo scelto di dare ampio spazio a una delle sue fiabe più celebri, una versione ridotta della *Freccia Azzurra*, esempio della modernità di Rodari e del suo anticonformismo: quanto è infatti diversa dalle narrazioni tradizionali questa Baronessa Befana così concreta e con l'occhio attento al denaro e al guadagno ma in fondo buona e generosa soprattutto con i più fragili? Concludono questa gioiosa carrellata dei più amati personaggi della fantasia dell'autore, *Teresin che non voleva crescere* e il *Dottor Grammaticus*, portavoce della maniera tutta rodariana di trasformare l'ostica grammatica italiana in un vero e proprio parco giochi per bambini di tutte le età.

Rodari è uno scrittore che parla essenzialmente ai bambini, e il suo modo tutto speciale di rivolgersi a loro ha una profonda valenza pedagogica: quello che contraddistingue il suo genio - ed è per questo che oggi dobbiamo essergli grati - è la sua capacità di comunicare

senza mai semplificare il messaggio, ponendosi coraggiosamente alla pari, an-



che trattando temi e argomenti difficili e delicati per accrescere il senso critico e la coscienza dei futuri cittadini. Per questo Rodari rappresenta anche per noi, professionisti del teatro, quotidianamente a confronto con il pubblico dei più piccoli, una guida e un riferimento da seguire.

Attraverso questo spettacolo, Compagnia Carnevale vuole promuovere la grande lezione di umanità e di solidarietà di Gianni Rodari, veicolare nel confronto diretto che il mezzo del teatro impone un messaggio di libertà, integrazione, inclusione, contro ogni discriminazione e pregiudizio. Con la speranza, infine, di poter dire di essere stati presenti nel giorno in cui *tutti i popoli della terra/han dichiarato guerra alla guerra.*

**Compagnia Carnevale dal 2016 si occupa della promozione del teatro, dei classici della letteratura e della tradizione della Commedia dell'Arte. (www.compagniacarnevale.com)*

² G. Rodari, *op.cit.* pp. 55-58

L'ARTE DI INVENTARE

lo schermo, la scrittura, la strada

Quella strada lì? Non va in nessun posto. È inutile camminarci.

E fin dove arriva?

Non arriva da nessuna parte.

Ma allora perché l'hanno fatta?

Non l'ha fatta nessuno, è sempre stata lì.

Ma nessuno è mai andato a vedere?

Sei una bella testa dura: se ti diciamo che non c'è niente da vedere...

Non potete saperlo, se non ci siete stati mai.

(da "Favole al telefono" di Gianni Rodari)

Elisa Zaninotto*

Senza dubbio uno schermo può essere un luogo molto particolare. È come una lente che può ingrandire o ridurre. È un piccolo mondo, diverso dalla vita di tutti i giorni, uno spazio artificiale di occhi e sguardi che vorrebbero essere ricambiati e di corpi indocili che si muovono distanti.

Circostanze impreviste, che hanno imposto la sospensione della didattica in presenza, mi hanno spinto a ripensare lo schermo per cercare di renderlo uno spazio il più possibile vivo e, per far questo, mi sono affidata alla Grammatica della fantasia di Gianni Rodari

L'insegnamento ha bisogno della presenza fisica, di una interazione e di un dialogo continuo come scrive Stefano Laffi nella rivista *Gli asini* "Il sapere che si costruisce nella relazione, il valore del gruppo, il piacere del gioco coi compagni, l'importanza del corpo e del movimento,

l'esplorazione della realtà dal vivo, eccetera: fuori da ogni retorica dobbiamo dircelo che non esiste una scuola a distanza almeno fino a una certa età, vengono in mente gli esperimenti fatti coi figli dei sordomuti per insegnar loro a parlare attraverso programmi su monitor, non potendolo fare i genitori, oggi sappiamo che non funzionavano perché non c'è apprendimento della lingua senza la relazione dal vivo con un parlante".

Circostanze impreviste, che hanno imposto la sospensione della didattica in presenza, mi hanno spinto a ripensare lo schermo per cercare di renderlo uno spazio il più possibile vivo e, per far questo, mi sono affidata alla

Grammatica della fantasia di Gianni Rodari. Il Laboratorio di Fantastica è stato infatti l'occasione per una sperimentazione pedagogica della didattica a distanza attraverso l'arte di inventare.

Un'esperienza collettiva e collaborativa che ho avuto il piacere di condurre con un gruppo di bambine e bambini dai sei ai dieci anni. Gli alunni della scuola in cui insegno hanno sperimentato come l'immaginazione sia un motore dell'apprendimento. Cosa abbiamo imparato? A dare corpo ai pensieri pregustando ogni volta la piacevole sensazione dell'essere riusciti a conquistare, parola dopo parola, chiarezza di pensiero e capacità di trasformarla nello spazio del discorso scritto. Perché la scrittura? Perché la scrittura è un atto che coinvolge profondamente e globalmente tutta la persona: mente, pensieri, cuore, occhi, e le storie sono uno dei modi più efficaci per costruire un territorio comune in cui ci siamo potuti incontrare. Il lavoro sulle parole e sulle

storie si è rivelato un potente sfondo integratore dove sono confluite diverse discipline come la lingua italiana, la scienza, la storia, la geografia, l'arte, la musica, il cinema e la fotografia. Così come nel binomio fantastico la parola singola "agisce" solo quando ne incontra una seconda che la provoca, così anche le contaminazioni fra le materie ci hanno fatto scoprire nuove capacità di significare.

Inventare, apprendere e comunicare sono state funzioni presenti in ogni tappa del nostro percorso.

Scrivo "nostro" perché, partendo dal presupposto che i bambini e le bambine hanno bisogno di un collettivo vissu-



to per sentirsi coinvolti e impegnati, ho cercato di strutturare gli incontri come qualcosa di vivo, imprevisto, incompiuto, dove fosse necessario l'aiuto reciproco e la riflessione collettiva su ciò che stavamo sperimentando. La tensione era rivolta al progetto nel suo insieme, un progetto che potessero riconoscere come proprio, che non li facesse sentire a distanza e che desse loro la possibilità di esplorare insieme questo tempo inatteso.

La capacità di leggere il mondo, la fiducia nel proprio sguardo sulle cose, la consapevolezza dei propri mezzi, il coraggio della propria immaginazione: tutto questo, come scrive Eggers, passa attraverso la capacità di usare la parola. L'utilizzo della parola al centro di tutto. Ecco l'altra direzione ostinata che ha orientato il nostro tempo insieme.

Insieme abbiamo scritto, letto e, la Grammatica della Fantasia ci è servita da spunto e pretesto per raccontare e raccontarci imparando le regole per farlo al meglio delle nostre possibilità.



Munari ci dice come sia piacevole pensare e realizzare cose nuove. Quando si scrive, si pensano e si realizzano cose nuove. È un piacere che, quando si prova, si desidera ritrovare e rinnovare. Il tentativo è stato quello di rendere reale e concreto quanto ho capito leggendo gli scritti di Rodari: fare entrare la vita dove altrimenti ci sarebbero solo nozioni e farlo, in questo caso, con un mezzo

diverso che ha richiesto tecniche, procedimenti e materiali diversi da quelli che solitamente si utilizzano a scuola durante le ore di italiano.

Le attività proposte da Rodari si sono mescolate e arricchite anche grazie al contributo di una bravissima attrice, Maria Sofia Alleva, che ha permesso al nostro corpo di essere presente e attivo e soprattutto lo ha legato alla scrittura rendendoci ancor più creativi. All'inizio di ogni incontro abbiamo "scaldato", proprio come fanno gli attori, gli occhi, le orecchie, il naso, la bocca, le spalle,

le braccia, le mani e fatto versi e smorfie che ci hanno fatto ridere moltissimo.

Insieme a noi la Compagnia Rodisio, con il laboratorio creativo *Falaneve*, ha coltivato la mescolanza tra le arti dandoci la possibilità di immaginare il mondo fuori dalla finestra di casa. Questo piccolo gioco, riempire la nostra finestra con un disegno o con la tecnica del collage, con parole, immagini, fotografie, scrittura, ci è servito per alimentare la necessità di andare oltre il presente, non solo temporale, oltre un qui definito da pareti invalicabili, oltre le certezze lasciate fuori dalla finestra. Abbiamo

così immaginato una raccolta di visioni libere, un racconto collettivo di speranze e desideri e costruito con le nostre mani il mondo verso cui volevamo andare, il mondo che ci aspettava, oltre la finestra.

Le conversazioni con il regista Damiano Michieletto, con cui collaboro da anni come dramaturg, hanno aperto le porte alla musica e all'opera lirica e

il laboratorio ha fatto proprie le parole di Leonard Bernstein: “Il nostro senso della verità deve essere interdisciplinare, e il nostro senso della bellezza deve essere espansivo, anche eclettico. I nostri orizzonti non potranno mai essere sufficienti. Dobbiamo riuscire ad abbracciare l'intuitivo e il razionale, il teorico e il pratico”.

L'incontro con Massimo Birattari ci ha mostrato come il contenuto e la forma, le idee, la grammatica e la sintassi siano necessarie per restituire alla scrittura le funzioni del comunicare e superare i confini spaziali e temporali. Grazie a lui abbiamo scoperto l'incanto della parola esatta che deve essere cercata e scelta.

Rodari ci ha insegnato che le contaminazioni sono la vera ricchezza di ogni percorso educativo.

In questi mesi – scrivono i bambini - ci siamo annoiati tantissimo, ma, grazie al laboratorio di Fantastica ci siamo divertiti molto iniziando a immaginare qualcosa di nuovo nella nostra vita.

Abbiamo dedicato questo corso a Gianni Rodari, che ci ha insegnato a scrivere meglio, a comporre storie partendo anche solo da due parole qualsiasi e a usare la creatività nella scrittura.

Abbiamo disegnato uno scarabocchio e ognuno di noi lo ha poi trasformato in altro: alberi, animali, oggetti; lo stesso è accaduto con le parole, le abbiamo usate e trasformate in storie. E per farlo abbiamo setacciato il mondo in cerca di semi. Abbiamo ascoltato i racconti dei nostri compagni, degli adulti e le idee sono cresciute.

Ci siamo posti in una attitudine creativa e abbiamo conosciuto con metodo, rigore e divertimento le possibilità della scrittura; abbiamo avuto occasioni interdisciplinari e gli incontri fecondi ci hanno dato la possibilità di sentire “nostra” la scrittura secondo una modalità che ha contemplato anche emozioni, sentimenti, scoperta e meraviglia.

Grazie a questa esperienza si è rafforzata e si è precisata l'idea che la lingua, strumento per stabilire relazioni, può e deve essere esplorata, conosciuta e dominata nelle sue diverse funzioni e nella gamma delle sue varietà fin dalla più tenera età.

Con la scrittura si acquisiscono e si sviluppano non solo abilità linguistiche, si impara a pensare; non avere timore delle parole, anzi padroneggiarle, dà alle bambine e ai bambini la possibilità di esprimersi in società, nelle differenze individuali, e di partecipare alla costruzione del mondo in modo collaborativo anche in circostanze così particolari, anche separati da uno schermo.

Quando ovunque si sussurra al loro orecchio che possono trovare piacere solo nel consumo sfrenato, l'educazione deve dimostrare, ogni giorno, che il vero piacere sta nella condivisione di ciò che non è esauribile: le opere d'arte e di cultura, le conoscenze e i saperi, la trasmissione e la creazione, tutto ciò che può moltiplicarsi all'infinito perché ciascuno non ne privi gli altri, perché chiunque vi acceda possa farlo per dividerlo quanto vuole con gli altri. È lì il nodo culturale, antropologico, della rivoluzione che forse ci salverà.

**Insegnante di scuola primaria, drammaturgia in ambito operistico*

Bibliografia

- Laffi Stefano, *La didattica dell'emergenza in famiglia*, in *La rivista gli asini* maggio-giugno 75-76/2020
- Leonard Bernstein, *Scoperte*, Milano, Il Saggiatore, 2018
- Philippe Meirieu di Xavier Molénat e Naïri Nahapétian, *La scuola è il luogo in cui si costruisce lo spazio comune*, pubblicata sulla Rivista Alternatives économiques, maggio 2020
- Lerida Cisotto “Didattica del testo”, Roma, Carocci editore, 2010

Invito a un breve viaggio sul lago d'Orta seguendo le tracce di Gianni Rodari

Renata Lodari*

“Il lago d’Orta, nel quale sorge l’isola di San Giulio e del barone Lamberto, è diverso dagli altri laghi piemontesi e lombardi. E’ un lago che fa di testa sua. Un originale che, invece di mandare le sue acque a sud, come fanno disciplinatamente il lago Maggiore, il lago di Como e il lago di Garda, le manda a nord, come se le volesse regalare al Monte Rosa, anziché al mare Adriatico.

Se vi mettete a Omegna, in piazza del Municipio, vedrete uscire dal Cusio un fiume che punta dritto verso le Alpi. Non è un gran fiume, ma nemmeno un ruscelletto. Si chiama Nigoglia e vuole l’articolo al femminile: la Nigoglia. Gli abitanti di Omegna sono molto orgogliosi di questo fiume ribelle...”

Pensare con la propria testa e andare contro le regole sembrano dunque essere doti essenziali per diventare un grande narratore di favole con personaggi, a prima vista apparentemente assurdi, che diventano veri e reali come le persone che incontriamo tutti i giorni nelle storie e nei luoghi del nostro vivere quotidiano

Nell’Epilogo del libro *C’era due volte il barone Lamberto, ovvero i misteri dell’isola di San Giulio* Gianni Rodari ricorda questa particolarissima caratteristica geografica del lago d’Orta, detto anche Cusio, per “giustificare” l’apparente assurdità del

suo racconto, dove il protagonista da vecchio novantenne diventa sempre più giovane sino a trasformarsi in un ragazzo di tredici anni.

Pensare con la propria testa e andare contro le regole sembrano dunque essere doti essenziali per diventare un grande narratore di favole con personaggi, a prima vista apparentemente assurdi, che diventano veri e reali come le persone che incontriamo tutti i giorni

nelle storie vere del nostro vivere quotidiano. E poi, nel caso non ci piacessero, noi lettori di favole abbiamo il permesso di cambiare i finali a nostro piacimento perché non bisogna ... *mai lasciarsi spaventare dalla parola.*

Il geniale scrittore è nato sul lago d'Orta, a Omegna, dove ha vissuto sin quasi all'età raggiunta a ritroso dal giovane barone Lamberto per poi trasferirsi non molto lontano in provincia di Varese. È piccolo il lago d'Orta ma il suo specchio riflette un paesaggio bellissimo, fatto di colline che ospitano antichi paesi ricchi di storia e di tradizioni, e dalle sue rive si ammira la maestosa mole del Monte Rosa, non così lontano per non farci una gita.

L'itinerario per una breve vacanza in questo angolo di Piemonte, che può avere senz'altro inizio da Omegna dove c'è la sua casa natale e, appunto, lo sbocco della Nigoglia, è già tracciato da Rodari stesso in alcune pagine del libro che riportano i nomi dei diversi paesi circostanti il lago e le loro principali attrattive. Omegna si trova all'estremità settentrionale del lago d'Orta ed è ancora un importante centro dell'industria dei casalinghi di grandi marchi famosi (Bialetti, Alessi, Girmi, Lagostina, ecc.) la cui storia è rappresentata nel museo all'interno del *Forum* che oggi occupa l'edificio dell'ex acciaieria Cobiauchi. Non molto lontano da lì, raggiungibile con una bella passeggiata pedonale a sbalzo sulla Nigoglia, si trova il *Parco della fantasia Gianni Rodari* dove l'intera opera del grande scrittore è alla base di programmi per attività didat-

tiche e ludiche. In una storica villa *Liberty* c'è la biblioteca a lui dedicata che conserva tutte le edizioni delle sue opere, mentre il parco circostante accoglie grandi e piccoli per giochi e riposo. In altri edifici vicini l'opera di Rodari è presenza attuale e spunto per l'ideazione e la realizzazione di svariate attività didattiche e ludiche, per l'impostazione di programmi scolastici innovativi sul tema della favola e della fantasia. Moltissimi bambini delle scuole



dei dintorni e altri in gita da luoghi più lontani vi sono accolti in allegri spazi teatrali e aree laboratorio, mentre insegnanti e operatori nel settore didattico si ritrovano qui per corsi di formazione diversi. Per celebrare il centesimo anniversario della nascita di Rodari nel 2020, a Omegna, proclamato *Paese delle filastrocche e Città della creatività*, erano previste numerose attività, convegni e incontri per grandi e piccoli ma, a causa della pandemia, tutto ha dovuto essere sospeso e rinviato.... a un *ri-compleanno* nel 2021.

Da Omegna, volendo anche con un battello, si può raggiungere poi Orta San Giulio, la piccola antica città dallo

straordinario fascino fronteggiata dall'isola omonima. L'abitato, un complesso urbanistico compatto e uniformemente ben conservato, è caratterizzato da palazzi sei-settecenteschi, con i loro tipici loggiati cusiani aperti, spesso dotati di piccoli giardini affacciati sulla riva del lago. L'intrico delle vie pavimentate in pietra si snoda fra piccoli negozi, botteghe di prodotti tipici e numerosi caffè e termina nella piazza Motta, il *Salotto della città* che, delimitato da portici e dal lago stesso, ospita il cinquecentesco *Palazzotto*, sede dell'antico Consiglio della Riviera d'Orta che amministrava la giustizia e la vita delle comunità rivierasche che ne facevano parte sin dal Medio Evo. La città di Orta, che supera di poco i 1.200 abitanti, ha per simbolo e motto un *hortus conclusus* ed è da tempo inserita nella lista dei *Borghi più belli d'Italia* per la perfetta conservazione dei suoi edifici rinascimentali e barocchi, delle sue splendide ville ottocentesche e dell'originario impianto urbanistico. Il comune di Orta comprende anche una parte collinare che domina il lago nella frazione di Legro, chiamata anche il *paese dipinto* per i numerosissimi affreschi realizzati negli ultimi decenni da artisti provenienti da ogni parte d'Europa che rendono importante questo piccolo borgo sulle pendici del Mottarone.

Dall'imbarcadero di Orta, l'isola di San Giulio (dove i bambini in visita con gli educatori del *Parco della fantasia* sono invitati a trovare il palazzo del barone Lamberto) è raggiungibile con una breve corsa in battello che, quale ulteriore piccolo tratto del viaggio, conferisce ancor più fascino all'impresa di scoprire e ammirare il microcosmo qui conservato e così magnificamente evocato dalle parole di Gianni Rodari:

“L'isola di San Giulio sembra fatta tutta a mano, come un gioco di costruzioni. Metro per metro, secolo dopo se-

colo, dandosi il cambio, uomini e altri uomini le hanno dato forma con il loro lavoro. Se si vede del verde, la natura non c'entra: sono i giardini delle ville. Non si vedono rocce, ma pietre, mattoni, vetrate, colonne, tetti, L'insieme è compatto come i pezzi di un rompicapo. Di sera le differenze dei colori scompaiono, i profili si fondono, l'isola sembra un monumento in un sol blocco di pietra nera a guardia dell'acqua cupa. Da qualche finestra invisibile parte un raggio di luce, come un cordone gettato per tenere legata l'isola alla terraferma.”

L'immaginario cordone dall'isola alla terraferma è lungo 400 metri, l'isola è lunga poco meno di 280 metri e sviluppa un perimetro di 650 metri. E' dunque davvero piccola questa isola ma, visitandola, è impossibile non restare sedotti dal genio del luogo che qui abita immerso in uno splendido connubio di spiritualità, ambiente e architettura. La leggenda, ancora ripetuta come una favola, narra che l'isola era infestata di serpenti e orribili mostri e che, quando San Giulio giunse a Orta nel 690 per evangelizzare il luogo, non trovando nessun coraggioso che lo conducesse là con la barca, vi approdò da solo stendendo il suo mantello sull'acqua, guidato nella tempesta dal suo bastone. Il Santo vi fondò una chiesa, dove ancora è sepolto, e iniziò la trasformazione del piccolo scoglio in un centro di preghiera e di meditazione. Un'unica via percorre l'intera isola, la *via del silenzio e della meditazione*, collegando gli storici edifici dei palazzi, abitati solo d'estate, della basilica e del convento *Mater Ecclesiae*, oggi importante monastero di monache benedettine che alternano il tempo della preghiera a quello del lavoro di restauro di preziosi tessuti antichi e preparando anche il famoso “pane di san Giulio” che è possibile acquistare.

Nel racconto del barone Lamberto,

Gianni Rodari elenca anche i nomi dei Comuni situati a mezza costa sulle colline che circondano il lago, l'antica torre del Buccione, il Monte Mesma e il Sacro Monte che possono tutti diventare successive interessanti tappe del nostro breve viaggio alla scoperta del Cusio. Fra tutte, quella del Sacro Monte di San Francesco è certamente la più importante.

Questo storico complesso monumentale costituisce, insieme ad altri otto Sacri Monti situati ai piedi delle Alpi, il *Paesaggio culturale dei sacri Monti piemontesi e lombardi*, un sito seriale che l'UNESCO ha inserito dal 2003 nella lista del patrimonio mondiale dell'umanità. Per raggiungerlo, si partendo dalla piazza salotto di Orta e si percorre l'antica strada lastricata che conduce alla sommità del monte a circa 400 metri di altitudine. Dopo la Chiesa di Santa Maria Assunta, uscendo dall'area abitata, il percorso si inerpica immerso nel verde ma consente magnifiche visuali sul lago e sull'isola di San Giulio sino all'entrata nel recinto sacro che è sottolineata da un monumentale arco in pietra sormontato da una statua raffigurante San Francesco la cui vita è rappresentata nelle 20 cappelle che costituiscono il complesso sacro. Fin da tempi remoti il monte è luogo di pellegrinaggio per la chiesa di san Nicolao, edificio protoromanico completamente rimodellato nel XVII secolo. Fu la Comunità di Orta nel 1583 a volere realizzare un Sacro Monte sulla sommità del colle. Il forte collegamento spirituale con il Sacro Monte di Varallo, oltre le montagne sulla sponda occidentale del lago, motiva in pieno periodo controriformista l'attuazione del progetto, in un arco temporale dal 1591 al 1660, affidato al padre cappuccino Cleto da Castelletto Ticino che fa edificare, lungo un itinerario a spirale completamente immerso in un parco-giardino, le cappelle che

accolgono scene dalla teatralità coinvolgente e impressionante. Gli stili architettonici delle costruzioni sono diversi - dal tardo Rinascimento al barocco della metà del Seicento, al rococò - e queste contengono quasi 400 statue in terracotta dipinta e a grandezza naturale e circa 900 affreschi che raccontano con un realismo spettacolare la vita di San Francesco, intesa come similitudine della vita di Cristo. Il cantiere di questo Sacro Monte ha visto l'avvicinarsi di architetti, scultori e pittori di grande importanza quali Cristoforo Prestinari, Dionigi Bussola, i Fiamminghini, i fratelli d'Enrico e molti altri artisti e anche numerosissimi artigiani per realizzare le belle grate in ferro battuto, le opere decorative in pietra, in legno e in vetro, oltre a stuoli di operai edili che vivevano con le loro famiglie nei paesi vicini al Sacro Monte. In tutti i Sacri Monti il rapporto fra le architetture e l'ambiente è importante ma qui a Orta si raggiungono dei livelli di particolare importanza: le iniziali ispirazioni francescane improntate alla semplicità della natura disegnano anche la fisionomia del parco dove sono immerse le cappelle e i loro scenografici contenuti, ma si realizzano anche stretti rapporti fra queste e il magnifico paesaggio lacustre circostante.

Sulla sommità del colle, chi avrà avuto l'opportunità e la pazienza di seguire le tappe di questo breve viaggio, potrà cogliere con un unico colpo d'occhio le tracce dei fantastici racconti che Gianni Rodari ha dedicato alla sua terra d'origine.

**Laureata in Scienze Forestali, con Specializzazione presso il Centre d'Etudes et de Recherches du Paysage di Trappes, funzionario della Regione Piemonte presso il Servizio Parchi dal 1978 all'83, Professore incaricato per il Corso di Elementi di Botanica presso il Politecnico di Torino.*

Chi sono io? Chi siamo noi?

L'identità dell'educazione dopo il lockdown

Alessia Todeschini*

Sono stata una grande lettrice delle Favole al telefono (e chi non lo è stato?) divertendomi come una matta a leggere quelle storie ai miei figli, tanto che quella che diceva un'altra, un'altra, ai piedi del loro letto, non erano loro ma io

Questa quarantena è iniziata che ero ancora sull'onda lunga di un autunno focoso e creativo, un inizio d'anno scolastico diverso dagli altri. Si è festeggiato il trentennale di Stripes con un convegno sulla creatività pedagogica e preparare il mio intervento ha significato per me un rovistare tra le cose più gustose del mio lavoro di pedagoga: lo stato di flow che vedo nei bambini quando giocano, la progettualità creativa delle educatrici con cui lavoro, quello sguardo accogliente di tenerezza che si ha quando si sta con l'altro in maniera empatica. Per me è la massima espressione di creatività, perché quando l'altro ti si presenta a te senza veli e tu fai lo stesso con lui, togliendoti ogni maschera, altro che creatività, è vita allo stato puro.

Il caso, (della cui esistenza però dubito) ha voluto che la settimana del convegno coincidesse con l'anniversario dei cento anni dalla nascita di Rodari, avvenuta il 23 ottobre 1920. E così i due eventi si sono mischiati nella mia mente corroborando ancora di più la percezione di fare davvero un lavoro stupendo. Stupendo per il fatto che permette a quel lato della me sempre inquieta di cambiare spesso, inventarmi piste di lavoro nuove, scorgerele nel presente, raccontarle per farne un progetto collettivo, che di solito, grazie al contributo degli altri, diventa molto più bello di come me lo ero immaginato. Roda-

ri prima che da pedagogista l'ho conosciuto, come tutti, da bambina e poi, in seconda istanza, da mamma. Sono stata una grande lettrice delle *Favole al telefono* (e chi non lo è stato?) divertendomi come una matta a leggere quelle storie ai miei figli, tanto che quella che diceva un'altra, un'altra, ai piedi del loro letto, non erano loro ma io. E poi il *Libro degli errori*, la *Scuola di fantasia...* Bisognava per forza farne qualcosa. Insieme alle mie colleghe decidiamo che Rodari possa fare da sfondo integratore alle esperienze progettuali dei servizi 06 nel 2019-2020. Sfondo integratore nel senso alto del termine: un Rodari al centro, da rileggere, con cui di nuovo divertirsi, da scoprire, da interrogare, su cui pensare, a cui chiedere in prestito una frase, un colore, un guizzo. Un Rodari da seminare e da disseminare, protagonista di una documentazione finale che dia la possibilità ai servizi di raccontarsi fra loro, per accorciare quelle distanze che ogni tanto i chilometri che ci sono tra i diversi territori inevitabilmente creano. Tra una cosa e l'altra, anzi, tra le mille cose da fare, si fa Natale. Ci ritroviamo a gennaio pronte per partire. Scriviamo una lettera alle coordinatrici, la mia collega Susanna assembla in maniera poetica del bellissimo materiale che possa essere da stimolo alle educatrici. Insomma, la sensazione è quella di aver fatto una buona spesa e di essere in attesa di assaggiare i piatti prelibati che le educatrici prepareranno. Solo che non abbiamo comprato pomodori, pasta e mozzarella, ma libri e ciò che verrà preparato non saranno cibi, ma giochi, esperienze, incontri tematici, mostre ispirate a quell'autore che aveva capito che una delle cose più serie che si potesse fare nella vita fosse quella di prenderla tra le braccia, la vita, e farci un giro di mazurka, ridendo a crepapelle. Tutto bene, quindi. Ma proprio nel mentre in

cui ciascuno dei servizi stava pensando a come farlo, quel giro di mazurka, siamo passati dal "tutto bene" all' "andrà tutto bene". Che poi, sappiamo come è andata.

Non ripercorro in questo articolo quelli che sono stati i pensieri (anche pedagogici) di questo mese di lockdown. In parte devo ancora digerirli, in parte non è la sede, c'è un altro numero di *Pedagogika* a riguardo. Dico solo che confrontandomi con gli altri, le fasi, cioè i pensieri, gli stati emotivi, sono stati quelli di tutti. All'inizio della grande incredulità mischiata a spaesamento e a tanto benessere ad avere tutto quel tempo per me e i miei figli. Come tutti ho lavato vetri e tirato la casa a lucido. Ho cucinato l'impossibile, sono diventata dipendente da ogni articolo possibile che parlasse di Covid, non sono riuscita a leggere nemmeno un libro né a studiare l'inglese. Ho partecipato a molti webinar, tenuto i contatti con le educatrici e le famiglie, ho pianto, riso, giocato a pallone in cortile coi miei figli, avuto molta paura una sera ad uscire di casa, in giro nessuno, io sola, tanto da rinunciare, decidere che sarebbe andato bene il tè per colazione, al posto del latte.

È stato uno dei giorni in cui una delle poche cose da fare era sistemare casa che mi è riapparso un libro di Rodari che ho molto amato ma che avevo francamente dimenticato. Si intitola *Chi sono io?* E non ricordo a quale dei miei due figli lo avessi regalato. Allora lo rileggo, ci penso ancora ma non riesco a ricordarlo. Capisco il perché. È un libro che parla a tutti, ma proprio a tutti. Decido di prenderlo in prestito dalla loro libreria e di ri-regalarlo a me stessa, impilandolo insieme agli altri libri del momento sul comodino. È un testo che non conosco in molti, perciò vale la pena che ne riporti qualche pezzetto. Inizia così.

Totò domanda alla mamma:

-Chi sono io?

-Tu - risponde la mamma - sei mio figlio.

-E poi?

-E poi sei un bambino.

-Figlio, bambino - pensò Totò. -E poi?

Totò domanda a Laura:

-Chi sono io?

-Tu - risponde Laura - sei mio fratello.

Totò pensa:

-Figlio, bambino, fratello. E poi?

Totò domanda al nonno:

-Chi sono io?

-Tu sei mio nipote.

Totò pensa: - Figlio, bambino, fratello, nipote. Sono tante cose, io. E forse anche di più...

Molte pagine più in là, interrogando altri parenti, amici, passanti, conoscenti, Totò scopre di essere un figlio, un bambino, un fratello, un nipote, un cugino, uno scolaro, un pedone, un passeggero, un telespettatore, un ciclista, un amico, un cliente, un lettore, un cittadino.

Sono davvero una persona importante! Esclama. Finché, in ultima pagina, scopre di non avere più paura del buio e di essere un dormiglione. Allora decide di volersi alzare per diventare tante cose ancora.

È una storia semplice. Alla prima lettura potrebbe anche starci un Embé?

Embé: qui si parla di identità. Del fatto di alzarsi, uscire all'aperto, incontrare gli altri, scoprire il mondo e conoscere sé stessi. Tutto con parole semplicissime.

La quarantena è finita. È venuto proprio il momento di alzarsi per diventare tante cose ancora.

Il mio pensiero va ai bambini. A questi mesi di stop, in cui tra le mura di casa sono stati un figlio, un bambino e nei casi più fortunati, un fratello. Certo in molti hanno anche goduto di questo tempo disteso. Sono stati più tempo coi loro genitori, ché se non erano schiacciati dallo smartworking hanno potuto dedicare loro maggiori momenti di gio-

co, di affetto. E hanno imparato sicuramente tante cose. Parlo dei bambini più fortunati, di quelli circondati da relazioni affettive stabili e che versano in una situazione economica non preoccupante. Per tutti però adesso è giunta l'ora. Non si può più aspettare. Devono tornare a giocare con gli amici, a scoprire di essere anche altro oltre che un figlio, e possono farlo principalmente tornando a scuola o all'asilo, perché è qui principalmente che si compone il fantastico puzzle della propria identità, attraverso l'incontro con gli altri e attraverso le esperienze educative che con gli altri si vivono.

Il mio pensiero va anche alle donne. I dati di oggi ci dicono quante abbiano dovuto lasciare il lavoro. I dati di domani, quando sarà possibile licenziare, ci diranno quante lo avranno perso. E questo a discapito della loro identità che non può esprimersi fino in fondo, non può brillare, se non seguendo delle strade sempre più difficili e contorte. Sembra retorica, ma non lo è. Un articolo di Repubblica di oggi, 23 giugno, data in cui scrivo, titola "La missione impossibile di conciliare figli e lavoro. 37 mila donne lasciano". Chi sei? Una mamma. Non importa se hai delle aspirazioni, se saresti anche una bravissima panettiera o avvocato che fa un ottimo servizio e di cui un sacco di gente avrebbe bisogno. I mesi del lockdown hanno peggiorato ulteriormente la vita delle donne. In molti, moltissimi casi, il papà era chiuso in una stanza a lavorare e a fare smartworking. La mamma era anche lei in smartworking, ma in più faceva mille altre cose. Certo, ci sono coppie e famiglie in cui il lavoro di entrambi è riconosciuto con uguale rispetto e lavoro. Ma ce ne sono molte altre in cui a far da padrone è lo stipendio ed essendo speso molto più alto quello degli uomini va da sé, secondo l'illogica ratio comune

che a stare più tempo coi bambini sia la donna. Sembra incredibile. Eppure è ancora così, questa Italia 2020.

E poi il mio pensiero va a chi fa educazione. Già. Chi sono io? Una donna, una mamma, un'amica, una pedagogista. Già. Sarà ancora possibile il mio lavoro in questo regime contingentato? La cornice sanitaria in cui ci ritroviamo in questo momento si impone su quella pedagogica. Non ne voglio fare una questione di importanza, è indubbio che le misure sanitarie vadano scrupolosamente rispettate. È che c'è qualcosa che non va. Un esempio su tutti? I bambini giocano nei parchi all'aperto, durante l'estate si incontreranno al mare e in montagna, faranno cene con gli amici ma poi all'interno dei servizi devono essere distanziati. Non so cosa sia giusto e cosa no, ma ciò che penso sia imprescindibile è una visione pedagogica che non trasformi i servizi in luoghi regolamentati e rigidi ancora di più di quello che sono.

Mi chiedo se quello che abbiamo imparato in tutti questi anni abbracciando una visione sistemica ed ecologica del fare educazione sia ancora possibile. Deve esserlo. E quanti altri modi di fare educazione e di fare scuola potranno essere possibili? Perché per una volta non riscrivere davvero una grammatica della scuola, e riscriverla con fantasia, alla Rodari, mettendo in atto tutte le meravigliose possibilità che chi opera nel mondo educativo sa rispettosamente proporre?

Sì mi rispondo. Va fatto. Assolutamente. E va fatto per una ragione. Perché se pensiamo che non sia possibile, non diventa possibile. A sentire le istituzioni il pensiero pedagogico sembra davvero essere evaporato.

Ma c'è una grande opportunità. Da pedagogisti e da educatori, si sa, siamo bravi a vedere i pieni al posto dei vuoti,

valorizzare le risorse invece che farsi affossare dalle difficoltà e dalle mancanze.

Qui va tutto davvero ripensato. E va fatto rimboccandosi le maniche e in una logica bottom up andare a valorizzare tutto il buono che abbiamo imparato e a riscrivere insieme una storia. Riscriverla collettivamente, questa volta, perché il famigerato "si è sempre fatto così" per una volta non vale davvero più.

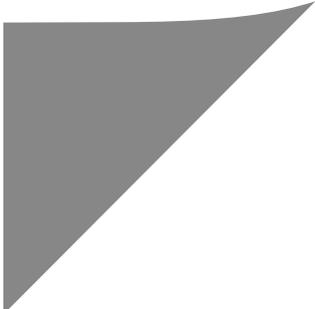
Occorre riscrivere l'educazione. Farlo da subito, appena è possibile. Quando è possibile? Quando possiamo aprire? Quando arrivano queste benedette linee guida per settembre?

Per ora, la riapertura dei centri estivi rappresenta una grande opportunità. Durante una zoommata (e chi l'avrebbe mai detto di scrivere in un articolo questa parola che fino a qualche mese fa nemmeno conoscevo?) io e le mie colleghe decidiamo in un attimo: evviva la fantasia e abbasso la pandemia. Facciamo un Campus che abbia come sfondo integratore l'avventura e la scoperta, il fatto di uscire fuori, incontrare altre persone, essere affascinati da personaggi buffi e scarmigliati che fanno ridere, e giocando rimettere insieme i pezzi del puzzle che permettono ai bambini e anche a noi grandi di scoprire chi siamo e viverlo a pieno. Giovannino Perdigiorino diventa il nostro piccolo mentore. Un mentore che ci ricorda che la vera scommessa è di non subire ciò che si chiama educazione, ma pensarla, ricrearla con fantasia, trattandola con gentilezza e con parole belle.

**Pedagogista e coordinatrice
Stripes Coop Onlus*



**TEMI
ED ESPERIENZE**



Spazio dedicato ad articoli di vario interesse legati
ai campi del sapere educativo

Monsieur Lazhar: un film per educare il pensiero

Il percorso didattico descritto è stato realizzato in ottica inclusiva, nell'anno scolastico 2018/2019, in una classe prima di un liceo delle Scienze Umane, in cui erano presenti due studentesse con disabilità, di cui una affetta da SMA 1 (atrofia muscolare spinale).

Nel primo quadrimestre gli studenti avevano affrontato lo studio della psicologia. Successivamente erano stati introdotti alla pedagogia, in particolare alle prime forme di educazione nel mondo antico, per poi soffermarsi su quelle sviluppatesi in Grecia. Il percorso aveva quindi, tra le sue finalità, quella di sollecitare nei ragazzi la disposizione a esporre, rielaborare e trovare collegamenti tra le diverse conoscenze acquisite nelle due discipline, a partire dai temi emersi nel film, nonché a cooperare e collaborare al raggiungimento di un obiettivo comune, riflettendo sull'esperienza vissuta nella sua globalità.

Milena Masseretti*

L'analisi del film prende avvio dai primi fotogrammi della pellicola, che introducono ad una normale giornata scolastica, sconvolta poco dopo dal ritrovamento del corpo di una giovane insegnante suicidatasi

L'incontro con l'educatore Lazhar

Dopo la visione del film "Monsieur Lazhar", gli studenti hanno risposto individualmente alle quattro domande che seguono:

- *Che cosa ti ha colpito maggiormente del film?*
- *Quali sono secondo te i temi presenti nel film? Elencali, poi scegline uno o due ed esponili.*
- *Cosa pensi di Monsieur Lazhar come insegnante/educatore? Che tipo di docente è? Metti in luce i suoi punti di forza e i suoi punti di debolezza come insegnante.*
- *Qual è secondo te, anche alla luce delle considerazioni emerse dal film, il mandato della scuola?*

Le risposte sono state poi raccolte, sintetizzate e sistematizzate in un Power Point. La messa in comune dei singoli elaborati ha contribuito alla stesura di una prima analisi già efficace del film, con l'individuazione dei temi principali: il rapporto docente e alunni, l'immigrazione, il suicidio, la separazione e l'abbandono, la dimensione della perdita, la figura dell'insegnante educatore,

la rielaborazione del lutto. In relazione alla terza domanda, la maggior parte degli studenti ha concordato sul fatto che Monsieur Lazhar fosse un ottimo educatore e insegnante, ricco umanamente ed empatico, capace di affrontare con i propri alunni la dimensione del lutto per la perdita violenta e improvvisa della loro maestra Martine. Per contro tra gli aspetti negativi si evidenziano anzitutto alcuni suoi metodi didattici poco innovativi, gesti inappropriati quali lo schiaffetto sulla nuca di un bambino, la scelta di dettati troppo complessi, ma anche la tristezza che traspare nello sguardo del maestro. In relazione all'ultima domanda, molti studenti hanno risposto che il mandato della scuola non è solo istruire, ma soprattutto educare e formare alla vita.

Il passo successivo è stato proporre un'analisi del film, questa volta ad opera della docente. Per potenziare l'attenzione e favorire la partecipazione degli alunni, sono state inserite nella presentazione alcune domande stimolo con il fine di innescare la discussione in classe e sono stati riproposti segmenti scelti del film per dibattere su alcuni temi cruciali, come il rapporto tra educazione e istruzione e la differenza esistente tra relazione educativa e relazione psicoterapeutica.

Quattro passi nel film...

L'analisi del film prende avvio dai primi fotogrammi della pellicola¹, che introducono ad una normale giornata scolastica, sconvolta poco dopo dal ritrovamento del corpo di una giovane insegnante suicidatasi. Il gesto estremo

lascia nell'angoscia più profonda i suoi alunni. In particolar modo due bambini, Simon e Alice, sentono il peso della tragedia: solo loro infatti hanno visto la maestra che «penzola dal soffitto dell'aula lasciando orfani in pieno trauma i piccoli allievi»². Il tema del suicidio collegato al contesto scolastico è già stato raccontato dal cinema. Tuttavia, si fa notare agli studenti la scelta audace di Philippe Falardeau, che porta la morte all'interno di un'aula scolastica: nessun regista aveva osato tanto. Il suicidio, come scrive Frasca, viene nella narrazione cinematografica del film «proposto come punto di partenza per un racconto che prende forma, più che sulle cause, le quali non verranno mai chiarite, così com'è nella natura di un atto così esclusivo e oscuro (quale è il suicidio), sulle sue conseguenze, sull'elaborazione di un lutto che per i ragazzi è dolore e senso di colpa, mentre per Bachir Lazhar è incomprendimento, confronto con un gesto di cui non conosce la natura, imbevuto com'è di uno strenuo desiderio di vita dopo essere sopravvissuto alla famiglia, perita per mano degli integralisti in Algeria»³. Si fa notare agli studenti la scelta, da parte della preside della scuola, di demandare il compito di affrontare la dimensione del lutto alla figura della psicologa, vietando perentoriamente ai docenti di affrontare la questione con i bambini. Eppure il film mostra come, nonostante la censura imposta dalla preside, gli alunni siano perfettamente in grado di narrare quanto è accaduto. Ma questo sembra evidente solo a Monsieur Lazhar. Di quest'ultimo

1 Per conoscere la trama del film si consiglia la lettura del contributo di F. Moresco *Monsieur Lazhar* in «Film: tutti i film della stagione», n. 119/120, Roma, Centro Studi Cinematografici, settembre- dicembre 2012, pp. 43-44.

2 D. Zanolin, *Monsieur Lazhar (Bachir Lazhar)*, «Segnocinema» n° 178, Vicenza, Cineforum di Vicenza, novembre-dicembre 2012, p. 35.

3 G. Frasca, *Il maestro invisibile* in «Cineforum» n° 518, Bergamo, Federazione Italiana Cineforum, ottobre 2012, pp. 33-34.

colpiscono «i modi garbati, il suo aspetto signorile e l'eleganza dell'eloquio»⁴, che convincono la preside ad assumerlo, per quanto il suo nome non compaia nelle graduatorie dei supplenti. Egli supera i divieti della dirigente e crea un rapporto con i bambini sempre più intimo e autentico nonostante, come scrive Sacchetti, «il divario culturale e le fin da subito evidenti differenze nelle pratiche didattiche educative»⁵. Il rapporto solido che Bachir Lazhar instaura con gli allievi consente loro una rielaborazione del dolore e della perdita. Nel film è possibile cogliere la differenza sostanziale tra relazione psicoterapeutica ed educativa. Se la psicologa non ha nulla da imparare dai bambini, l'insegnante educatore nell'aiutare i bambini a rielaborare il proprio lutto aiuta se stesso a superare il dolore personale che lo ha colpito. Entrambe le figure, educando ed educatore, riscoprono nell'altro il valore prezioso di questo incontro e dialogo autentico. Come scrive Morasco riferendosi a Monsieur Lazhar: «Riesce a dare loro (ai bambini, ndr) quella convinzione e quella forza capace di elaborare il suicidio della loro insegnante e li aiuta nella formazione di una personalità che apparterrà a loro da adulti: i ragazzi invece, facendolo accostare a un mondo di esigenze, desideri, sogni e incapacità a lui sconosciute, riescono a fargli metabolizzare l'episodio sanguinoso che ha travolto la sua famiglia»⁶. Monsieur Lazhar è uno straordinario

esempio di insegnante educatore, pur non essendolo di formazione. Incarna la figura dell'adulto rassicurante e presente, che coglie il malessere dei bambini, aiutandoli a conoscere questo male e a riconoscerne le manifestazioni, imparando ad affrontarlo. È in grado di dire sempre la cosa giusta al momento giusto e nella sua lezione di addio (la preside scopre che non ha i requisiti per insegnare ed è obbligata a licenziarlo) si affida alla narrazione della fiaba *L'albero e la crisalide* per congedarsi dai suoi alunni. Sacchetti afferma: «Insegnando ai bambini e a se stesso a non fuggire alla morte, restituisce a loro e a se stesso la vita, offrendosi come un albero solido su cui far schiudere la crisalide che imprigiona i giovani alunni, consentendo loro di diventare farfalle»⁷.

Peer Education: i giovani insegnano ai giovani

Dopo la visione del film, si è voluto che gli studenti provassero empaticamente a cimentarsi nel ruolo del docente educatore/formatore. Facendoli lavorare in gruppo, si è voluto mettere a confronto le diverse capacità degli alunni sui piani cognitivo e sociale, in vista del raggiungimento di un obiettivo comune, ossia individuare diverse modalità di promozione del benessere a scuola, utilizzando la strategia educativa della Peer Education⁸. Gli studenti nel breve intervento che ha preceduto la consegna del compito sono stati introdotti

4 Ibi, p. 34.

5 P. A. Sacchetti, *Proposte per informarsi, per formarsi e formare, Monsieur Lazhar*, in «Psicologia e scuola», Firenze, Giunti scuola, novembre-dicembre 2012, p. 62.

6 F. Moresco, *Monsieur Lazhar*, cit., pp. 43-44.

7 P. A. Sacchetti, *Proposte per informarsi, per formarsi e formare*, cit., p. 62.

8 Per approfondimenti in merito alla strategia educativa, si legga il contributo di V. Antonietti, A. Faretra, A. Gnemmi, G. Ottolini, «Alla ricerca di una teoria della peer education». In M. Croce e A. Gnemmi (a cura di), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Franco Angeli, Milano 2015, p. 111.

alla Peer Education: ci si è soffermati sulle ragioni per cui tale metodologia pone l'adolescente al centro del processo di formazione e informazione per i pari, sui criteri di selezione degli educatori tra pari e sui differenti modelli di peer education, che implicano a loro volta una partecipazione su diversi livelli⁹. Ad ogni gruppo è stato poi chiesto di descrivere un ipotetico intervento in classe, stabilendo le modalità di verifica degli apprendimenti.

Il momento della valutazione

Al termine del percorso sono state elaborate da parte della docente due rubriche per la valutazione delle competenze di espressione culturale e sociali e civiche, sollecitate dal compito.

Per gli alunni invece è stato predisposto un modulo Google con domande aperte, formulate in ottica metacognitiva, al fine di sollecitare la dimensione della riflessione rispetto al proprio modo di operare, richiedendo ogni volta le ragioni che avevano portato ad assumere una determinata scelta. Si è ritenuto fondamentale far riflettere i ragazzi sull'esperienza vissuta nella sua globalità poiché, come ricorda Rousseau, non l'esperienza in sé ma l'osservazione di essa rappresenta il grimaldello del processo di costruzione della conoscenza. Oltre al che cosa avessero imparato, si è ritenuto fondamentale sollecitare gli alunni a descrivere che cosa avessero imparato su loro stessi, per farli riflettere sulle operazioni mentali e sulle strategie utilizzate. Infine, sono state inserite alcune domande autobiografiche, così che gli alunni potessero individuare i legami tra ciò che apprendono, la propria storia personale e scolastica e la propria rappresentazione dell'insegnamento.

*Docente di sostegno
nella scuola secondaria di II grado,
abilitata nell'insegnamento della Filosofia
e delle Scienze Umane.

Bibliografia

- Frasca G., *Il maestro invisibile* in «Cineforum» n° 518, Bergamo, Federazione Italiana Cineforum, ottobre 2012.
- Massa R., *Cambiare la scuola: educare o istruire?*, Roma, Laterza, 1997.
- Moresco F., *Monsieur Lazhar* in «Film: tutti i film della stagione» n. 119/120, Roma, Centro Studi Cinematografici, settembre-dicembre 2012.
- Mottana P., *Caro insegnante: amichevoli suggestioni per godere (l)a scuola*, Milano, Franco Angeli, 2007.
- Pellai A., *La peer education. Un paradigma innovativo per gli interventi di prevenzione con adolescenti*, in «Psicologia contemporanea», Milano-Firenze, Giunti, gennaio-febbraio 2015.
- Rousseau J. J., *Emilio o dell'educazione*, Milano, Mondadori, 2013.
- Sacchetti P. A., *Proposte per informarsi, per formarsi e formare, Monsieur Lazhar*, in «Psicologia e scuola», Firenze, Giunti scuola, novembre-dicembre 2012.
- Zanolin D., *Monsieur Lazhar (Bachir Lazhar)*, «Segnocinema» n° 178, Vicenza, Cineforum di Vicenza, novembre-dicembre 2012.
- AAVV, «Alla ricerca di una teoria della peer education». In M. Croce e A. Gnemmi (a cura di), *Peer education. Adolescenti protagonisti nella prevenzione*, Milano, Franco Angeli, 2015.

⁹ Per approfondimenti sul tema, si consulti il contributo di A. Pellai, *La peer education. Un paradigma innovativo per gli interventi di prevenzione con adolescenti*, in «Psicologia contemporanea», Giunti, Milano-Firenze gennaio-febbraio 2015, pp. 68-73.

Tracce di tradizione nella contemporaneità.

Rapporti intergenerazionali e stimoli di riflessione dalla grande migrazione interna italiana

Marialisa Rizzo*

Rapporti intergenerazionali: tra tradizione e modernità

Il *rapporto intergenerazionale* è un tema di riflessione squisitamente pedagogico: poiché interno alla realtà familiare (ambiente educativo “naturale” per eccellenza) e perché influenzato delle trasformazioni dei

più ampi contesti (territoriale e sociale) in cui è inserita la stessa famiglia, che nell’attuale assume nuove forme, svincolando in parte (non senza contraddizioni) le giovani generazioni dai suoi desideri di continuità (Tramma 2019). Questo rapporto risulta, poi, particolarmente significativo se lo si connette a una *storia migratoria*, che porta (più generazioni) a entrare in contatto con molteplici territori educativi e con contesti storico-sociali plurali. Chi migra infatti tende a riproporre, nel nuovo territorio di vita, il mondo da cui proviene con

le sue regole implicite di comportamento, anche tra i generi e le generazioni (Brickell, Datta 2011). Sono, queste, regole apprese e riproposte ai discendenti con diversi gradi di intenzionalità, spesso con contraddizioni e mediazioni tra apprendimenti tradizionali e apprendimenti “innovativi”, intravisti nel nuovo territorio di vita.

Il gioco di trasformazioni-riproposizioni, di confronti tra *tradizione* e *innovazione*, si ritrova anche nelle relazioni tra “nonne” – migrate dal Sud Italia al Nord (da un territorio agricolo, pre-moderno a uno che si stava muovendo verso la modernità) tra gli anni ‘50-‘70 –, “mamme” e “figlie”. Se infatti anche in questi passaggi generazionali è possibile osservare *radicali cambiamenti* nei

La donna, ieri come oggi, resta colei a cui viene, implicitamente o meno, affidato il compito di continuità; di creare un legame tra contesti di vita o di riferimento molteplici, mantenendo viva, per quanto possibile, la tradizione del territorio d’origine/familiare, con le sue invisibili regole di genere

comportamenti e nei sistemi valoriali; in essi è pure possibile notare delle *significative continuità*, ad esempio nei comportamenti femminili, appresi proprio nei contesti familiari, rimasti, anche nell'oggi, importanti riferimenti per chi ha un background migratorio interno. Essi infatti hanno registrato solo in parte «la fuga dai legami» che ha caratterizzato più in generale la trasformazione familiare (Tramma 2019, 62), proponendo piuttosto un ancoraggio (obbligato, depositato come necessità vitale al loro interno) alla, oggi mitizzata, *famiglia del Sud*: imprescindibile, in un contesto di scarsità di risorse, come risultava essere il Mezzogiorno (eppure il Nord per le famiglie migrate) ai tempi dell'esodo meridionale; “salvifico” oggi per le più giovani, non così indipendenti da questa, nonostante le promesse di libertà. Le significative continuità intergenerazionali sono dovute poi alla *specificità dei territori* vissuti: perlopiù periferici, che hanno fornito rinforzi – più che prodotto rotture – a una cultura di genere tradizionale (trasposta dal Sud Italia al Nord dai primi migranti), che ha collocato le donne in una posizione di subordinate, con un potere d'azione nascosto ed esercitato perlopiù nelle relazioni con i, e soprattutto le, discendenti¹.

Risonanze tra famiglie e territori: illusorio superamento della tradizione

Erano, questi, territori inizialmente *meridionalizzati* che hanno prolungato nei quartieri le regole di comportamento



tradizionali vissute in famiglia e che hanno allontanato dai cambiamenti culturali (come ad esempio dai femminismi) degli anni della grande trasformazione (Fofi 1964). Oggi gli stessi “ospitano”, nuove storie di migrazione che si affiancano ai già complessi processi di frammentazione dell'identità collettiva. È in tali territori – frammentati, alle volte conflittuali – che si assiste ad ancoraggi a “tracce identi-

¹ La riflessione qui presentata è nata dal recente lavoro di dottorato, supervisionato dal prof. Sergio Tramma del Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione, “R. Massa” – Dottorato di ricerca in Scienze dell'educazione e della comunicazione, coordinato dalla prof.ssa Laura Formenti dell'Università degli Studi di Milano-Bicocca. La ricerca ha posto l'attenzione sulle storie di formazione di tre generazioni di donne con background migratorio: “nonne”, migrate dalla Puglia a Milano negli anni della grande migrazione interna italiana, “madri”, “figlie”. Per questo lavoro sono state coinvolte sei triadi e alcuni testimoni privilegiati, appartenenti ad associazioni regionali pugliesi presenti sul territorio milanese. In questo articolo si troveranno rimandi a tale materiale di ricerca e a diversi soggetti coinvolti.



tarie” solide, afferrabili, anche da parte delle giovani “figlie”, che spesso si rifanno alle “nonne” nel loro divenire adulte: «mia nonna comunque era sottomessa a mio nonno, [...] è come se io stessi tornando indietro» (Int.F03). È in questi *territori plurali*, poi, che anche associazioni culturali regionali (del Sud Italia al Nord) – rispondendo in parte agli attuali bisogni di appartenenza e ricostruzione identitaria – si vengono a consolidare, ricordando (rivendicando) “noi piccoli” e per certi versi forti, opponendosi a volte a culture “altre” ma proponendo più o meno consapevolmente un potere maschile e una cultura sessista, incolpata spesso a questi background differenti e vissuta ancora – fornendo informazioni rispetto a modelli culturali, trasparenti

e prescrittivi – da un contesto associativo (giuridicamente riconosciuto), la cui azione può avere delle ricadute territoriali a respiro sociale: «l’emancipazione femminile è stato il più grande danno che la donna ha voluto fare a se stessa, perché emancipandosi la donna ha perso il rispetto dell’uomo» (Int.TP01-G.S.).

L’atteggiamento delle “figlie” nei confronti di queste “tracce del passato” – proposte in parte dalle “nonne” alle “mamme” e alle “figlie” e riecheggianti ancora nei quartieri frammentati – può però risultare ambiguo. Queste sono infatti viste (e si vedono) come più *emancipate* rispetto alle generazioni precedenti e sono educate oggi, come tutti e tutte in generale, a fare affidamento su una *memoria corta*, strettamente connessa all’accelerazione contemporanea e al ridimensionamento (critico o positivo) delle tradizioni forti (Criscenti in Muscarà, Ulivieri 2016). Tuttavia, esse continuano a essere avvicinate, anche perché donne, a una tradizionale idea di *trasmissione* di una «cultura [in fondo] patriarcale» (Int. M03), che risuona con lo stesso passato familiare. Se ci si inserisce poi, ancor di più, nello “spazio migratorio”, la donna, ieri come oggi, resta colei a cui viene, implicitamente o meno, affidato il *compito di continuità*; di creare un legame tra contesti di vita o di riferimento molteplici, mantenendo viva, per quanto possibile, la tradizione del territorio d’origine/familiare (con le sue, invisibili, regole di genere). Il coordinatore delle attività culturali di un’associazione pugliese a Milano, non a caso, ha affermato: «l’uomo è un navigatore, la donna è la terra, quindi sente sempre il richiamo alla propria terra d’origine» (Int.TP01-G.S.). Se all’uomo è riconosciuta la possibilità di esplorare le opportunità offerte dal luogo in cui, navigatore, è approdato, lo stesso non sembra essere ricordato come eventualità alla donna, ancorata invece

alla “terra madre”. Tale concezione – diffusa – ha portato (porta) soprattutto le donne migrate a sperimentare (con più o meno consapevolezza e strumenti) «un’identità sempre in costruzione, a cavallo tra tradizione e cambiamento» (Silva in Ulivieri, Biemmi 2011, 150), che pare interessare anche le discendenti dei primo-migranti. Interessante è notare poi come per le donne di culture e religioni differenti, che oggi si trovano spesso a vivere i medesimi contesti urbani del Nord Italia, rimangano attive regole implicite appunto di *trasmissione ed educazione delle generazioni successive* (Marone 2016). A ricordare tali compiti femminili, che legano alla tradizione: culture “altre” che si vengono a confrontare (rafforzandosi inconsapevolmente a vicenda) con quelle dei migranti interni nei «quartieri popolari» delle grandi città (Panichella 2014, 263), ma anche la cultura cattolica, vissuta con intensità e pratiche locali dalle “nonne” primo-migranti (Galasso 2011) e ancora influente nel contesto italiano (Murgia 2011), nonostante i processi di secolarizzazione, le molteplici dichiarazioni di ateismo o agnosticismo e indipendentemente dalla pluralizzazione delle fedi e della spiritualità.

Le stesse “figlie”, donne contemporanee dalle origini del Sud Italia, spesso cresciute con le “nonne” nell’improvviso impegno lavorativo delle “madri” e nella continua assenza dei padri nei ruoli di cura; non per forza credenti, ma abitanti negli attuali territori urbani settentrionali, complessi e multiculturali, si sono trovate così a dover sintetizzare, *mediare* dentro di loro questi molteplici messaggi di gioventù e femminilità, provenienti dalla famiglia e da un contesto sociale, che promuove la rinuncia, l’idea di inutilità della storia passata, trattenendo tuttavia antichi diktat. Diktat che risuonano con la stessa tradizione familiare meridionale

e che in realtà legano nuovamente la figura femminile a un passato per certi versi rifiutato: alle tradizioni di un mondo agricolo, *pre-moderno*, vissuto, come detto, al Sud dalle “nonne” ai tempi della migrazione e riproposto (in parte) al Nord alle discendenti insieme alle sue regole implicite di comportamento femminile subordinato agli uomini, che «hanno a comandare» su chi ha «meno forza», tanto fisica quanto simbolica; su chi deve «sacrificare dentro» i propri desideri e le fatiche quotidiane (Dolci 2014, 144-162). Regole che, ancora, vengono rafforzate (più che alterate), nelle relazioni intergenerazionali, ma anche dall’*attualità* dei territori multiculturali e multireligiosi: tanto dalla permanenza di una tradizione cattolica, che trova radici, appunto, nella storia delle donne migrate dal Sud, rinnovandosi nell’oggi; quanto nella presenza di altre religioni, con le quali si entra inevitabilmente a contatto nei contesti di vita quotidiana e che propongono apprendimenti non così distanti da quelli mostrati come legittimi alle donne nel contesto (e nella storia) italiano, che oggi rispolvera questi ultimi, mostrandoli silenziosamente come riferimenti utili a cui ancorarsi davanti alle “crisi e dispersioni identitarie”.

Oltre l’approccio evolucionista: ricomporre la dicotomia tradizione-modernità

A partire da queste riflessioni – che oltre alle diversità generazionali, mettono in luce delle significative continuità –, la relazione educativa intergenerazionale tra “nonne”, “mamme” e “figlie”, non può essere considerata come un qualcosa che si snoda lungo una semplice «sequenza [lineare] “naturale”, “ovvia”», che segue un approccio evolucionista. È tale approccio ad essere tuttavia diffuso e a continuare a dare origine agli stereo-

tipi sui migranti (e sulle donne migranti in particolare), sostenendo il binomio *tradizione-modernità*, nel quale la tradizione diviene sinonimo di *arretratezza*, mentre la modernità di *emancipazione*. Secondo questo binomio e questa linearità concettuale, il percorso dalle “nonne” alle “figlie” – come pure dalle migranti (ieri meridionali, oggi arabe) alle autoctone (ieri settentrionali, oggi italiane) (Burgio 2015) – corrisponderebbe a un passaggio dall’arretratezza del passato all’emancipazione del presente.

È tale approccio – diffuso ed educante tutti e tutte – che può sottostare e guidare ancora progettualità educative cieche ai residui della tradizione nella stessa contemporaneità occidentale: è a partire da un’idea *culturalista* che spesso ci si muove producendo più assimilazione, gerarchie culturali, che «interazione», impegno collettivo nei territori (Zoletto 2012, 129) e riconoscimento delle soggettività, non racchiuse «in una struttura d’analisi “forte”, impregnata da un eccesso di necessità e progressione [vista] come legame fondante fra le generazioni» e le culture (Siebert 1991, 21). Da un punto di vista pedagogico-educativo necessario diviene allora provare innanzitutto un superamento di tale concezione, che – pur a partire da buoni propositi emancipativi, di integrazione – porta a colludere con una visione di progresso lineare (dal tradizionale al moderno, dall’arretratezza alla civiltà) e a consolidare gerarchie sociali, che bloccano nel cogliere le tracce di pre-moderno e della *tradizione* (affidate a culture/tempi “altri”) nella *contemporaneità* (perlopiù occidentale), come pure le derive di quest’ultima.

Bibliografia

- Brickell K., Datta A. (a cura di) (2011), *Translocal Geographies: Spaces, Places, Connections*, Ashgate, Farnham.
- Burgio G. (2015), “Sul travaglio dell’intercultura. Manifesto per una pedagogia postcoloniale” in *Studi sulla formazione*, 2, pp.103-124, Firenze University Press, Firenze.
- Dolci D. ([1966] 2014), *Conversazioni contadine*, Il Saggiatore, Milano.
- Fofi G. (1964), *L’immigrazione meridionale a Torino*, Feltrinelli, Milano.
- Galasso G. (2011), “Le particolarità del Mezzogiorno cristiano e cattolico” in *Cristiani d’Italia*. Testo disponibile al sito: http://www.treccani.it/enciclopedia/le-particolarita-del-mezzogiorno-cristiano-e-cattolico_%28Cristiani-d%27Italia%29/. Data ultima di consultazione: 13.03.2020.
- Marone F. (a cura di) (2016), *Raccontare le famiglie. Legami, società, educazione*, Pensare MultiMedia, Lecce.
- Murgia M. (2011), *Ave Mary. E la chiesa inventò la donna*, Einaudi, Torino.
- Muscarà M., Ulivieri S. (2016), *La ricerca pedagogica in Italia*, ETS, Pisa.
- Panichella N. (2014), *Meridionali al Nord: migrazioni interne e società italiana dal dopoguerra a oggi*, Il Mulino, Bologna.
- Siebert R. (1991), *È femmina però è bella. Tre generazioni di donne del Sud*, Rosenberg & Sellier, Torino.
- Tramma S. (2019), *L’educazione sociale*, Laterza, Bari-Roma.
- Ulivieri S., Biemmi I. (a cura di) (2011), *Storie di donne. Autobiografie al femminile e narrazione identitaria*, Guerini, Milano.
- Zoletto D. (2012), *Dall’intercultura ai contesti eterogenei. Presupposti teorici e ambiti di ricerca pedagogica*, FrancoAngeli, Milano.

*assegnista di ricerca, Dipartimento di Scienze Umane per la Formazione “Riccardo Massa”, Università degli Studi di Milano-Bicocca

Narrazioni di comunità: il *digital storytelling* come strumento educativo e di intervento sociale

Le narrazioni digitali come strumento di educazione comunitaria

Da sempre gli uomini hanno sentito la necessità di generare racconti per condividere le proprie conoscenze o per trasmettere dei comportamenti finalizzati a definire sistemi valoriali di riferimento per la vita quotidiana. Le grandi narrazioni della famiglia umana non sono esclusivamente un'esposizione di fatti ormai passati, ma hanno un ruolo rilevante nel caratterizzare gli ambienti culturali contemporanei entro i quali si giocano le relazioni personali.

Questa può essere una delle motivazioni che giustificano il ruolo giocato dalle narrazioni anche nel nostro contesto sociale, in cui i media digitali sono un elemento chiave del tessuto connettivo della realtà in cui siamo immersi. Lo si nota non solo dal moltiplicarsi di *stories* sulle varie differenti piattaforme digitali (invadendo anche i servizi di messaggistica istantanea "travestiti" da *stato*) ma osservando quanto avviene quotidianamente. Siamo infatti tutti *producer* che inondano la rete di dati sensibili e di contenuti che provano a ordinarli in una continua ricerca di senso; i nodi di questo infinito network non vivono necessariamente come delle "individualità sconnesse" ma hanno sempre la possibilità di coltivare la dimensione di interdipendenza sociale e culturale.

Il ruolo dell'educatore è quello di aiutare a vivere la rete non nella logica dell'autoreferenzialità né come strumento di frattura, ma al contrario per promuovere la cultura partecipativa e l'intelligenza collettiva. Questo significa pensare la tecnologia non solo in chiave strumentale ma come occasione per la cura delle relazioni e per la riattivazione della comunità sociale (Rivoltella, 2017).

Una modalità di intervento pedagogico particolar-

Davide Boniforti,
Chiara Ferrari
e Marco Rondonotti*

mente interessante è il *Digital Storytelling (DST)*, cioè una narrazione realizzata con strumenti digitali caratterizzata da interattività e multimedialità (Handler, 2008).

Le potenzialità del DST in contesto socio-educativo possono essere riferite a tre componenti (De Rossi, 2008).

- *Ermeneutica*, in cui il soggetto ha la possibilità di rileggere la storia prendendone la giusta distanza (processo di oggettivazione) esercitando una pratica meta-riflessiva per attribuire nuovi significati alle esperienze vissute, collocandosi in maniera inedita nel presente (processo di soggettivazione).

- *Emancipatoria* che consente, una volta compresa la soggettività del proprio punto di vista, di incrementare tutte le competenze relazionali e comunicative sottostanti al decentramento personale e alla capacità di collaborazione: è importante saper assumere il ruolo degli altri personaggi presenti nella storia, rileggendola dal loro punto di vista (pluralità prospettica).

- *Esperienziale*, consiste nel riflettere sull'esperienza in modo che tutte le "buone storie" possano determinare un cambiamento che porti ad agire diversamente.

Un racconto di una pratica: l'esperienza di Novara

Desideriamo presentare un'esperienza condotta in territorio novarese volta a tradurre in prassi operativa le riflessioni teoriche avanzate in apertura. Il percorso nasce sotto la spinta della Chiesa locale per la riorganizzazione delle realtà caritative parrocchiali (centro di ascolto, luoghi per la distribuzione di borse della spesa, mense e altri servizi culturali). In prima battuta il mandato era di rompere le dinamiche *famelistiche* della cultura organizzativa dei servizi socio-assistenziali del territorio; in secondo luogo

co-progettare, con i soggetti della zona, azioni capaci di promuovere accoglienza e prossimità secondo uno stile meno assistenzialistico e maggiormente inclusivo e capacitante. La sfida era duplice: da una parte accompagnare le persone del territorio ad avviare strategie di lavoro collaborativo tra tutte le parti sociali attive; dall'altra sviluppare uno "stare" capace di decentramento, prossimità relazionale e valorizzante le competenze di tutti i soggetti, soprattutto di chi vive nella marginalità o in condizioni di maggiore fragilità. Come sollecitare una partecipazione responsabile finalizzata al cambiamento personale, ma anche di comunità?

Il percorso ha coinvolto le persone nella costruzione di nuove "narrative di comunità" a partire da una riflessiva riappropriazione di significati personali connessi al tema della prossimità e della vicinanza sociale. Il primo passo per iniziare a sperimentare il DST come strumento educativo di intervento comunitario è stato il coinvolgimento di diverse rappresentanze del territorio: gli interlocutori primari del percorso di DST sono stati identificati tra quanti abitano il territorio e/o frequentano i rispettivi servizi socio-assistenziali. Nello specifico sono stati costruiti cinque gruppi composti rispettivamente da 10 volontari delle realtà caritative della zona attivi presso i Centri di Accoglienza (CdA) del territorio, i servizi mensa e i centri di distribuzione dei pacchi alimentari; 6 mamme straniere beneficiarie del servizio "dopo scuola" dei CdA; 10 abitanti scelti tra le diverse realtà parrocchiali della zona; 8 beneficiari del servizio mensa del territorio; 20 bambini dell'Istituto scolastico territoriale.

Il dispositivo sperimentato ha previsto lo snodarsi di quattro fasi:

I. Fase espressiva: ogni gruppo accompagnato da due facilitatori ha lavorato

in autonomia sul tema dell'accoglienza all'interno di spazi laboratoriali. In particolare si è partiti dalla *narrazione individuale di esperienze* di accoglienza o prossimità vissute in prima persona (ricevute e offerte). I partecipanti si sono sperimentati nella scrittura individuale delle proprie storie di vita, nel confronto a coppie e nella riflessione in gruppo. Il gruppo dei bambini è stato accompagnato nella propria narrazione attraverso un *circle time* (Bliss & Tetley, 2006) in modo da favorire la regolazione interna del gruppo nella produzione dei propri racconti e facilitare l'emersione dei vissuti emotivi di tutti i partecipanti.

II. Fase produttiva: partendo da quanto emerso, attraverso la tecnica del *photolanguage* (Mancinelli, 2013) implementata con le immagini fantasy del gioco da tavolo "Dixit", i partecipanti hanno elaborato una narrazione, *espressione del vissuto del gruppo*. L'elaborazione della storia è stata realizzata attraverso la stesura di uno *storyboard*: i partecipanti hanno dovuto scegliere le immagini, le parole chiave da inserire nella narrazione e la musica con cui accompagnare la storia. Ogni *storyboard* è stato poi tradotto in filmato, consentendo di disporre di cinque video caratterizzati da differenti semantiche (Ripamonti & Boniforti, 2019).

III. Fase comunicativa: i gruppi sono stati invitati a riunirsi per la visione dei 5 filmati, accompagnata da una griglia di lettura contenente domande-stimolo a cui poter rispondere individualmente. Una volta avviato il processo riflessivo, i partecipanti sono stati coinvolti in un *world café* (Brown & Isaac, 2005) per far emergere pensieri, riflessioni, emozioni suscitate dai video, che hanno consentito di identificare i temi salienti. La sintesi della discussione è servita per la costruzione di un sesto e ultimo video, a questo punto rappresentativo dello

sguardo di tutti i partecipanti. Questi hanno scelto di utilizzare il disegno come canale espressivo e di identificare un oggetto metaforico (l'ombrello) per dare forma alle riflessioni emerse dal *world café*: *"abbiamo scelto l'immagine di un ombrello [come simbolo di relazione] che ripara e crea protezione, non solo per il proprietario ma anche per chi vi è accolto; l'ombrello è molto utile nei giorni di pioggia, ma per usarlo occorre ricordarsi di prenderlo"* (dalle parole di una partecipante). La costruzione della metafora ha aiutato a esplicitare uno stile relazionale improntato alla *cura (care)* reciproca, consapevole e intenzionale.

IV. Fase restitutiva: l'esperienza è culminata nella realizzazione di un evento finale aperto alla cittadinanza in cui il video elaborato con il contributo di tutti è stato utilizzato per restituire alla comunità l'esperienza vissuta e attivare altri soggetti della zona: oltre ai partecipanti del progetto, erano presenti anche le autorità istituzionali come il funzionario dei Servizi Sociali del Comune di Novara, il Direttore Caritas Diocesana, l'Assessore regionale per le Politiche sociali, della famiglia e della case del Piemonte. I contenuti proposti dal video conclusivo e discussi durante l'evento finale sono serviti come linee guida per la riorganizzazione dei servizi.

Tre ingredienti per un'applicazione sul campo

Il percorso affrontato ha permesso di mettere in luce alcuni apprendimenti utili per mettere in atto percorsi di educazione territoriale attraverso strumenti di narrazione digitale. Questo patrimonio esperienziale ci invita a curare alcune attenzioni tipiche del lavoro con le comunità.

Una storia a più mani: mappare i protagonisti di un racconto polifonico

L'applicazione del DST come stru-

mento di educazione territoriale richiede di curare dinamiche tipiche dei processi partecipativi e di animazione di comunità. Uno dei primi accorgimenti è infatti quello di avere chiari gli obiettivi della narrazione collettiva. Se la finalità è quella di affrontare e superare pregiudizi e stereotipi tra gruppi e persone, è importante individuare i diversi protagonisti che interagiscono quotidianamente, fisicamente e non, attribuendo per ciascuno il grado di coinvolgimento nel percorso narrativo. I destinatari diretti (gruppi e persone) saranno coinvolti più profondamente nel percorso, mentre altri eserciteranno una funzione di supporto: dal sostegno formale all’iniziativa, alla presa in carico dei contenuti emersi. Nella nostra esperienza, ad esempio, la presenza di figure comunali e regionali in alcune fasi del progetto ha testimoniato l’interesse istituzionale nel far fronte ai bisogni dei cittadini.

Dalla mia alla nostra storia: curare l’espressione personale e il racconto in gruppo e fra gruppi

I destinatari diretti sono diventati i protagonisti principali del percorso, affrontando attivamente un “viaggio” profondo. Attraverso il racconto di pensieri e di significati, hanno potuto reciprocamente rispecchiarsi, generando importanti condizioni per successive azioni comuni. Il DST può rappresentare in questo modo uno strumento utile per favorire processi di incontro tra persone che non sempre abitualmente entrano in contatto tra di loro, facendo sperimentare ruoli e abiti inconsueti. Lo spazio dedicato all’espressione personale, l’effetto di risonanza offerto dal proprio gruppo e il confronto e la mediazione con altri mondi permette infatti di innescare cambiamenti personali e collettivi, influenzando le opinioni sulle persone e aprendo orizzonti comunitari

(Ripamonti, 2018). La sua applicazione in ambito territoriale invita ad agire progressivamente nella produzione narrativa. La *componente ermeneutica* del DST si esprime sin dall’esordio, garantendo a ciascun partecipante spazi di racconto personale, capaci di approfondire la presa di consapevolezza dei pensieri e delle percezioni. L’intreccio reciproco dei racconti con quelli di altri membri del proprio gruppo di appartenenza consente di edificare un primo patrimonio collettivo, che sarà messo in dialogo con quello di altri gruppi. Chiarire l’implicito, restituendo voce a significati spesso taciuti e dati per scontati dalla propria cultura di appartenenza, allena la *componente emancipatoria* del DST, creando le condizioni per l’individuazione di un terreno comune e la scelta dei contenuti da affrontare insieme.

Narrare l’esperienza umana: stimolare diversi sensi per incoraggiare cambiamenti

Se la cura del processo di incontro tra persone e gruppi ha permesso di raggiungere gradualmente mondi diversi, la modalità di narrazione offerta dagli strumenti del DST ha indubbiamente agevolato l’uscita dalle proprie comfort zone. Questo progressivo e dolce abbandono è stato possibile grazie alla coinvolgente sollecitazione di diversi canali comunicativi (musica, immagini, video...) che ha permesso di vivere un’esperienza immersiva completa, sollecitando aree emotive e cognitive. In questo senso il DST ha agito una *componente esperienziale*, accelerando cambiamenti personali e collettivi, che il semplice storytelling non avrebbe consentito. Non da meno, la creazione di prodotti digitali ha permesso di diffondere contenuti e significati emersi, coinvolgendo gli ulteriori protagonisti della comunità e offrendo l’opportunità di esprimere parole e silenzi di una storia complessa.

QR-Code relativi ai video del percorso

<i>I cinque video realizzati dai gruppi dei partecipanti</i>	<i>Il video conclusivo ideato dal gruppo dei partecipanti (realizzato da Tiwi)</i>
	

** I tre autori collaborano con Metodi
(www.retemetodi.it):*

Davide Boniforti, psicologo di comunità e formatore nell'ambito del welfare locale. È cultore di psicologia di comunità all'Università Cattolica di Milano.

Chiara Ferrari, psicologa e dottoranda in sociologia presso l'Università Cattolica di Milano.

Marco Rondonotti, PhD in pedagogia, ricercatore presso il Cremit dell'Università Cattolica di Milano.

Bibliografia

Bliss, T. & Tetley, J. (2006), *Circle Time: A Resource Book for Primary and Secondary Schools*. Paul Chapman Educational Publishing, London

Brown, J. & Isaac, D. (2005). *The World Café Book: Shaping Our Futures Through Conversations That Matter*. Berrett-Koehler Publishers, Oakland

De Rossi, M. (2008), *Didattica dell'animazione. Contesti, metodi, tecniche*. Carocci, Roma

Handler, M. C. (2008), *Digital Storytelling: a Creator's Guide to Interactive Entertainment*. (2nd ed.). Focal Press, Burlington

Mancinelli, M. R. (a cura di) (2013), *Tecniche di immaginazione per l'orientamento e la formazione*. FrancoAngeli, Milano

Ripamonti, E. (2018), *Collaborare. Metodi partecipativi per il sociale*. Carocci, Roma

Ripamonti E., Boniforti D. (2019), *Elaborare scenari e concertare azioni congiunte, tecniche di collaborazione sociale 7: Community Visioning*. Animazione Sociale, 330, Edizioni Gruppo Abele, Torino

Rivoltella, P.C. (2017), *Tecnologie di comunità*. Morcelliana, Brescia

Radiografia della professione docente: è ancora possibile formare gli insegnanti?

L'insegnante non può essere definito come "normale impiegato", sebbene dal punto di vista amministrativo trovi il suo impiego sulla base dei titoli accumulati e di prove concorsuali. La sua è un'attività remunerata, regolamentata da un contratto collettivo, e si connota come lavoro dipendente. L'insegnante non è un impiegato come gli altri in quanto lavora con le persone e con la conoscenza, strutturando la sua attività su un'ampia libertà professionale¹.

Insegnare significa trasmettere qualcosa a qualcuno fatto in carne ed ossa, pur sapendo che il risultato non è assicurato da una legge o da un regolamento.

L'insegnamento si avvicina all'arte, in quanto nasce da una vocazione, comporta un esercizio libero e creativo e richiede una preparazione approfondita e specifica.

L'arte dell'insegnare è un dono personale che consiste, secondo Weber, nel *Saper esporre i problemi scientifici così da renderli accessibili a una mente incolta, ma capace di intendere, e mettere questa in grado di farsene un'idea propria*².

In passato all'insegnante era richiesta una funzione di "controllo di accesso al sapere", con l'obiettivo di operare una selezione sociale; negli ultimi anni si è verificato un cambiamento nella prospettiva del "pren-

Benedetta Marcario*

Il docente, inoltre, è chiamato ad operare nella prospettiva della riflessività, processo che esige tempi lunghi, stabilità, lavoro collegiale, apertura mentale, l'immediata gestione dell'imprevisto, delle prassi cristallizzate, delle "spinte di miglioramento" da più versanti che "costringono" il docente ad andare avanti verso il miglioramento "nonostante tutto". Questo porta gli insegnanti ad agire senza riflettere.

1 Cfr. M Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, Vita e Pensiero, Milano, 2017, pp. 16-17.

2 Ibidem, p. 19.

dersi cura” dello studente in modo globale, per cui attualmente risultano necessarie competenze culturali e socio-pedagogiche. Oggi ci si aspetta un insegnante *multitasking*, in grado di impegnarsi fuori e dentro la classe in processi di interfunzionalità³.

Il docente forma, pertanto chi forma non può non formarsi. Il suo percorso inizia con un percorso di formazione iniziale obbligatoria, al quale segue la formazione in servizio “obbligatoria, strutturale e permanente”.

La sua professione si concretizza nello svolgimento di molte attività, che variano sulla base delle funzioni. Si possono, infatti, distinguere le funzioni del docente di materia o di classe (su “posto comune”) da quelle del docente di sostegno. Proprio quest’ultima si connota come via facilitata di accesso alla titolarità che, solo in un secondo momento⁴, viene abbandonata per “trasferirsi” su un posto comune, provocando così un *turn over* continuo per le nomine di docenti di sostegno che lascia molti posti vacanti disponibili.

In Italia, attualmente, è in corso un dibattito in merito a come rinforzare l’efficacia del sostegno agli alunni con BES ed evitare di creare un divario fra “tipologie” di insegnanti, regolando meglio i passaggi tra ruolo comune e sostegno.

Ianes, esperto di inclusione, propone di attuare una “evoluzione dell’insegnante di sostegno” che sia in grado di distribuire tra i docenti titolari di una classe, quelle funzioni, per riassorbirle in un unico ruolo⁵.

Oggi l’insegnante, come qualsiasi professionista, è chiamato conciliare il lavoro con le scelte di vita, soprattutto se si

tratta di donne che, nella società attuale, vivono il processo di conciliazione con grande fatica e sofferenza rispetto agli uomini. Inoltre trattandosi di un lavoro “etico”, è necessario che la scelta di insegnare e la motivazione professionale si accordino con il sistema dei valori che caratterizza la persona in questione; infatti, durante la “socializzazione professionale” è opportuno che avvenga un processo di identificazione tra il sé professionale e il sé personale, superando così l’iniziale motivazione strumentale, riconducibile a: “Faccio l’insegnante perché ho uno stipendio fisso”, e forzata: “Faccio l’insegnante perché non ho altre alternative”. Il docente, inoltre, è chiamato ad operare nella prospettiva della riflessività, processo che esige tempi lunghi, stabilità, lavoro collegiale, apertura mentale, atteggiamento euristico, risorse talvolta carenti nella scuola, a causa dei tempi, spesso ristretti, dei vincoli e delle condizioni che richiedono l’immediata gestione dell’imprevisto, delle prassi cristallizzate, delle “spinte di miglioramento” da più versanti che “costringono” il docente ad andare avanti verso il miglioramento “nonostante tutto”. Questo porta gli insegnanti ad agire senza riflettere.

Il contesto scolastico si connota come organizzazione ambigua che promuove l’autonomia dei docenti, ma allo stesso tempo ne richiede l’adattamento in materia di riforme e innovazione.

Si tratta di un contesto connotato da molti dilemmi; i più attuali sono: tradizione e innovazione e, uguaglianza e differenza. Relativamente al primo si può affermare che gli insegnanti hanno mostrato a lungo una forte resistenza al cambiamento. Oggi, il richiamo all’in-

3 Cfr. M Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, op. cit., pp. 20-21.

4 Dopo aver accumulato cinque anni di servizio in ruolo

5 *Ibidem*, p. 46.

novazione è sempre più pressante, dovuto alla presenza dei nuovi strumenti di formazione e all'evoluzione dei mezzi di comunicazione, pertanto gli insegnanti sembrano essere usciti dalla fase di "desistenza", consapevoli sia della necessità di utilizzare le nuove tecnologie per migliorare gli apprendimenti, sia del ritardo strutturale che hanno subito molte scuole rimaste a lungo disconnesse dalla rete internet. In merito al secondo dilemma, la scuola di massa ha voluto realizzare l'ideale dell'uguaglianza attraverso un processo di inclusione connotato giuridicamente dal diritto allo studio che ha condotto l'insegnante nella direzione di una massiccia presenza di "diversità" individuali, religiose, culturali, sociali, biologiche, per le quali viene richiesto un trattamento personalizzato e che, spesso, nei casi BES, si trasforma in un piano educativo individualizzato. Pertanto l'insegnante avverte un forte senso di smarrimento e sente di dover assumere il ruolo di *case manager*, ovvero di perno del processo educativo⁶.

L'insegnante ha, inoltre, il compito di trascinare l'allievo fuori dai suoi orizzonti particolaristici, per "immergerlo" in orizzonti universali. La sua professionalità non è equivalente a quella di un qualunque professionista che applica un sapere tecnico ad un problema specifico, con l'obiettivo di trovare la giusta soluzione, ma applica il suo sapere alla formazione di una persona che è mente, emozioni e carattere; il suo ruolo è

polifunzionale perché deve cercare di rispondere alle aspettative degli studenti e delle loro famiglie: gestire situazioni concrete di apprendimento; trasmettere conoscenze e regole di convivenza; aprire le menti, offrire strade e indicazioni per il futuro. Questo evidenzia la necessità nell'insegnante di possedere una "cassetta degli attrezzi" per rispondere ai bisogni educativi e alle domande che emergono nel corso del progetto educativo.



La "cassetta degli attrezzi" deve contenere un vasto bagaglio di conoscenze: le conoscenze interiorizzate, che coincidono con la competenza disciplinare, ossia i fondamenti delle discipline posseduti con sicurezza e passione; la conoscenza esteriorizzata che caratterizza il "fare" del professionista, ed è visibile nel modo in cui riesce a trasmettere i contenuti disciplinari e a pronunciare i discorsi in aula; il terzo attrezzo è legato alla dimensione materiale dell'educazione che si connota sia come fattore

6 Cfr. M Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, op. cit., pp. 81-86.

facilitante, per coloro che operano in ambienti ben progettati, sia come elemento ostacolante, se il processo formativo avviene in edifici decadenti e con tecnologie arretrate.

La dimensione materiale, intesa come insieme di artifici tecnologici, risulta un elemento fondamentale, quasi di dipendenza da parte dei soggetti, in una società come quella attuale definita da Bauman “liquida”, connotata, cioè, da una forte incertezza, nella quale le relazioni sociali, i valori e le esperienze individuali si decompongono, si ricompongono, in modo fluido e vacillante⁷.

“Sono tutti dispositivi socio-materiali che il sistema educativo ha inglobato via via, cercando di stare al passo dell’efficienza e del costo richiesto per farli funzionare. Dalla loro predisposizione, dal grado di diffusione e dall’uso corretto di questi dispositivi si possono dedurre le *performances* di un intero modo di insegnare e di apprendere”⁸.

Agli insegnanti, pertanto, è richiesta sempre più una capacità di discernimento tra l’utile e il futile, con una particolare attenzione ad un utilizzo consapevole delle nuove tecnologie.

Un altro attrezzo è dato dalla pratica riflessiva che aiuta il professionista a fare di sé l’oggetto del proprio pensiero “a fare dei propri pensieri, sentimenti e azioni l’oggetto del proprio pensiero”.

La pratica riflessiva si connota come forma di autodiagnosi che aiuta il docente ad evitare di strutturare un pensiero omologato o egemonico, schiacciato sulle abitudini e sulle insofferenze, per

dirigersi nella direzione della capacità di ascolto, di attivazione e osservazione personale.

Un altro mezzo è dato dal continuo confronto e dalla negoziazione tra la propria posizione e quella dell’altro, al fine di consentire il trasferimento delle “buone pratiche” e di riuscire a ricercare strategie risolutive efficaci per la risoluzione di problemi⁹.

Infine ci sono i valori. Nel corso della propria formazione socializzazione professionale, il docente sceglie quei riferimenti valoriali che richiamano le caratteristiche dell’identità professionale ideale, riconducibili ai modelli formativi informali, come per esempio la propria maestra, o modelli formali, nelle tracce dei grandi maestri della pedagogia.

La formazione viene considerata ovunque come una posta in gioco per il futuro.

In Europa il valore delle competenze si è imposto come un importante orientamento per inquadrare la formazione; tuttavia i modelli e i dispositivi sono ancora diversificati, in quanto le competenze attese per la conclusione dei percorsi formativi sono determinati dai vari livelli di responsabilità politiche (nazionale, intermedio, locale) e dalle situazioni contingenti. Proprio per questo i contenuti della formazione non possono essere riconducibili ad un solo modello¹⁰.

**Docente di scuola dell’infanzia, abilitata all’insegnamento nella scuola primaria, attualmente iscritta al corso di specializzazione Tfa sostegno infanzia presso Uniba.*

7 Cfr. M Colombo, *Gli insegnanti in Italia. Radiografia di una professione*, op. cit., pp. 89-95.

8 Ibidem, p. 97.

9 Ibidem, p. 96.

10 Cfr. P. Guibert, V. Troger, *È ancora possibile formare insegnanti?* Ed. Anicia, Roma, 2016, pp. 99-100.

Progettare l'educazione scolastica curriculare degli insegnanti e degli studenti al benessere degli animali

Catina Feresin*

Prima parte del progetto: formazione degli insegnanti

Lo scopo fondamentale di questo lavoro è quello di diventare una prima informazione per gli insegnanti che sentono la necessità, in qualità di educatori, di venire informati e, successivamente, formati sul tema relativo al benessere degli animali.

Tutti i *mass media*, così come i libri, gli articoli scientifici o i vari corsi di formazione organizzati dalle associazioni animaliste potrebbero diventare validi strumenti per aiutare i docenti a venire a conoscenza del dolore e della paura che molti animali domestici e selvatici sono costretti a esperire in tutti i Paesi del mondo a causa della specie umana. Senza documentarsi, la maggior parte di noi (e non solo gli insegnanti) non ha assolutamente idea di ciò che succede nei laboratori di ricerca, nei mattatoi, durante alcune feste profane o sacre, in gruppi di adulti e, purtroppo, anche in gruppi di adolescenti o di bambini che mutilano per divertimento qualche piccolo animale.

Nel corso del presente lavoro, desidero proporre due principali passi utili agli insegnanti per formare loro stessi prima di educare gli studenti:

1 comprendere che la paura ed il dolore causati dall'uomo agli animali sono diventati più significativi rispetto al passato da quando esistono gli allevamenti intensivi;

2 prendere coscienza della sofferenza causata oggi-giorno dall'uomo agli animali attraverso l'uso di siti *web*, articoli specializzati e libri sul tema; verificando, inoltre, la somiglianza fra le emozioni umane e quelle animali attraverso la lettura di articoli e di libri scritti da ricercatori appartenenti a discipline quali l'etologia

e la psicologia animale.

1 Non c'è dubbio, che le condizioni di vita degli animali sono peggiorate vistosamente dopo la fine della seconda guerra mondiale, nel momento in cui nei Paesi occidentali nasce e si sviluppa l'allevamento intensivo (Safran Foer, 2010). Come sostiene Harari: "...gli animali cessarono di essere visti come creature viventi che possono sentire dolore, ed incominciano ad essere trattati come macchine. Oggi questi animali sono spesso prodotti in serie in strutture che sembrano fabbriche, e i loro corpi vengono modellati secondo le necessità industriali. Passano la loro intera esistenza come ingranaggi di una gigantesca filiera di produzione, e la lunghezza e qualità della loro vita è determinata dalla logica del profitto e della perdita. Anche quando l'industria bada a tenerli vivi, ragionevolmente sani e ben alimentati, non ha alcun interesse intrinseco per i bisogni sociali e psicologici degli animali" (Harary, 2014).

2 Il secondo passo informativo per gli insegnanti è quello di prendere coscienza della sofferenza causata oggi giorno dall'uomo agli animali. Molti siti animalisti sono un ottimo trampolino emotivo per iniziare a conoscere la situazione in cui milioni di animali vivono quotidianamente. Le immagini e i video documentate e visibili dai siti web sono talmente cruenti che è impossibile restare impassibili e privi di pietà: cani bolliti vivi in enormi pentoloni, polli talmente vicini gli uni agli altri da non potersi muovere e a cui vengono tagliati i becchi per non beccarsi tra di loro, conigli che vivono la loro breve vita sempre chiusi in minuscole gabbiette impossibilitati a saltare, pesci di ogni specie crudelmente arpionati e lasciati morire soffocati, migliaia di mucche chiuse in enormi stalle e utilizzate come vere e proprie macchine da latte, cani picchiati o im-

piccati, gatti bruciati vivi, piccole volpi crocifisse, maiali costretti a vivere la loro intera vita in gabbia, agnelli e capretti staccati precocemente dalla madre per essere macellati in onore di qualche festa, mucche, maiali, vitelli, e cavalli macellati quotidianamente spesso senza venire storditi prima della morte, piccole scimmie (in genere macachi *rhesus*) trasportate in gabbie via aereo verso i laboratori scientifici di tutto il mondo. Di esempi così cruenti ve ne sono molti altri: basta collegarsi tramite *internet* a qualche sito animalista o a qualsiasi *social network* per trovarne altri. Tramite la visione tali siti *web* e video gli insegnanti vedono direttamente con chiarezza e percepiscono emotivamente la realtà che sta realmente dietro alle finte immagini di animali sorridenti, che tutti noi conosciamo in quanto provenienti dalle fiabe, dai cartoni animati o dalla pubblicità televisiva. Gli educatori hanno finalmente la chiara percezione di altri esseri viventi che vengono brutalizzati come individui e che esprimono il loro dolore e la loro tremenda paura attraverso un "non verbale" così significativo da "parlare" alla nostra parte emotiva in modo chiarissimo.

Il passo formativo vero e proprio per gli insegnanti riguarda la lettura di libri e articoli scientifici che fanno riferimento ai processi emotivi e cognitivi esperiti da varie specie animali. La moderna psicologia evoluzionista ci dice, infatti, che le necessità emozionali e sociali di tutti gli animali sono simili a quelle umane. Il primatologo Frans De Wall ha pubblicato numerosi testi in cui sostiene che empatia e solidarietà sono sentimenti che la specie umana condivide con altre specie e che tali sentimenti sono essenziali per fondare nuove relazioni (De Wall, 1990; 2016).

A detta di Harary (Harary, 2014): "La maggior parte delle persone che produ-

cono e consumano uova, latte e carne, è raro che si fermino a pensare al destino delle galline, delle mucche o dei maiali delle cui carni e prodotti si nutrono. Quelli che invece lo fanno, sostengono in molti casi che in fondo gli animali differiscono ben poco dalle macchine, prive di sensazioni e di emozioni, incapaci di soffrire. Ironia vuole che le stesse discipline scientifiche che hanno modellato le macchine per la mungitura e per la raccolta delle uova, hanno dimostrato oltre ogni ragionevole dubbio, che mammiferi e uccelli posseggono una complessa struttura sensoria ed emozionale. Non solo sentono il dolore fisico ma possono anche soffrire di stress emotivi”. Tutto ciò ci viene suggerito già da tempo negli articoli relativi allo studio del benessere, dell’intelligenza, delle emozioni primarie e secondarie, dei sentimenti e della coscienza degli animali. Inoltre, è noto oramai da tempo che la struttura cerebrale di molti animali sociali su cui si basa la percezione delle emozioni primarie e secondarie è la stessa dell’animale uomo (Bekoff & Pierce 2015; Broom, 2016; Proctor *et al.*, 2013; Rowlands, 2016³).

Seconda parte del progetto: insegnare agli studenti il rispetto per gli animali tramite il filtro degli insegnanti

Indubbiamente i libri, gli articoli, i siti *web* di cui abbiamo parlato nella prima parte dell’articolo sono adatti agli insegnanti ed eventualmente agli studenti già quasi adulti, ma non agli studenti che frequentano il primo ciclo scolastico. La presenza e mediazione attiva degli insegnanti è necessaria come filtro educativo, poiché le immagini e i contenuti sono troppo cruenti. Rinunciare però a insegnare il rispetto verso gli animali agli studenti giovanissimi sarebbe però un vero peccato. Secondo

Isicat: “L’insegnamento dei diritti degli animali è uno dei modi più efficaci di aprire le menti delle persone alla natura di tutti gli esseri non umani e di convincere la gente a mettere in discussione il modo in cui fino a ora gli animali sono stati trattati. Questo è particolarmente vero quando si parla di educazione dei bambini” (Isicat, 2013).

Come alcuni anni fa l’associazione *Peta* ha sottolineato nel suo sito *web*: “Gli esseri umani hanno sempre creato barriere arbitrarie per escludere gli esseri che non sono come loro e hanno giustificato così guerre, schiavitù, violenza sessuale, conquiste militari con l’errata convinzione che chi è “diverso” non prova sofferenza e non è degno di considerazione morale”. In qualità d’insegnanti si ha invece la possibilità di educare gli studenti spiegando loro che tutti gli animali provano dolore, paura o felicità come noi. Insegnare l’empatia e la compassione per gli animali aiuta non solo gli animali stessi, ma anche riduce la probabilità che i bambini crescendo possano diventare adulti crudeli, mancanti d’empatia e compassione. L’educazione servirebbe quindi a molteplici scopi: ridurre il numero dei casi di abuso animale; ridurre i casi di bullismo fra i bambini e poi fra i ragazzi; infine, ridurre la presenza di adulti delinquenti, che prima di sevizare gli esseri umani hanno spesso sevizato molti animali.

Dalla lettura delle Linee Guida all’Educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile, pubblicate anni fa in Italia dal Ministero dell’Istruzione e della Ricerca, si evince l’importanza che oggi hanno fattori quali l’educazione e la formazione verso il rispetto dell’ambiente. Si chiede finalmente ai giovani di assumere comportamenti e scelte personali ecologicamente sostenibili e di rispettare e preservare la biodiversità nei sistemi ambientali. In-

dubbiamente tali comportamenti “... rivestono oggi una peculiare importanza in quanto, parallelamente all’aggravamento delle questioni ambientali e alla presa di coscienza delle complessità delle soluzioni, si è sviluppata la necessità di informare i cittadini su tali argomenti per sensibilizzarli e, al contempo, contribuire alla crescita della consapevolezza, ma soprattutto della responsabilità individuale e collettiva” (Autori Vari, 2014).

Nel ottica del presente progetto, propongo l’idea di integrare tali Linee Guida inserendo l’argomento educazione e rispetto verso gli animali, che nelle linee guida è toccato solo in maniera indiretta. L’obiettivo è quello di educare gli studenti al rispetto degli animali, alla loro tutela e salvaguardia; trasformando quella che fino a ora è stata un’iniziativa dei singoli insegnanti, in una vera e propria materia scolastica, con tanto di libri di testo ed insegnanti specializzati. Non è più possibile negare che l’educazione al rispetto degli animali ha un elevato valore etico e di formazione della coscienza civile, in quanto predispone i giovani alla conoscenza e al rispetto degli altri esseri viventi.

Altri Paesi quali Gran Bretagna e India utilizzano già da tempo nelle scuole dei percorsi educativi interdisciplinari. Per quanto riguarda la Gran Bretagna, questi percorsi sono progettati da *Helping Animals.com* e da *TeachKind.org* (siti reperibili online). Grazie a questi percorsi educativi si suggerisce di costruire relazioni interdisciplinari fra le singole materie: per esempio il tema dell’etica verso gli animali è molto rilevante sia per i docenti che insegnano la lingua madre agli studenti, sia per gli insegnanti di religione; mentre la sperimentazione animale e il vegetarianismo sono temi rilevanti sia per gli insegnanti di scienze, sia per quelli di religione. An-

che le mete d’istruzione possono rivelarsi estremamente utili; per esempio una “gita” al rifugio per animali della propria città aiuta gli studenti a vedere con i loro occhi la triste vita di animali non umani che sono stati abbandonati dai loro compagni umani. Inoltre, invece di chiedere ai ragazzi di scrivere un tema di fantasia o legato al programma di antologia, si può chiedere agli studenti di scrivere una lettera al presidente di un rifugio locale per animali; oppure, una lettera ai vari negozi di animali chiedendo loro di impegnarsi affinché cani e gatti non vengano mai venduti, ma solo adottati dai rifugi. Un altro esempio di percorso educativo interdisciplinare può essere quello di organizzare una visita al Comune di residenza per ottenere dai relativi registri il numero esatto di animali da compagnia presenti nella zona; in questo modo l’insegnante è in grado d’introdurre semplici concetti di statistica descrittiva (i.e. percentuali e frequenze) utili nei programmi di matematica e di scienze.

Per quanto riguarda l’India esiste un’Organizzazione non Governativa che collabora da tempo con le scuole. Lo scopo di tale Organizzazione è quello di educare la giovane generazione alla compassione e all’empatia verso gli esseri non umani. Tale Organizzazione ha costituito uno specifico gruppo denominato: il “*Club dei bambini compassionevoli*” per instillare nei giovanissimi la sensibilità, così come l’interesse verso la causa del benessere degli animali. L’obiettivo principale è quello di pianificare corsi e attività divertenti (saggistica, poesia, cartelloni, disegni) con premi finali da assegnare ai vincitori in certe fasce di età.

Tutte queste idee potrebbero venire utilizzate anche nelle nostre scuole, con opportune modifiche a seconda del grado scolastico.

Conclusioni

In conclusione è importante eliminare il sistema dell'allevamento intensivo che, oltre ad aggravare la fame nel mondo, mette in serio pericolo la sopravvivenza stessa del nostro pianeta provocando grosse quantità di gas serra. Purtroppo, come sottolinea l'Ente Nazionale Protezione Animali, nei confronti di questo problema non sono mai state prese contromisure adeguate. Sottolineo che tutto questo legiferare andrà indubbiamente contro il profitto di numerose multinazionali; ma se non si agirà in tempo la conseguenza sarà inevitabile: la distruzione dell'ecosistema terra e di conseguenza l'autodistruzione della nostra specie e delle altre specie presenti sul nostro pianeta.

Anche noi piccoli consumatori, possiamo dare un importante contributo non mangiando carne e pesce e non bevendo latte e derivati (o almeno limitandone di molto il consumo per chi non vuole fare una scelta etica) e sostituendo le proteine animali con quelle vegetali. Ogni singolo individuo deve imparare a non sprecare, a riciclare il riciclabile, a non sporcare. Ognuno di noi dovrebbe camminare con delicatezza su questo pianeta senza lasciare, metaforicamente, un'impronta indelebile. Oramai i danni che la Terra ha subito in questi millenni di sfruttamento sono quasi irreversibili. Assumere comportamenti e scelte personali ecologicamente sostenibili; rispettare e preservare la biodiversità dei sistemi ambientali è un *dictat* che tutti dovremmo rispettare e per cui è necessario lottare quotidianamente ed insegnare tutto ciò agli studenti.

In conclusione, ritengo che il lavoro educativo che gli insegnanti potrebbero fare con gli studenti della scuola del primo ciclo e, successivamente, anche con studenti di altri livelli scolastici, possa diventare una parziale "soluzio-

ne" per controllare un processo economico da sempre volto esclusivamente al profitto e che ha portato e continua a portare un massiccio contributo all'inquinamento del nostro pianeta. L'educazione delle nuove generazioni al rispetto verso gli animali è certamente solo una piccola parte; ma è una parte essenziale, poiché i bambini ed i ragazzi di oggi saranno gli adulti di domani e dovranno essere pronti a gestire situazioni climatiche e di perdita della biodiversità vegetale ed animale già oggi considerate estreme.

**Dipartimento di Scienze dell'Educazione,
Juraj Dobrila University of Pula*

Bibliografia

- Autori vari*, (2014). Linee guida all'educazione ambientale per lo sviluppo sostenibile. Ministero dell'Istruzione e della Ricerca
- Bekoff, M., Pierce, J., (2015). *L'intelligenza morale degli animali*. Baldini & Castoldi, Milano
- Broom, D. (2016). Sentience and animal welfare: New thoughts and controversies *Animal Sentience*, 057 (8 pages)
- De Waal, F., (1990). *Far la pace tra le scimmie*. Rizzoli 1990
- De Waal, F., (2016). *Siamo così intelligenti da capire l'intelligenza degli animali?* Raffaello Cortina Editore, Milano
- Harari, Y. N., (2014). *Da animali a dèi. Breve storia dell'umanità*. Bompiani editore
- Isacat B., (2013). *How to do Animal Rights* in: <http://www.animaethics.org.uk/How-to-Do-Animal-Rights-2013.pdf>
- Proctor H.S., Carder G., Cornish A.R., (2013). Searching for animal sentience: a systematic review of the scientific literature. *Animals*; 3, 882–906
- Rowlands, M., (2016a). Are animals persons? *Animal Sentience* 2016.101
- Safran Foer, J., (2010). *Se niente importa. Perché mangiamo gli animali?* III ed Guanda

L'esperienza di imPARIaSCUOLA.

Un progetto di sensibilizzazione alla parità di genere nelle scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado.

Mara Ghidorzi*

“imPARIaSCUOLA” è un progetto attivo sul territorio metropolitano milanese e brianzolo volto a promuovere una cultura di genere e di valorizzazione delle differenze nelle scuole, con un’attenzione specifica ai temi del lavoro e delle pari opportunità.

Rivolto alle scuole primarie e secondarie, con sperimentazioni nella scuola dell’infanzia, il progetto prevede incontri di formazione e sensibilizzazione per docenti e genitori e la realizzazione di attività con alunne e alunni delle classi coinvolte.

Il focus sul lavoro, l’orientamento e gli stereotipi connessi si deve alle Consigliere Provinciali di Parità di Milano e di Monza Brianza, che nel 2011, con la collaborazione di AFOL Metropolitana¹, decisero di promuovere un progetto finalizzato a prevenire le discriminazioni, un intervento culturale volto ad eliminare alla radice, tutte quelle problematiche connesse al tema donne-lavoro.

Il tema del lavoro, da questo punto di vista, è ampio e articolato e sottende aspetti che si legano alla vita personale e sociale degli individui: la realizzazione di sé e delle proprie reali aspirazioni, il riconoscimento del proprio ruolo nella vita familiare e nella società, la divisione/condivisione dei lavori di cura, la conciliazione dei tempi di vita e di lavoro, le professioni e la carriera.

Nel corso di questi dieci anni, anche per la natura stessa del concetto di genere, strumento di lettura e di analisi di molteplici fenomeni storico-sociali, il progetto ha poi approfondito altre problematiche connesse alla crescita sessuata, quali bullismo/cyberbullismo e

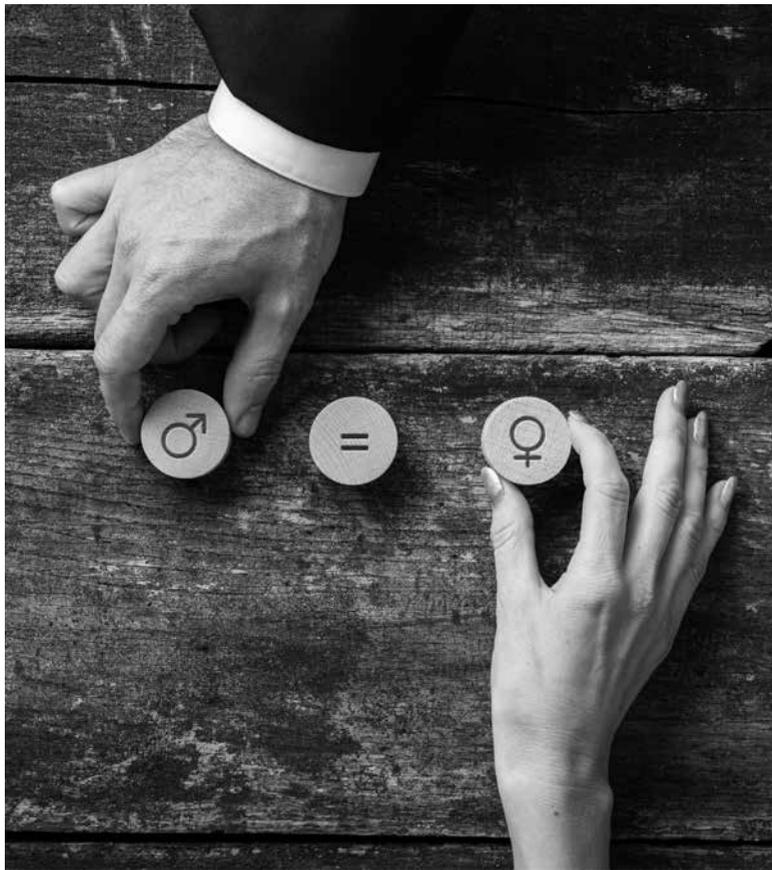
¹ Afol metropolitana, Agenzia per la formazione, l’orientamento e il lavoro della Città metropolitana di Milano, è un’azienda speciale consortile partecipata dalla Città Metropolitana di Milano e da 69 Comuni compreso il capoluogo. (www.afolmet.it)

la violenza di genere, attivando connessioni con soggetti e associazioni del territorio, come per esempio Maschile e Plurale.

imPARIaSCUOLA ha una struttura molto snella e prevede il coinvolgimento attivo dei 3 soggetti costituenti la relazione educativa: insegnanti, famiglie e alunne/i. La finalità è quella di costruire un'alleanza strategica, volta a favorire quel cambiamento culturale che può avvenire solo nel dialogo fra le due principali agenzie di socializzazione. E' proprio in questa direzione che, nel progetto, vengono incentivate e proposte attività didattiche volte a coinvolgere anche i genitori, con l'obiettivo di mettere in discussione o comunque rendere visibili tutti quei meccanismi, gesti, parole che non fanno altro che rafforzare una visione stereotipata dei ruoli e modelli di genere.

Il tema dell'esperienza è centrale nella metodologia di imPARIaSCUOLA: il partire da sé, dai propri vissuti permette, anche con le più piccole e i più piccoli, di presentare giochi e stimoli materiali su cui poter ragionare, giungendo a nuove scoperte e consapevolezza. Il genere va praticato, non può essere affrontato come una semplice materia di insegnamento, le due ore settimanali di educazione alla parità, alle differenze di genere. Così come non possono bastare singoli interventi esterni di "esperte o esperti". La prospettiva di genere dovrebbe essere portata avanti da chi tutti i giorni vive

e agisce la relazione educativa. Agire sul "normale" fare scuola, fornendo spunti e metodologie differenti nell'affrontare i saperi disciplinari, nel gestire la relazione con le proprie alunne e i propri alunni, nella relazione con se stessi e quindi ponendo la/il docente come modello



positivo di stimolo al cambiamento, di messa in discussione dell'ovvio.

Un'altra delle caratteristiche chiave del progetto è la sua flessibilità e adattabilità che lo rende riproducibile anche in realtà diverse, di ordine scolastico, di percorso formativo e di collocazione geografica sociale: non un progetto preconfezionato quindi, ma un percorso co-progettato e costruito insieme a chi vive la scuola nella sua quotidianità.

Nel corso di questi anni, con Barbara Mapelli che ne è la referente scientifica, abbiamo visto e vissuto realtà fra loro molto diverse, sia per posizione geografica che di collocazione sociale, dal centro città alle periferie, nell'hinterland milanese e nei paesi dell'alta Brianza: una diversità che ci ha arricchito e che ha reso il nostro lavoro meno routinario, plastico.

Certo, non sempre siamo state accolte a braccia aperte, soprattutto nei contesti della provincia, quella più profonda. A fronte di qualche assessora (sempre donne) coraggiosa, o di Dirigenti illuminati, ci siamo scontrate, a volte, con associazioni No Gender che hanno cercato di sabotare le nostre iniziative, seminando panico e terrore nei genitori e insegnanti meno informati. A volte, invece, le resistenze sono arrivate dall'interno della scuola, un progetto il nostro che comporta fatica, non tanto per le ore di formazione da seguire, limitate a 4 incontri, ma per l'attivazione che implica nel realizzare, con una nostra supervisione, un progetto didattico nelle rispettive classi.

Il più delle volte queste resistenze svaniscono nel corso della formazione: le e gli insegnanti si appassionano, parlano di sé, del proprio lavoro, del loro essere donne e uomini, e pian piano dall'affermazione più volte sentita nel corso dei nostri incontri, *“la scuola è neutra, non fa distinzioni”* si passa ad esaminare i propri comportamenti, a soppesare il linguaggio utilizzato, il tono di voce. La consapevolezza di essere portatori-trici inconsci di stereotipi.

La consapevolezza è la scintilla che fa attivare le/i docenti. Grazie a questa lucina, abbiamo visto implementare attività e progetti molto belli, articolati, soprattutto da un punto di vista metodologico: progetti trasversali ed integrati nel programma scolastico e declinati sulle specifiche materie, in molte scuole

primarie a livello di intergruppo, il tentativo di coinvolgere i genitori, il de-strutturare il setting scolastico frontale con la messa in scena di drammatizzazioni e role playng...

Il coinvolgimento delle famiglie, per esempio, è avvenuto con la stesura di diari quotidiani da parte di bambine e bambini sulla divisione dei carichi di cura in famiglia, o la ricerca dei mestieri svolti dalle nonne e dai nonni, fino ad oggi, all'ultima generazione, per vedere come cambia, a partire dalla propria esperienza, la rappresentazione sociale e culturale del lavoro.

In una scuola primaria sono state fatte interviste sia a scuola che in famiglia sulle percezioni stereotipate del maschile e del femminile, in relazione alle professioni, ai giochi, agli sport praticati. Domande predisposte con la docente di lettere, analisi dei risultati tramite grafici, tabelle e dati con la docente di matematica, la traduzione in inglese dei testi e la rappresentazione grafica nelle ore di educazione all'immagine.

Negli incontri conclusivi del percorso, con genitori e insegnanti, ci arrivano talvolta messaggi e segnali di conforto. Come quella mamma di una scuola di Seregno, che ci riportò di essere stata rimproverata dalla propria figlia all'esclamazione *“basta, stai un po' ferma, non fare il maschiaccio”*, rispondendole con un *“mamma, questo è uno stereotipo!”*.

Certo, il coinvolgimento dei genitori è sempre molto complicato, soprattutto nelle secondarie, e rimane il fatto che sono sempre quelli più sensibili al tema ad essere presenti. Però è anche vero che, in questi dieci anni di progetto, è aumentata, anche se di poco, la presenza dei padri. Sono soprattutto giovani padri, solitamente arrivano con la propria compagna, e quasi mai intervengono. Ascoltano però interessati il dibattito, senza mai porsi in atteggiamenti di

scontro, ma piuttosto di comprensione.

Solo in un caso ci è capitato che la famiglia non autorizzasse il proprio figlio a partecipare alle attività di progetto. Fra l'altro una situazione molto complessa da gestire perché, come prima spiegato, imPARIaSCUOLA entra nella normalità del fare didattica. Questo rifiuto è arrivato a seguito di una campagna di propaganda fatta da un'associazione pro-life sul territorio, che ha portato poi ad uno scontro molto acceso anche a livello della politica locale, essendo il progetto promosso dal Comune.

Tutte le esperienze realizzate sono state raccolte sul sito web di progetto www.impariascuola.it.

Il sito svolge la funzione di punto di 'raccolta', al fine di non disperdere un prezioso patrimonio di attività, ed esperienze, di ricerche e pubblicazioni realizzate nel corso degli anni sulle tematiche di genere e si pone come un "riferimento in continua trasformazione e autoaggiornamento" per cittadine e cittadini interessati, istituzioni, scuole, soggetti pubblici e non. L'idea di fondo di è quella di alimentare un deposito condiviso di materiali, che si arricchisce e si alimenta grazie anche al contributo delle e degli "host", e da utilizzare nelle scuole, a supporto dell'attività didattica sia da un punto di vista teorico e contenutistico sia da un punto di vista di strumenti.

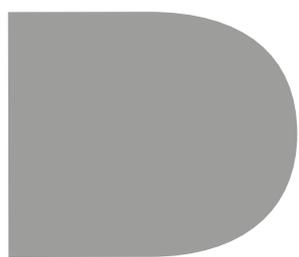
Nel sito, infatti, è possibile trovare tutti i materiali realizzati dalle scuole in questi quasi dieci anni, ricerche, tesi, tesine che le laureande/neo laureate ci segnalano, una filmografia e una bibliografia per bambine e bambini, ragazze/, adulti, una raccolta di video da vedere e commentare nei vari laboratori.. tutto questo nella logica del copy left: ovvero, ciascuna/o può prendere spunto e attingere da esperienze già realizzate e, a sua volta, condividere le proprie.

Per ogni edizione del progetto, abbiamo raccolto tramite focus group e semplici questionari, cosa l'esperienza di imPARIaSCUOLA, ha significato per ogni insegnante, da un punto di vista professionale e di crescita personale. Non semplici customer di gradimento quindi, ma la somministrazione di strumenti di autovalutazione volti a far riflettere sui cambiamenti, le resistenze, le trasformazioni, le criticità riscontrati.

Abbiamo raccolto tante parole, consigli, riflessioni come *"La necessità di trovare tempi e spazi di riflessione su cose che troppo spesso si danno per scontate nella propria vita e nell'insegnamento"*, *"Le riflessioni acute dei ragazzi; il coinvolgimento e le loro emozioni; la voce sicura di un'alunna, normalmente timida, che legge le sue riflessioni ad alta voce"*, l'attenzione nell'uso del linguaggio nelle situazioni quotidiane. *"Ciao bambine, ciao bambini"* è diventato il saluto quotidiano dopo il corso", stati d'animo, esperienze *"Mia figlia mi ha chiesto: "perché, pur essendo libera, ho paura di uscire la sera?"*, metafore di vita come *E' come fare snorkeline..finché non metti la testa sott'acqua non immagini quello che vedrai e la realtà supera sempre le aspettative"*

Ci mancano dati e riscontri a 2/5 anni dal progetto ed è quello che ci piacerebbe fare il prossimo anno, nel decennale di imPARIaSCUOLA, la realizzazione di un primo bilancio quali-quantitativo in termini di impatto e capacità trasformativa di una buona prassi che vorremmo diventasse una pratica di struttura all'interno dei programmi di ogni scuola.

**Esperta in politiche di genere e delle politiche attive del lavoro, presso AFOL Metropolitana come progettista e coordinatrice di ricerche e progetti volti a favorire e a valorizzare la presenza femminile nel mercato del lavoro e a contrastare gli stereotipi di genere.*



CULTURA

Rubriche dedicate
al mondo dell'educazione,
ai libri, alla musica e al cinema

Personagge

Personaggi

di Giuseppe Fichera

EDGAR MORIN

Edgar Nahoum, noto come Edgar Morin, nasce l'8 luglio del 1921 a Parigi in una famiglia ebrea con origini toscane: il padre è un commerciante di Salonico laico, mentre la madre muore quando Edgar ha solo dieci anni. Sin da ragazzo si appassiona alla lettura (oltre che all'aviazione, al cinema e al ciclismo) e intraprende studi legati alla filosofia.

Nel 1940 mentre i tedeschi invadono la Francia fugge a Tolosa dove si dedica ad aiutare gli esuli, nel '42 entra a far parte della resistenza, durante questo periodo adotta il nome di battaglia di Morin.

Dopo la guerra entra a far parte nel Cnrs, il *Centre National de Recherche Scientifique*.

Nel 1968 lavorando all'Università di Nanterre, si occupa delle lotte studentesche che agitano il Paese, ricordiamo il suo saggio in italiano: "Maggio 1968: la violazione". L'anno successivo si trasferisce in California, e approfondisce gli studi che saranno parte integrante della sua epistemologia: la teoria dei sistemi, teoria dell'informazione, la cibernetica, e la recente scoperta del DNA, che saranno, anche grazie alla sua opera note come epistemologie della complessità. Ricordiamo fra gli altri *Il Metodo* (1977), *La vita della vita*, (1987), *La natura della natura*, (2001 su fisica e chimica), (2004 su biologia ed ecologia), *La conoscenza della conoscenza*, 1989 (sull'antropologia della conoscenza)



Nel nuovo millennio Morin sottolinea l'importanza di insegnare il pensiero complesso in campo educativo e formativo, individua nei suoi testi *Sette Saperi* indispensabili nella formazione delle giovani generazioni. Ricordiamo *I Sette saperi necessari all'educazione del futuro*, e *La testa ben fatta, Educare gli educatori: una riforma del pensiero per la democrazia cognitiva*.

Nel dicembre del 2008 lo studioso transalpino riceve dall'Università di Napoli la laurea honoris causa in Scienze dell'Educazione, per poi tenere una *lectio doctoralis* ispirata proprio ai *Sette saperi per un'educazione al futuro*, trattati in una delle sue opere.

In questo breve scritto non possiamo che accennare all'enorme opera di Morin vogliamo ricordare due grandi momenti del suo contributo; il primo di con approccio epistemologico e il secondo specificamente pedagogico. Sinteticamente dal suo famoso testo ripostiamo "*I Sette saperi necessari all'educazione del futuro*"; e invitiamo il lettore a un esercizio mentale, cioè provare a leggere gli ultimi avvenimenti, dall'ecologia all'epidemia, alla luce dei sette saperi che ogni studente (ogni insegnante, educatore, ecc..) dovrebbe apprendere.

1. *Le cecità della conoscenza: l'errore e l'illusione*

L'educazione deve mostrare che non esiste conoscenza che non sia in qualche misura minacciata dall'errore e dall'illusione: errori mentali, errori intellettuali, errori della ragione, accecamenti paradigmatici.

2. *I principi di una conoscenza pertinente*

È necessario dunque promuovere una conoscenza capace di cogliere i problemi globali e gli oggetti nei loro insiemi, sviluppando quell'attitudine naturale della mente umana a situare le informazioni in un contesto

3. *Insegnare la condizione umana*

Uno dei limiti dell'educazione attuale è il fatto di non insegnare ciò che significa essere umano, conoscere il carattere complesso della propria identità e dell'identità che si ha in comune con tutti gli altri umani

4. *Insegnare l'identità terrestre*

L'idea di *destino planetario* è attualmente ignorata dall'insegnamento. Gli snodi dell'era planetaria, iniziata nel XVI secolo con la comunicazione fra tutti i continenti ed il complesso di crisi che segna il XX secolo sono spunti importanti per educare alla riflessione su come tutte le parti del mondo condividano un passato di reciproca solidarietà, ma anche di oppressione e devastazione. Dal momento che il destino del pianeta riguarda tutti gli uomini, per Morin è fondamentale sottolineare quanto l'educazione possa dunque contribuire alla creazione di un'ipotetica "cittadinanza terrestre".

5. *Affrontare le incertezze*

"Bisogna apprendere a navigare in un oceano d'incertezze attraverso arcipelaghi di certezza".

Nel corso del XX secolo, scienze come la microfisica e la cosmologia ci hanno mostrato che la conoscenza contiene incertezze che l'insegnamento dovrebbe considerare. Educare a predisporre la mente ad aspettarsi l'inatteso è fondamentale per affrontare i rischi che le incertezze comportano. Non va dimenticato che tutte le decisioni che potremo prendere, sia personalmente che politicamente, non sono altro che scommesse, scrive Morin.

6. *Insegnare la comprensione*

Il pianeta ha bisogno in tutti i sensi di reciproche comprensioni, al punto che

Morin sostiene che sia necessaria una riforma della mentalità che educi anche all'incomprensione. Questo consentirebbe di mettere a fuoco le radici dei razzismi, delle xenofobie, delle forme di disprezzo e sarebbe dunque una delle basi più sicure dell'educazione alla pace.

«Un pensiero capace di non rinchiudersi nel locale e nel particolare, ma capace di concepire gli insiemi, sarebbe adatto a favorire il senso della responsabilità e il senso della cittadinanza. La riforma di pensiero avrebbe dunque conseguenze esistenziali, etiche e civiche».

7. *L'etica*

L'insegnamento deve far riconoscere la triplice realtà umana, così che l'etica si formi nelle menti a partire dalla coscienza che l'uomo è allo stesso tempo individuo, parte di una società, parte di una specie. Da qui, secondo Morin, nascono le due finalità etico-politiche del nuovo millennio: stabilire una relazione di reciproco controllo fra la società e gli individui attraverso la democrazia; portare a compimento l'umanità come "comunità planetaria".



Sillabario pedagogiko

di Francesco Cappa



Goffredo Parise, descrivendo la necessità che lo aveva spinto a stendere i suoi Sillabari, ha detto: “Gli uomini d’oggi hanno più bisogno di sentimenti che di ideologie”. Ogni pedagogia è intrisa di ideologia, ma nasce sempre da un sentimento, non sempre benevolo, che riguarda i rapporti con noi stessi e con l’altro, compresi alla luce del tempo in cui viviamo.

Questa rubrica si propone di mettere al lavoro uno sguardo sulle cose che ci circondano, siano queste parole, immagini, incontri, eventi. Un’attenzione per quelle tracce che rivelano il pedagogico nel quotidiano, non dimenticando che l’osservazione - inizio di ogni educazione - è il miglior antidoto per le illusioni del sentimentalismo. Solo così i dettagli che stavano, forse, per sfuggirci possono diventare dei segnali.

Gianni Rodari e i Led Zeppelin, un binomio davvero fantastico.

Del rapporto fra Rodari e la musica di solito si citano le sue parole musicate da Sergio Endrigo. Sollecitato dalla domanda di una bambina sulla diffe-

renza tra scrivere poesie e scrivere canzoni, Rodari rispose che lui non aveva mai scritto canzoni, quindi ne sapeva assai poco di questa differenza, era solo capitato che avesse scritto delle poesie, anzi delle filastrocche per la precisione e queste erano piaciute a Sergio Endrigo. Rodari era sempre pronto, specie quando incontrava i bambini, a sottomensionare le sue abilità e le sue conoscenze. In realtà la sua passione per la musica era profonda e antica.

Sappiamo bene, osservando l’intero arco dell’opera di questo autore, quanto l’immaginazione sia sempre legata ad un impegno civile che implica il soggetto in un confronto diretto e serrato con il significato più antico del politico, ossia

la possibilità che il bene di tutti sia coniugato con lo sforzo della comunità di generare felicità per tutti. Come ricordava spesso Rodari – e come testimoniò

anche nei suoi studi – i canti popolari presentavano in modo vibrante questa convergenza di

storia, immaginazione e impegno politico, in una forma di bellezza alla portata di tutti. Perché come ho imparato da una canzone popolare: la storia siamo noi, nessuno si senta escluso.

Quanto l’apparente semplicità della prosa e della poesia “musicale” di Rodari si presenti sempre insieme alla bellezza della necessità di un gesto eversivo che smonti i meccanismi di quei giocattoli politici che danno forma alle nostre vite l’ho capito in modo chiaro per la prima volta grazie al lavoro di mio fratello.

Nell’autunno del 2009 Roberto Terribile e Meri Malaguti della Fondazione Aida hanno chiamato mio fratello, Felice Cappa, che è tante cose (non solo per me) e fra queste anche autore e regi-

THE PIE IN THE SKY

sta, per realizzare un film documentario su Gianni Rodari. Il risultato di questo incontro è stato un videoritratto, a mio parere bellissimo e inusuale, di un uomo e di uno sperimentatore eccezionale incontrato utilizzando solo le cose che Rodari stesso ha detto sulla sua storia e sulle sue storie. Il documentario, che è un vero e proprio film d'autore, è stato pubblicato dall'editore Salani nel 2012 con il titolo *Gianni Rodari. Un sasso nello stagno*, in un cofanetto corredato da un saggio-intervista a Roberto Denti. Nella nota di regia mio fratello ha scritto: "Rodari, nel suo straordinario viaggio alla ricerca delle fonti della 'fantastica', ha sempre tenuto ben presente che gli adulti e i bambini che aveva di fronte erano completamente immersi nel mondo della comunicazione, dominato dalle immagini e dai suoni del cinema, della radio e della televisione. E le parole, anche le più semplici, se messe in gioco all'interno di tutte le possibili forme della comunicazione umana, possono essere in grado, non solo di farci capire il mondo e rivelarcene la bellezza, ma anche di renderlo migliore e più giusto.

Sarà pure un obiettivo difficile da raggiungere, ma, come diceva Rodari «crediamo nel valore educativo dell'utopia, passaggio obbligato dall'accettazione passiva del mondo alla capacità di criticarlo, all'impegno per trasformarlo».

Chi cantava una cosa del genere?

Ecco, sì, quel menestrello che tutti citano e che in realtà non così in tanti ascoltano davvero. Devo anche questo a mio fratello Felice. È stato lui a portarmi ai primi grandi concerti della mia vita, ancor prima che la musica diventasse così indispensabile per la mia vita. Indispensabile poiché mi ha permesso di vivere la gioia meravigliosa e

gratuita di un "pueblo in festa" che fa scorribande nella pampas lucana con un amico fraterno e pianista immaginifico, passando dal Brahms di Glenn Gould o da *The Landscape* di John Cage al Peter Gabriel dei Bonazzos.

Ho potuto ascoltare, grazie a mio fratello, un disco di Bob Dylan, *Good as I Been to You*, quasi mai citato fra le sue pietre miliari, un disco minore, se si può usare questa espressione nel caso di Bob Dylan.

In quel momento avevo da poco scoperto, grazie al mio migliore amico chitarrista Michele, i Doors e i Led Zeppelin insieme ai primi album (sì, avete letto bene, album) degli U2, che si stagiavano sul terreno di coltura dei cantautori italiani, soprattutto De Gregori, Dalla, De André con la PFM, effetto dei miei ascolti atmosferici casalinghi provenienti dallo stereo di mio fratello e soprattutto dalla passione per quella musica e quelle parole di mia sorella

Giovanna.

Ecco quello che sentivo battere in quel disco di Dylan, la voce della miglior poesia. Un disco, quello, che segnava il sorprendente ritorno alla durezza e alla purezza della trinità voce-chitarra-armonica attraverso canzoni di altri che sembravano tutte uscite direttamente dalla testa e dalle mani di Woody Guthrie e intrise però dell'invenzione poetica di Keats.

Fin qui Dylan.

E il binomio fantastico Rodari e Led Zeppelin, che fine ha fatto?

Un momento, un po' di pazienza, ogni storia ha le sue voglie, in ogni canzone le sue doglie come il ramo ha le sue foglie, miei piccoli e grandi invisibili.

Forse qualcuno di voi ha sentito nominare Joe Hill? Chi era costui?

THE PIE IN THE SKY

Il suo testamento sembra un sogno di Bob Dylan.

My will is easy to decide
For there is nothing to divide
My kin don't need to fuss and moan
"Moss does not cling to rolling stone"

*My body? Oh, if I could choose
I would to ashes it reduce
And let the merry breezes blow
My dust to where some flowers grow*

*Perhaps some fading flower then
Would come to life and bloom again.
This is my Last and final Will.
Good Luck to All of you
Joe Hill*

Sembra un gioco di giochi di parole.

Un gioco in rima fra i temi e la tradizione della canzone inglese di tutti i tempi. Sembra l'epitaffio degli epitaffi dell'antologia di Spoon River. Nel testamento autentico,

che avete appena letto, di Joe Hill, *son-writer*, attivista socialista, lavoratore immigrato svedese, sembra comparire nel 1915 il codice genetico della poetica di Bob Dylan. Quel Joe Hill che, poco prima della sua ingiusta esecuzione per un delitto probabilmente mai commesso e, in realtà, fucilato per il delitto commesso di aver sobillato il popolo dei lavoratori, dei derelitti e degli sfruttati con i suoi versi in musica, con i suoi giochi di parole infiammantissimi, scrive all'amico Bill Haywood, leader dell'IWW (Industrial Workers of the World) "Goodbye Bill. I die like a true blue rebel. Don't waste any time in mourning. Organize...", coniando così uno dei motti più fortunati della storia dei Laburisti Americani: Don't mourn, Organize!

Joe Hill, autore della celeberrima can-

zone *The Preacher and the Slave*, simbolo della lotta a ogni potere che intreccia perversamente capitale, violenza armata e bugie sul "paradiso in terra". Joe Hill, autore della canzone *The Preacher and the Slave*, comunemente ricordata da tutti in America con il titolo *Pie in the Sky*. Eccola:

*Long-haired preachers come out every night
Try to tell you what's wrong and what's right
But when asked about something to eat
They will answer in voices so sweet
You will eat, you will eat, by and by
In that glorious land in the sky, way up high
Work and pray, live on hay
You'll get pie in the sky when you die, that's a lie*

Ci stiamo avvicinando. Ancora un momento di pazienza. Lo sentite salire verso di voi il brulichio festante del binomio fantastico al lavoro?

È stato il mio migliore amico Michele a farmi ascoltare e poi scoprire la potente bellezza dei Led Zeppelin. Tralasciamo, per questa volta, il godimento che si prova di notte in tangenziale andando a 120 chilometri all'ora, tornando da una festa e ascoltando la chitarra di Jimmy Page che ti apre il mondo delle pentatoniche impastato nel corpo del blues; sì, proprio lo stesso blues di Guthrie, sì, quel *mourning* che diventa *spleen* e godimento del corpo allo stesso tempo. Bene, una delle canzoni che io e Michele amiamo di più dei Led Zeppelin è *What is and what should never be*. Mentre pensavo a questo sillabario continuavo a tornarmi in mente questa canzone. Solo a un certo punto ho avuto l'illuminazione: Ecco perché!

Ecco dove ho sentito per la prima volta l'espressione inventata da Joe Hill "a pie in the sky", in *What is and what should never be* dei Led Zeppelin! Ma certo! In quel

THE PIE IN THE SKY

verso in cui Robert Plant inizia a incalzare sul ritmo del riff di chitarra cantando “Way a Pie in the Sky, hey, whoa...”.

Michele è quello fra noi due che sa davvero le lingue, da sempre. Michele, il mio migliore amico, sa molte lingue, le ha studiate, ha fatto ripetizioni in casa con un signore madrelingua francese fin da piccolo insieme alle sue due sorelle. Michele che era in quinta nel mio liceo nella mia stessa sessione quando io ero in quarta. Michele che ha avuto anche lui Laura Volonteri come straordinaria professoressa di inglese, ma che da Laura ha imparato ancora meglio l'inglese mentre io mi innamoravo di più del canto d'amore di Alfred J. Profrock e di una mia compagna di classe che delle espressioni idiomatiche e della pronuncia corretta. Michele con

il quale durante gli anni passati a studiare filosofia in Statale a Milano avendo come professori i migliori allievi della scuola di Milano, quella di Banfi, Paci, Preti, Geymonat, Cantoni, Untesteiner, Dal Pra che nel dopoguerra ricostruivano un'idea e una pratica di cultura della stessa stoffa e qualità di quella che a due chilometri di distanza costruiva, a suo modo, Gianni Rodari in Piazza Cavour a Milano nel Palazzo dei Giornali scrivendo per *l'Unità*.

Michele che mi prende in giro per il mio inglese “fantastico” che non “canta” le parole scritte nei testi, ma inventa una lingua immaginaria e ignota ricostruita a partire dalla sonorità che diviene tutt'uno con la pronuncia di quel cantante, inglese, americano, nordirlandese o di Liverpool.

E infatti...

Infatti, ecco scrosciare la risata sommersa di Rodari che si fa beffe del mio binomio davvero fantastico che mette insieme

lui e i Led Zeppelin. E già, perché messo in guardia dal mio orecchio non perfetto prima di iniziare a scrivere vado a leggere il testo della canzone dei Led Zeppelin e... meraviglia delle meraviglie...

Robert Plant non canta affatto l'espressione di Joe Hill “a pie in the sky”, ma canta esattamente “...up high in the sky”. Che stupido! Era tutto un'illusione, ho immaginato tutto sulla base di un errore di comprensione.

Ma ecco che, meravigliosamente, in un improvviso ribaltamento prevale la fantastica della realtà sui millepiani dell'idea.

Leggendo tutto il testo della canzone dei Led Zeppelin noto immediatamente l'inizio che pare l'attacco di un esercizio di fantasia di Rodari: “E se ti dicessi domani/ prendi la mia mano, Bambino vieni con me”

Ma non basta, poiché, forse in un geniale ammiccamento, il testo dei Led Zeppelin non usa espressamente l'espressione “pie in the sky”, coniata da Joe Hill, ma cita alla

lettera il verso precedente “way up high” della canzone *The Preacher and the Slave*, che avete letto appena sopra, che prepara la rima con “pie in the sky” nelle parole di Joe Hill.

Ecco il testo dei Led Zeppelin:

*And if I say to you tomorrow
Take my hand, child come with me
It's to a castle I will take you
Where what's to be, they say will be
Catch the wind, see us spin
Sail away leave today
Way up high in the sky, hey, whoa*

La magia del binomio “davvero” fantastico si completa nella realtà della musica perché sfido chiunque ad ascoltare la canzone e a non sentire nell'accento dell'inglese di Robert Plant, nella fone-

THE PIE IN THE SKY

tica, nella vocalizzazione e nel ritmo del cantato del verso “Way up high in the sky, hey, whoa” in realtà “Way a pie in the sky, hey, whoa”. Che, certo, non vuol dire niente in inglese, ma che importa?

Eccoci dunque alla fine di questa storia, nata da un binomio davvero fantastico: Gianni Rodari e i Led Zeppelin.

Maria Cristina Renzoni, che da ragazza aveva incontrato Gianni Rodari mentre stava frequentando la scuola media ad Arezzo, è famosa perché è sua la frase posta ad esergo degli *Esercizi di fantasia*: “Diceva [Rodari] che la scuola è meglio farla ridendo che piangendo”.

Quando ho visto il vero testo della canzone dei Led Zeppelin mi sono fatto una grande risata di me stesso. Di quelle goduriose e aperte di mia madre che faceva la maestra negli anni Settanta nell’hinterland di Milano leggendo i libri di Rodari. Gianni Rodari mi ha regalato questa risata. A distanza di quarant’anni dalla sua scomparsa *in terra e in cielo* posso ancora ridere e soprattutto ridere di me stesso grazie a lui.

Il mio binomio davvero fantastico è nato da un errore, da un gioco errabondo fra parole e suoni.

A scuola, nell’esperienza formativa che la scuola dovrebbe allestire, gli errori sono generativi. Generativi di esperienze ulteriori, imprevedibili, immaginarie. Rodari ci ha insegnato anche questo in un magnifico libro tutto dedicato agli errori. Gli errori ci fanno intraprendere strade traverse che le nostre biografie prendono rispetto alla via giusta, a quella che credevamo fosse quella giusta, informata alla correttezza già pensata da altri.

A scuola, come nella vita, non smetteva di ripetere Rodari, è meglio vivere il rapporto col conoscere ridendo. Spesso gli errori fanno ridere un mondo, che espressione è la Rodari, “ridere un mondo”. Molto spesso la verità dell’er-

rore ci fa scoprire qualcosa di noi che viene dal tessuto di storie che noi siamo, come quelle che avete trovato raccontate in questo sillabario. Spesso la verità dell’errore ci procura un piacere profondo e duraturo, sia che l’errore sia nostro sia di altri. Alcune volte gli errori degli altri, quando sono malevoli, frutto di un calcolo, di un interesse ignobile o gretto ci fanno arrabbiare, ma anche in quel caso ridendone possiamo annullare il potere che questi errori esercitano su di noi e, a volte, sugli altri.

Forse Gianni Rodari avrebbe riso dell’errore dal quale è nata l’idea di questo mio piccolo scritto che vuole rendergli omaggio. A scuola a volte la creatività nasce da un errore, come nella storia della scienza abbiamo visto accadere spesso. L’inciampo, l’ostacolo, come sappiamo, è il grande motore delle storie, è il fuoco che scalda ogni narrazione orale. Se la voce crea, l’orecchio ricrea. Come nel mio caso, in cui questa storia è nata dal desiderio del mio orecchio *ricreativo*. È inutile dire che noi tutti abbiamo sperimentato che si ride molto di più nella ricreazione piuttosto che durante la lezione. Rodari è stato uno dei pochi maestri che ha saputo non farci più sentire, grazie alla sua voce e alla sua opera, quando finisce una e inizia l’altra.

Infine, ci sarebbe il dettaglio che l’espressione “the pie in the sky” tradotto in italiano suona come “La torta in cielo”, ma questa sarebbe davvero, forse, un’altra storia di Gianni Rodari.

Scelti per voi

a cura di Claudia Alemani



Barbara Mapelli

Nel frattempo. Storie di un altro mondo in questo mondo

Edizioni Unicopli,
Milano 2020,
pp. 264, € 23

Con questo nuovo lavoro, Barbara Mapelli prosegue una ricerca, iniziata da tempo e testimoniata da altri suoi testi, intorno a quelle che l'autrice stessa definisce "nuove soggettività sessuali". Obiettivo del volume quello di offrire uno spaccato che raccolga trasformazioni che già sono in atto nel nostro come in altri Paesi, ma che proprio per poter essere ri-conosciute e per potersi esse stesse ri-conoscere, necessitano di narrazioni. È infatti la possibilità di rendere narrazione la storia di sé ciò che consente di uscire dalle ombre del mai-detto, e, forse, di costruire un dialogo con altre storie, un dialogo non necessariamente pacificatorio o capace di annullare tensioni tra modi di vivere la propria sessualità, ma di offrirsi a un ascolto non giudicante. L'autrice si pone dunque come una raccoglitrice di storie, con umiltà dichiara di non potere, né di volere costruire un panorama esaustivo, ma di proporre gli esiti di una ricerca condotta con criteri di soggettiva parzialità (anche se gli esiti poi si si rivelano articolati e documentati) su modalità altre con cui i soggetti possono vivere la propria sessualità. Emerge qui una delle valenze pedagogiche del testo: infatti l'ipotesi di incontrare narrazioni differenti, o molto differenti, dalla propria potrebbe consentire a tutti e a tutte di immaginare maggiori libertà per sé, e forse di conseguenza relazioni più libere senza essere compressi e compresse da

stereotipi e binarismi vecchi e nuovi.

Il testo è articolato in tre parti: nella prima le storie di alcune realtà "del mondo che ruota o vive intorno o dentro la comunità più generale lgbtqia+". Sono in generale "le persone che appartengono alle diverse realtà associative a scrivere sul loro luogo collettivo" poiché esse possano narrare la vicenda e il sentire della propria appartenenza a partire da sé, piuttosto che dipingere un quadro solo apparentemente neutrale. Dunque scritture autobiografiche -e l'utilizzo di un metodo pedagogico- che hanno il pregio di essere variate e vivaci, di invitare chi legge a entrare nel cerchio del racconto, di accendere domande, di aprire piste di riflessione. La seconda parte riporta a quei binarismi a cui si accennava poco sopra: sesso e amore, gelosia e fedeltà, norma e natura. "È il pensiero binario che si presenta talvolta come oppositivo e talvolta come complementare, ma in ogni caso mi appare violento perché costringe in strettoie senza via d'uscita il nostro agire, pensare e pensarsi nelle relazioni con gli altri e le altre, ma anche con noi stessi." L'autrice allora sottopone a critica questi binomi, che nel tempo sono divenuti modalità interpretative della realtà, "attraverso lo sguardo e le parole di chi ha scelto o semplicemente vissuto la propria diversità dichiarandosi minoranza eccentrica, nomade, difficile da catalogare [...]" È tempo di legittimarci, tutti e tutte e ovunque possiamo o vogliamo collocarci, a uscire da sentieri già tracciati, a esplorare altri territori. Questo sembra suggerire Mapelli, consapevole tuttavia sempre che la propria storia non sia cancellabile, né ridicibile e che vada comunque guardata con sguardo rispettoso, per poter guardare con lo stesso rispetto alle storie altre.

La terza parte del testo infine presenta “alcune città e una regione [...] *virtuose* per la loro capacità di accoglienza e promozione delle minoranze sessuali.” In questa parte trovano spazio anche narrazioni di famiglie “che rompono con le normatività usuali di femminilità e mascolinità, di genitorialità, coppia e famiglia. Sono forse più numerose di quanto non appaia, ma certamente non sono ancora organizzate in una visibilità diffusa, in una narrazione collettiva.” Come si è cercato di far emergere, si tratta di un testo eminentemente pedagogico, sia nelle modalità di raccolta delle esperienze e delle vicende, sia nelle finalità, sia, come sottolinea nella prefazione Micaela Castiglioni, curatrice della collana, proprio perché il testo può configurarsi come una delle “esperienze di auto-riflessività critica del frattempo [...] ossia in quello spazio-tempo che *sta tra* il noto e il non-noto, il pensato e l’impensabile, l’immaginato e l’immaginabile.”

Come sempre ricca e non scontata la bibliografia che spazia in molti campi, da quello poetico a quello psico-analitico, a quello filosofico.

Claudia Alemani



Maria Rosa Cutrufelli
L'Isola delle Madri

Mondadori Libri

S.p.A., Milano

Marzo 2020

pp. 234, € 18,00

Apparso in libreria a marzo, pochi giorni prima del lockdown per corona virus,

questo romanzo si rivela profetico nella sua visione di un futuro distopico, del quale, già nel nostro presente “malato” si possono intravedere alcuni tragici indizi, e al tempo stesso paradigmatico nel tracciare una possibile via alternati-

va, che lascia spazio alla speranza.

“Non so bene come funzionasse il mondo prima di me [...]. Io sono nata nel tempo del Grande Vuoto. [...] questa è la mia storia e [...] comincia molto prima della mia nascita.”

Chi sia questo “io” narrante, lo scopriremo a poco a poco nel corso del racconto, in un sapiente gioco di passato e presente, con cui l’autrice si conferma essere un’abile e paziente tessitrice di trame. La sua voce ci accompagna in un viaggio inquietante, attraverso un mondo che nell’arco di vent’anni, a causa dei cambiamenti climatici e dell’inquinamento, sembra essere ormai giunto al punto di non ritorno; un mondo in cui si muove, tra un’innumerabile serie di restrizioni, un’umanità smarrita, immersa nella nube tossica del disastro, dei fanatismi, dei danni provocati da un’economia arrogante e aggressiva. Un’umanità, la cui sopravvivenza è messa a serio rischio da una pandemia chiamata la malattia del Grande Vuoto, che si traduce nell’incapacità di procreare. *“La terra ha la memoria lunga [...]. Noi la nutriamo col veleno e lei lo infiltra nei geni, lo regala a chi non è ancora nato.”*

Nel centro del Mediterraneo sorge l’Isola delle Madri che affonda le sue radici nel mito greco di Demetra, la Grande Madre Terra, dove, nel mezzo di una natura ormai irrimediabilmente contaminata, sorge la Casa della Maternità, un grande centro clinico e di ricerca, all’avanguardia nella lotta contro il Grande Vuoto. Con l’aiuto della scienza e delle più moderne biotecnologie, qui si inventa la vita. Si creano bambini/e, ormai “*merce rara*”, per le coppie che non possono averne. L’Isola è “*una meta, il compimento di un desiderio, un faro puntato sul futuro*”, un luogo, dal valore fortemente simbolico, nel quale si incrociano i destini delle quattro protagoniste: Sara, Livia, Katheryna, Mariama: quattro donne molto diverse,

cresciute in paesi molto lontani fra loro, con culture, vissuti, stili di vita differenti. Approdate sull'isola per vari motivi (lavoro, speranza, fuga dalla guerra e dalla povertà), ma accomunate dallo stesso desiderio di dare un senso compiuto al proprio essere donna in una società stravolta e in trasformazione, cercheranno di dare risposta ai numerosi interrogativi sul significato della maternità: “Chi è una madre? Che cosa è una madre? Perché, all'improvviso, è diventato così difficile definirla?”. Attraverso un percorso, basato sulla loro capacità di relazione, condivisione, solidarietà, ed empatia, le nostre protagoniste iniziano pazientemente a delineare, con l'idea di una maternità condivisa, la possibilità di immaginare nuove situazioni in cui rimettere in gioco il concetto di genitorialità, che, già nel nostro presente, viene spesso chiamato a ripensarsi. Con la loro perseveranza e la volontà di non arrendersi, esse diventano, proprio in quanto donne, portatrici di vita e per definizione irriducibili alla morte, la chiave di volta di una nuova possibile rivoluzione che potrebbe salvare il mondo dal crollo definitivo. Quando nella Casa di Maternità nascono nuove vite dentro lo strappo del Grande Vuoto “l'idea di futuro si fa strada” e la “Repubblica delle Madri” (questo è il nome che le protagoniste si sono date) non rinuncerà a cercare di costruire quel futuro. Sarà la voce narrante, che nella Repubblica delle Donne ritrova le radici della propria storia ed una nuova consapevolezza di sé, a rappresentare la speranza che un futuro sia ancora possibile.

Lontana dall'esprimere giudizi o dal fornire soluzioni, Cutrufelli ci suggerisce riflessioni profonde sul tema della maternità e su tutti i risvolti etici, politici ed economici ad essa legati, ma anche ci interroga su quale mondo stiamo

costruendo per chi vivrà domani e lo fa mettendo al centro l'importanza della relazione e della cura non solo tra persone, ma anche verso l'ambiente che ci circonda, attitudini che solo le donne, ormai, sembrano avere il coraggio di mettere in pratica.

Carla Franciosi



Beatrice Busi (a cura di)
Separate in casa. Lavoratrici domestiche, femministe e sindacaliste: una mancata alleanza

Ediesse, Roma 2020,
pp. 242, € 15

Il testo nasce in seguito ad un lavoro di ricerca, il progetto DomEqual, finanziato da European Research Council e coordinato da Sabrina Marchetti dell'Università Ca' Foscari di Venezia, che aveva lo scopo di studiare le trasformazioni del lavoro domestico salariato. Il progetto, che ha visto coinvolte docenti e ricercatrici esperte in vari ambiti, in Italia e in altri Paesi europei ed extra-europei, ha consentito un confronto ampio, tanto più significativo in questa fase storica, e in questo momento particolare, in cui il tema di quel lavoro che attiene alla salvaguardia della vita torna, o potrebbe tornare, ad assumere una valenza forte.

In Italia, tra gli anni Cinquanta e gli anni Settanta del Novecento, le lavoratrici domestiche, in particolare coloro che facevano riferimento all'associazione delle Acli Colf, si sono battute perché il loro lavoro fosse riconosciuto e tutelato, da una legge innanzitutto, che arriverà nel 1958, e da un contratto nazionale, che sarà finalmente firmato, dopo un iter tortuoso, nel 1974. Negli anni Settanta anche tra le femministe il tema

del lavoro domestico, prestato a titolo gratuito da tutte le donne nelle proprie case, è stato al centro di dibattiti e analisi. Un tema comune, dunque, che però non è riuscito a porsi come collante di alcuna alleanza. Quali sono stati i motivi di questo incontro mancato? È questa la domanda intorno alla quale si articolano i numerosi contributi del testo, che, come ha spiegato la curatrice durante la presentazione organizzata dalla Società Italiana delle Storiche, si possono raccogliere intorno a tre grandi direttrici. La prima riguarda la definizione di questo lavoro (saggi di Alisa Del Re, Alessandra Pescarolo, Valeria Ribeiro Corosacz). Non si tratta però di un problema di mera definizione. Lavoro domestico, di cura, di riproduzione sono termini che sottendono modalità di analisi, ma soprattutto di assunzione del problema, assai differenti. Una seconda direttrice riguarda le rappresentazioni, e le autorappresentazioni della figura della casalinga e della lavoratrice domestica, spesso sovrapposte o confuse, a marcare paradossalmente l'invisibilità del lavoro domestico nello spazio pubblico (saggio di Vincenza Perilli).

L'ultimo filone infine prende in esame le motivazioni che hanno ostacolato l'alleanza tra i movimenti femministi degli anni Settanta -sia quelli che si rifacevano a un pensiero di stampo marxiano, sia quelli che mettevano in primo piano la necessità di leggere il personale come politico, sia ancora i femminismi sindacali o il femminismo ispirato a un pensiero cristiano- e le organizzazioni delle lavoratrici, alla luce dei cambiamenti che hanno investito il settore del lavoro domestico (saggi di Alessandra Gissi, Anna Frisone, Elena Petricola e Raffaella Sarti).

Una maggiore presenza delle donne nel mercato del lavoro, la mancata redistribuzione del lavoro domestico tra

uomini e donne, la crisi del welfare, l'invecchiamento della popolazione hanno costituito alcune delle cause che hanno portato a esternalizzare questo lavoro e a ricorrere in modo sempre più massiccio a donne che venivano -e vengono- da altri Paesi. Una catena globale della cura, come è stata definita, tutta al femminile. Ma per una lettura organica, non è sufficiente mettere al centro il genere, occorre un approccio intersezionale, capace cioè di legare la dimensione strutturale della divisione sessuale del lavoro ad altre dimensioni, quali quella di etnia/razza e quella di classe. Se è vero infatti che il lavoro di cura è un lavoro appannaggio di tutte le donne, è altresì vero che non tutte le donne sono coinvolte nello stesso modo. E perciò va rimesso in primo piano il tema dei diritti: il lavoro domestico ha da sempre fruito di uno statuto debole che non equipara le lavoratrici del settore agli altri lavoratori e lavoratrici. Allora, e mi sembra questo uno degli obiettivi del testo, è necessario ripensarne la valenza rimettendo al centro il benessere delle persone.

In quest'ottica diventerà possibile l'alleanza tra i nuovi movimenti femministi e coloro che svolgono il lavoro domestico salariato?

Claudia Alemani



Stefania Convalle

Anime antiche

Edizioni Convalle

Monza 2019

pp. 212, € 13

Leggere "Anime antiche", l'ultimo romanzo di Stefania Convalle, è un'e-

sperienza metafisica, perché il lettore si trova subito catapultato in un'atmosfera che lo attanaglia e lo disorienta.

La vicenda ruota attorno a due personaggi principali, Greg e Muriel, coadiuvati da altri che svolgono un ruolo secondario.

L'incontro di Greg, che appare subito surreale, è in grado di sconvolgere immediatamente la vita di Muriel, che decide di lasciare il lavoro e seguire l'amico in un viaggio che le permetterà di scavare entro se stessa alla ricerca di quelle risposte che solo la vita vissuta può dare.

E il lettore resta coinvolto in una vicenda che appare paradossale, ma si appassiona ai personaggi e li segue, desideroso di comprenderli a fondo.

Risulta subito evidente che tutti i personaggi, Greg, Muriel, Lorenzo, Pierre, sono legati da un legame profondo che va oltre il tempo e lo spazio. Sono anime antiche, anche se solo Greg ne è consapevole, perché l'unico in grado di ricordare le esperienze vissute nelle varie vite, che racconta nel vecchio libro che porta sempre con sé e che consegnerà a Muriel perché scriva l'ultimo capitolo.

Il libro ha un valore testimoniale di quanto Greg afferma, così come altri oggetti, che assumono quasi un significato magico, come il braccialetto, che Greg regala a Muriel, e l'anello d'argento con una pietra nera di onice, che ritroviamo in tutte le vite vissute dai personaggi.

Lo ritroveremo al dito di Mark, l'amico di Luna, la narratrice di primo grado, che dopo aver creato i suoi personaggi, si trova coinvolta, in qualche modo, nella vicenda, che le ha permesso di fare chiarezza e comprendere che in fondo ciò che cercava era una vita semplice, lontana dal mondo frenetico delle città, illuminata dall'amore.

“L'amore può tutto”, dice Luna nelle pagine finali.

È vero, e il romanzo ce ne dà la conferma. L'amore è sicuramente la tematica principale, perché anima, anche se in modo

diverso, tutti i personaggi, ma sono presenti molti altri spunti di riflessione, quali il senso e la finalità della vita, la morte, la rinascita, che costituiscono le domande esistenziali dell'uomo.

Nel romanzo ciascun personaggio, che di volta in volta diventa il narratore di secondo grado, esprime il suo punto di vista, raccontando i momenti più significativi delle vite vissute da Greg, finché il mosaico si completerà, anche se la conclusione spingerà il lettore a porsi altre domande destinate a rimanere senza risposta.

I personaggi, sommariamente tratteggiati nell'aspetto fisico, sono approfonditi dal punto di vista psicologico e rivelano personalità complesse che via via si precisano e chiariscono le loro scelte di vita.

È un romanzo sicuramente interessante in cui l'Autrice, alternando il piano del presente al piano del passato, con un linguaggio semplice, fluido ed elegante, perfettamente in linea con i personaggi che lo utilizzano, tiene vivo l'interesse del lettore che si trova continuamente di fronte a sviluppi inaspettati.

Nicoletta Mandaradoni

ARRIVATI_IN_REDAZIONE



Franco Blezza

L'estremo aiuto, L'ultima lezione

GEDI, Roma 2020, pp 136, € 15,50

Un giornalista praticante e studente di Pedagogia si avventura nella soluzione personale di un caso, quello della morte del suo maestro di vita e professore a Padova, avvenuta in circostanze insolite in una località perduta vicino Treviso.



Patrizia Danieli

CHE GENERE DI STEREOTIPI?

Pedagogia di genere a scuola

Per una cultura della parità

Patrizia Danieli
Che genere di stereotipi?
Pedagogia di genere a scuola.
Per una cultura della parità

Ledizioni, Milano 2020, pp 187, € 16,00

Il presupposto del libro è che le differenze tra uomini e donne non sono così tante. L'intento è decostruire l'ovvio, riconoscendo gli stereotipi di genere nel linguaggio, nelle immagini, nei libri di testo, nel canone letterario. E proporre un'idea di formazione pedagogica che parta dal sé.



MARIANGELA GIUSTI

**L'EDUCAZIONE
 INTERCULTURALE
 NELLA SCUOLA**

Rizzoli ETAS

Mariangela Giusti

Educazione interculturale nella scuola

Rizzoli, Milano 2020, pp 198, € 16,00

La nostra scuola, in tutti i suoi ordini e gradi, è abitata da studenti nati da famiglie italiane e da altri provenienti da tutte le parti del mondo. Il rapporto educativo che si sviluppa nelle classi è quindi sempre più complesso, con forti implicazioni di tipo cognitivo e affettivo, sociale e relazionale.



Valentina Chioda
 Luigi Maniglia

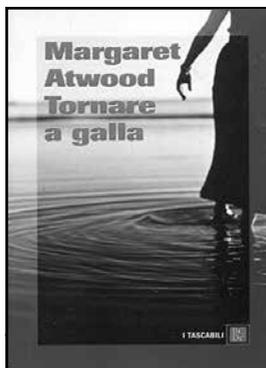
**IMPROVVISI
 EDUCATIVI**

Per una didattica "improvvisata"

Valentina Chioda, Luigi Maniglia
Improvviso educativo. Per una didattica "reidratante"

La Meridiana, Bari 2019, pp 116, € 15,00

Può uno spaventapasseri orientare più che spaventare? La storia di Bu, uno spaventapasseri spaventato che irrompe nelle aule scolastiche e ribalta il consueto modo di intendere e fare la scuola, ci dice di sì. Dalle nozioni alle relazioni.



Margaret Atwood
Tornare a galla

Ponte alle Grazie, Milano edizione 2020, pp 240, € 16,80
Una giovane donna ritorna dopo molti anni alla casa isolata dove ha passato infanzia e adolescenza, allarmata dalla notizia dell'improvvisa sparizione del padre. La ricerca del padre e la rivisitazione dei luoghi dell'infanzia si trasformano in un sofferto pellegrinaggio interiore.

Chiara Sfregola
Signorina. Memorie di una ragazza sposata

Fandango libri, Roma 2020, pp 178, € 16,00

Dal 2016 le unioni civili sono legge. E se sul matrimonio è stato scritto molto e sulle donne altrettanto, sulle donne che hanno deciso di sposarsi tra loro si sa molto meno. A riempire con la sua intelligenza questo vuoto arriva l'autrice.



Sara Fruner
L'istante largo

Bollati Boringhieri Torino 2020, pp 288, € 15,00

Macondo, quindici anni, quoziente intellettivo da capogiro, lettore vorace e una passione inconfessata per Bea, vuole scoprire cosa c'è davvero nel suo passato. È una zona buia troppo grande per essere ignorata e il ragazzo inizia un'indagine personale.

Jenny Erpenbeck
Storia della bambina che volle fermare il tempo

Sellerio, Palermo edizione 2020, pp 128, € 12,00

Una ragazzina viene trovata in mezzo a una strada con un secchio in mano, incapace di ricordare nulla riguardo al suo passato, ed è accolta in un orfanotrofio. L'istituto è ben organizzato e la ragazzina è appagata perché ambisce l'immutabilità, e desidera essere reclusa.



Scelti per voi ragazz*

di Serena Bignamini



Henrike Wilson
Uffa, che noia!

Beisler editore,
Roma 2017,
pp. 28, € 15,00
Età di lettura:
a partire dai 3 anni

I primi mesi del 2020 rimarranno sicuramente nella mente di tutti noi come i mesi del Covid19, i mesi della quarantena, delle scuole chiuse, delle aziende chiuse, dello smart working e delle mascherine...

E proprio in questi mesi in una situazione così surreale quasi da film, sembra che più che il virus quello che ci ha fatto più paura sono state le relazioni umane. In questa convivenza obbligatoria 24 ore su 24 quello che ci ha preoccupato e spaventato di più è come passare tutto questo tempo “vuoto” con i nostri mariti, le nostre mogli, ma ancor di più con i nostri figli. Già quei figli che durante l’anno se ci pensiamo bene vediamo davvero poco durante la settimana, noi al lavoro, loro hanno la scuola, lo sport, gli amici. In una quotidianità che dai più piccoli ai più grandicelli è occupata da tante di quelle attività che la convivenza si riduce a poche ore di gioco prima di andare a dormire.

Sembra che questi giorni di quarantena abbiano messo alla prova soprattutto mamme e papà, che non sapevano più cosa far fare a questi bambini/ragazzi. Fare... ecco la parola d’ordine. Perché bisogna sempre “fare” qualcosa, altrimenti... altrimenti? Ci si annoia. Ah la noia... questa cosa orribile, da rifuggire un po’ come il virus. Ma siamo così sicuri che la noia sia così negativa? Siamo così sicuri che annoiarsi per un po’ non sia un bene?

Riscoprire il valore e la necessità della noia, di avere tempo a disposizione non organizzato; è questo il messaggio di *Uffa, che noia!* un meraviglioso albo illustrato di Henrike Wilson edito da Beisler editore un paio di anni fa.

L’autrice tedesca è molto nota nel campo della letteratura per l’infanzia, autrice e disegnatrice.

E con le sue meravigliose illustrazioni a tutta pagina e poche parole in questo “semplice” albo Wilson ci racconta la noia di un piccolo orso di nome Orsacchiotto, che in una giornata uggiosa non sa proprio cosa fare, finché triste e rassegnato si sdraia in un prato a non fare niente... niente di niente. E il tempo passa, e nel non fare ecco che tutto accade, nuove sensazioni come il vento sulla pelliccia, nuovi incontri, nuove scoperte e nuove idee.

Dal non fare niente ecco che sbuca, un po’ come un fiore dalla neve, una generatività nuova, inaspettata, mai esperita durante la quotidianità in cui nei tempi frenetici e riempiti di cose e attività questo fiore è soffocato, non trova uno spiraglio per uscire dallo strato di neve.

La noia, il non far niente fa così tanta paura ad alcuni genitori che si è dovuto riempire il tempo con attività a distanza e virtuali, non che sia un male, anzi! Ma non si può essere sempre connessi, ecco che allora saper gestire quei momenti di noia e di vuoto, o meglio ancora saper godere di quei momenti di noia e di vuoto diventa l’occasione per vivere al meglio e approfittare di questo tempo con i nostri figli.

Se vi capiterà allora di annoiarvi ancora, fate come Orsacchiotto... non fate niente, niente di niente, aspettate solo che qualcosa succeda. Perché qualcosa succede sempre.



Rania Zhib Dahar
Il canto del mare

Gallucci Kalimat, Roma 2019, pp 36, € 14,00

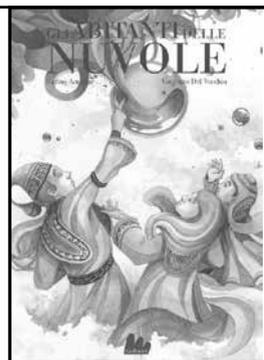
A Lyn piace tanto cantare, è la cosa che più le dà gioia. Ispirata dal suono del mare, trasforma le storie portate dalle onde in allegre canzoni. All'improvviso, però, il mare diventa triste e la sua voce non riesce più a trasmettere felicità. Bilingue italiano e arabo.

Marino Amodio, Vincenzo Del Vecchio

Gli abitanti delle nuvole

Gallucci, Roma 2019, pp 44, € 18,00

L'invenzione di una civiltà immersa nel biancore delle nubi, che del mondo conosce solo i ricordi trasportati dalle gocce di pioggia. Un viaggio alla scoperta delle forme e dei colori del cielo attraverso i sogni e le speranze degli abitanti delle nuvole.



La strana storia
di Cappuccetto Blu



Guia Risari, Clémence Pollet

La strana storia di Cappuccetto Blu

Settenove, Pesaro 2020, pp 40, € 17,00

Una versione sorprendente della famosa fiaba, in cui niente è come sembra. Cappuccetto non è docile, né si lascia impressionare. La mantellina non è rossa, ma blu. La fitta foresta non è così minacciosa, e il lupo non è così feroce.

Claire Cantais

Il mio super eserciziario femminista

Settenove, Pesaro 2019, pp 56, € 15,00

I piccoli lettori e lettrici potranno colorare, ritagliare, risolvere problemi di logica e giocare con scrittrici e scrittori famosi, da Simone de Beauvoir ad Angela Davis. In più, troveranno importanti informazioni sui diritti civili e sull'uguaglianza di diritti tra le donne e gli uomini.



Cinema

di Cristiana La Capria



di Marco Bellocchio

Il traditore

Italia 2019,
01 Distribution,
2h 35 minuti

A chi? A chi ha bisogno di imparare o ripassare un pezzo di storia italiana che

ha del terrificante

Perché? Per arrivare a pochi centimetri di distanza dalla pelle di Tommaso Buscetta e sentirne il respiro.

La storia: Uno dei più travolgenti protagonisti della mafia degli anni Ottanta si trova in mezzo a una faida che vede Cosa nostra sull'orlo di una feroce guerra contro la fazione Corleone di Riina. Per sfuggire allo scontro frontale, Buscetta va in Brasile ma l'estradizione in Italia lo obbliga a fare i conti con le macchie e i veleni che si è lasciato dietro. Per farlo ha poca scelta: o soccombe o tradisce. La mossa che farà porterà a galla 476 imputati che verranno coinvolti nel maxiprocesso del 1986. La collaborazione con il magistrato Falcone farà esplodere le fondamenta di un'organizzazione tentacolare. E gli effetti saranno devastanti.

I temi: Al centro della vicenda risaltano almeno tre temi molto potenti che fanno luce su di una fase storica molto difficile da raccontare. Intanto spicca il drammatico contaminarsi del versante immorale e di quello umano di Buscetta che sparge morte e dopo si aggrappa al collo della moglie, che affronta ogni nemico ma poi scappa fino in Brasile

per paura, che sputa sull'onore della giustizia ma poi l'aiuta a rialzarsi. La faccia pubblica e quella privata mette a nudo una gigantesca assenza, quella dello Stato. Quando poi al maxiprocesso centinaia di corrotti e assassini si ammassano inferociti dietro le sbarre a ululare contro il traditore, gli effetti di quell'assenza vengono allo scoperto pienamente. E poi tocca nel profondo il legame tra il mafioso e il magistrato; tra Buscetta e Falcone il dialogo inizia da una sigaretta accesa e finisce con una collaborazione che fa crollare come birilli una sfilza di balordi.

Lo stile. Il profilo di Buscetta viene tratteggiato con contorni che mettono in risalto la sua intimità. Le mascelle contratte e lo sguardo disorientato mettono a nudo un duro. Un uomo senza scrupoli che ha mandato a morte la gente per godersi ricchezza e potere viene raccontato senza iperboli linguistiche. Il volto, il corpo, i gesti parlano di un mafioso che dietro il nero degli occhi maschera angoscia, paura, dolore. Queste emozioni lo spingono a tradire, a collaborare con la giustizia. Sono le emozioni a occupare la scena e a calibrare le azioni della storia. Sullo schermo si proietta una paradossale ingiustizia: nel teatro del tribunale il traditore soffre quando scopre che a tradire non è stato lui ma quelli che credeva vicini. Da vedere per imparare una versione della storia della mafia che fa delle emozioni i sottotitoli fondamentali.



di Ferzan Özpetek,

La dea fortuna

Italia 2019,

Warner Bros.

118 minuti

A chi? Agli adulti in pensione dalla vita.

Perché? Per fare un'immersione rivitalizzante nella carne delle relazioni umane, le uniche che danno senso pieno all'avventura esistenziale.

La storia. Una coppia di uomini accoglie nella propria casa un'amica che deve ricoverarsi e ha bisogno che i due giovanissimi figli siano seguiti durante la sua assenza. Il tempo di convivenza tra i due adulti e i due minori sembra interminabile, il confronto aprirà le porte al dolore, alla gioia, al coraggio di cambiare.

I temi: Inutile girarci intorno, la storia va dritta al punto e mette in scena gli effetti vitali della morte: la vita finisce, spesso senza preavviso e senza eleganza ma l'amore resta e congiunge la fine con un nuovo inizio. A straripare di bellezza, con un linguaggio più affinato del solito, è appunto l'amore, liberato dal guinzaglio delle parentele, che mette in piedi famiglie fatte di vicini di casa, vecchi flirt, nuovi incontri, piccoli e grandi. Il trionfo della comunità parla chiaro, è una politica, una scelta che è tanto più bella oggi perché troppo se ne sente la mancanza.

Lo stile. La fotografia si imprime nello sguardo e mette a fuoco gli incontri, i sentimenti, gli sbandamenti. I paesaggi non sono solo sfondo, impongono la loro presenza, la bellezza del mare, dei tramonti, degli alberi vigorosi si fa spa-

zio con garbo dentro a una narrazione che, oltre ai primissimi piani dei volti e della natura, entra nel vivo del montaggio alternato che mostra gli affanni e le tensioni di chi insegue e chi fugge, di chi esce allo scoperto e di chi è rinchiuso al buio. La tensione e la commozione vengono fuori dalle immagini che accostano lo stridore di rapporti sbagliati con il colore del cibo corposo, la lucentezza di bicchieri di cristallo con l'incastro di smorfie e sorrisi. Una celebrazione dei corpi, del loro spessore, dei loro legami, della loro fine che si propaga nell'invisibile degli spazi, nell'aria e nella potenza della musica. Da vedere per non perdersi nel grigio dell'indifferenza e lasciarsi bagnare dalle acque del legame che può accogliere la paura della morte e sussurrarle cose buone.

Musica

di Goffredo Villa



Ozzy Osbourne
Ordinary Man

2020,
Sony Music,
€19,50

Ritenuto da molti il padre dell'heavy metal, John Michael "Ozzy" Osbourne ha contribuito ad innovare ed esaltare questo genere musicale, prima con la band dei Black Sabbath, poi proseguendo la propria carriera in solitaria. Quasi idolatrato dai fan e odiato dalla critica a causa di atteggiamenti trasgressivi sul palco (famoso e quasi leggendario l'episodio in cui morse la testa di un pipistrello durante un concerto) e nella vita quotidiana (documentata dalla serie TV *The Osbournes* trasmessa dal 2002 al 2005), è diventato spesso oggetto di polemiche da parte di gruppi religiosi e conservatori che l'hanno spesso accusato di far ricorso a messaggi satanici in modo subliminale o esplicitamente diretto. Giunto a 71 anni di età, pubblica il suo undicesimo album da solista, *Ordinary Man*, a cui hanno collaborato diversi artisti della scena rock contemporanea, come Chad Smith (batterista dei Red Hot Chili Peppers), Slash e Duff McKagan (rispettivamente chitarrista e bassista dei Guns N' Roses), Tom Morello (chitarrista di Rage Against The Machine e Audioslave) ed addirittura Elton John. Tra questi nomi ne compaiono anche alcuni del mondo rap americano, quali Travis Scott e Post Malone: questa contaminazione rappresenta un esperimento, decisamente poco riuscito, di fondere due correnti musicali opposte tra loro con il risultato di snaturarle entrambe. Nonostante questo passo falso, di non poco conto, il

carattere complessivo dell'album sembra essere composto, da un lato, da un heavy metal corposo e robusto, dall'altro, da un rock più lento e melodico che origina vere e proprie ballate oppure brevi momenti di pausa prima di riprendere l'energica violenza che era stata interrotta. La raccolta apre con *Straight to Hell*, traccia portatrice di un messaggio diabolico, serpeggiante ed ammaliante per la maggior parte della sua durata, ma un po' dispersiva, in assenza di uno schema ben definito. *All My Life* riecheggia malinconicamente ma preserva comunque una certa potenza musicale nell'intro, nel ritornello e nel finale. Niente di speciale, invece, l'ascolto di *Goodbye*: il tema dell'addio, già più volte affrontato, ed i cambi di ritmo, abbastanza prevedibili, conferiscono al brano un gusto insipido. La tracklist è una ballata che inizia con l'elegante pianoforte di Elton John e termina con il trionfale assolo di chitarra di Slash; si tratta sicuramente del pezzo più godibile e significativo di tutto l'album. *Under the Graveyard*, intensa e solenne, si riscopre un'apprezzabile ballata rock, permettendo a lentezza ed energia di fondersi insieme sapientemente. Inizia con un inaspettato assolo di armonica blues *Eat Me*, che prosegue con una più consueta andatura incalzante della strofa, grazie al riff della chitarra, e del ritornello, grazie alla risposta del coro. *Today Is The End*, pur conservando la carica metal degli altri brani, ha un ritornello con una melodia decisamente monotona e poco incisiva. Parte con un lento arpeggio *Scary Little Green Men*, per poi gonfiarsi e scoppiare in modo coinvolgente ed inarrestabile. Il battito rallenta in *Holy for Tonight*, dove la

chitarra danza con un'orchestra ed un coro quasi gospel nel finale di una ballata sostenuta. *It's A Raid*, con Post Malone, dimostra un carattere deciso ma non conserva le aspettative dell'intro: dal terremoto provocato da chitarra e batteria si arriva ad un ritornello scontato che si fa presto ripetitivo. *Take What You Want*, brano a cui hanno collaborato Post Malone e Travis Scott, è senza mezzi termini un pezzo trap, a cui, per cercare di recuperare, è stato inserito un potente assolo di chitarra alla fine: il risultato è qualcosa che non doveva far parte, soprattutto come brano conclusivo, di questo album. Se questa dovesse essere l'ultima canzone dell'ultimo disco della propria carriera, sarebbe davvero una conclusione insensata e fuori contesto per un personaggio della caratura di Ozzy Osbourne. Il messaggio di *Ordinary Man* si capisce meglio nel videoclip dell'omonima traccia: qui si vede Ozzy seduto davanti ad uno schermo ad osservare un filmato di alcune delle esperienze da lui vissute nell'arco della sua esistenza. Sembra quasi una metafora di ciò che si crede succeda negli ultimi attimi prima di morire: "è come se ti passasse avanti tutta la vita come un film". In questo caso è proprio come se Ozzy ci stesse annunciando la fine della sua carriera, una sorte di morte artistica. Seppure la morte sia un argomento spesso affrontato da Ozzy in molti dei suoi testi, questa volta sembra però assumere un significato diverso: non più come trasgressiva sfida nei confronti della vita, ma come presa di coscienza di una situazione ormai irrimediabile. La vera paura non è la morte in sé, ma non aver vissuto una vita fuori dal comune, senza regole e senza rimpianti. Detta con parole sue: "The truth is I don't wanna die an ordinary man" ("La verità è che non voglio morire da uomo ordinario").



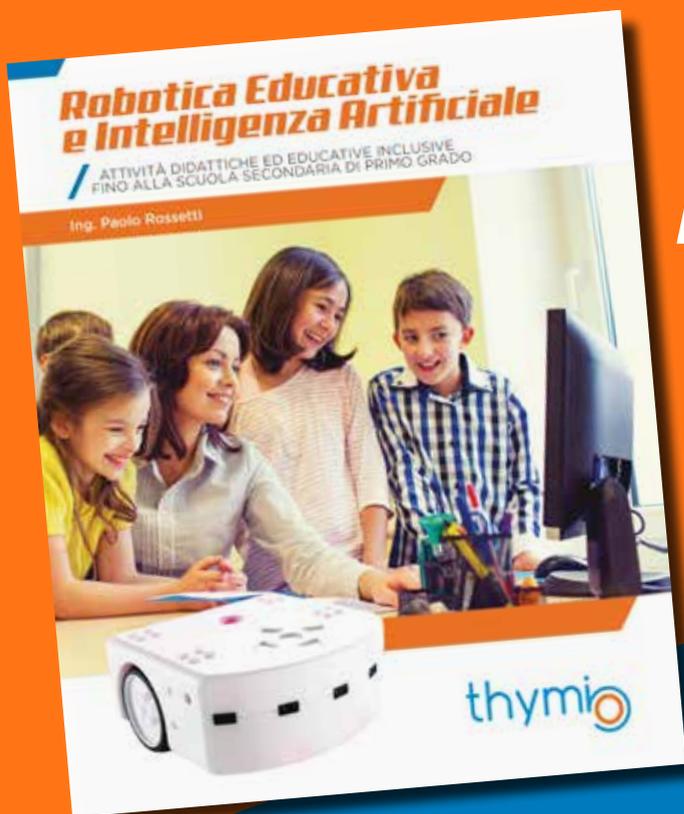
Diodato
Che Vita Meravigliosa
 Carosello Records
 2019
 €15,85

La vita di Antonio Diodato percorre l'Italia in tutta o quasi la sua lunghezza: nasce ad Aosta, cresce a Taranto e vive successivamente a Roma. Nel 2013 incide il disco *E Forse Sono Pazzo*. Nel 2014 arriva al secondo posto tra le "Nuove Proposte" al Festival di Sanremo con *Babilonia*, vince nella categoria "Best New Generation" agli MTV Awards e pubblica il suo secondo lavoro discografico *A Ritrovar Bellezza*, interamente composto da cover di brani italiani degli anni 60. Dopo le collaborazioni agli album di Daniele Silverstri e Boosta dei Subsonica, nel 2017 pubblica il terzo album *Cosa Siamo Diventati*. L'anno dopo si classifica, insieme a Roy Paci, all'ottavo posto al Festival con *Adesso*. Dopo la vittoria di Sanremo di quest'anno con *Fai Rumore*, Diodato pubblica *Che Vita Meravigliosa*, suo quarto album in studio, che potrebbe quindi essere considerato quello della sua definitiva consacrazione. Lo stesso autore ha affermato: "Non credo di essere mai stato così tanto me stesso, d'essere mai stato in grado di mettere così a fuoco il mio vissuto e tutte le sensazioni che mi hanno portato a dare questo titolo prima a una canzone e poi a questo album." Si inizia proprio con la tracklist, inserita nella colonna sonora del film di Ferzan Ozpetek *La Dea Fortuna* (2019): si tratta di un inno alle piccole bellezze della vita, esaltate con base pulsante e trombe festanti sul finale. *Fino A Farci Scompare* prende corpo dalla strofa accompagnata da un intimo pianoforte, fino al crescendo orchestrale del ritornello, per celebrare un amore perso e forse ritrovato. In *Lascio A Voi Questa Do-*

menica il suicidio di un uomo, gettatosi sotto un treno, dà origine ad una riflessione sulla superficialità umana ed alle sue conseguenze in atti e pensieri; trombe festanti danno al brano un carattere quasi allegro e spensierato, in una cinica contraddizione con il senso delle parole. *Fai Rumore* è una dolce ed emozionante ballata che esplode con un ritornello urlato a squarciagola. Per l'autore si tratta di un brano che entra benissimo in *Che Vita Meravigliosa*, in quanto uno degli episodi più personali contenuti in questo album: "Sentivo la necessità di abbattere i muri dell'incomunicabilità, di far arrivare la mia voce e far sentire un dialogo. Un invito a bruciare quei silenzi che amplificano delle distanze e considerazioni false che creiamo noi stessi". *Alveari*, tramite una ballata sussurrata su base elettronica anni 80, ci insegna quanto sia importante rialzarsi dopo un fallimento e quanto questi momenti possano insegnarci ("Cadere non è inutile"). Un amore finito, ma forse mai realmente iniziato, viene raccontato in *Ciao, Ci Vediamo*: le note rimbalzano instancabilmente, trasformandosi con naturalezza in un ritornello pop molto orecchiabile. *Non Ti Amo Più* fa tornare indietro nel tempo grazie a sonorità vintage, estive e spensierate; mentre la lenta *Solo* esprime, con triste melodia, le difficoltà provocate dalla solitudine. *Il Commerciante* ha un andamento da marcia nella strofa ed orchestrale nel ritornello: una conversazione tra l'autore e un venditore di olio per auto funge da ispirazione per un elogio di chi ama il proprio lavoro e lo svolge con passione, senza farsi condizionare unicamente dal guadagno. *E Allora Faccio Così*, traccia rock ed esplosiva, sottolinea con forza e decisione la voglia di cambiare la propria vita. L'album si conclude con *Quello che mi manca di te*, ninna nanna uscita da un carillon, pronta a gonfiarsi con la so-

lennità di un'orchestra. Diodato spiega come questa raccolta sia nata da un'esigenza frutto di una raggiunta maturità espressiva: "Ero pronto a condividere, a raccontare questa condizione di perenne viaggiatore, navigante felicemente disperso, di osservatore talvolta malinconico, talvolta disincantato, di eterno bambino innamorato di questa giostra folle". I brani presenti in *Che Vita Meravigliosa* permettono all'ascoltatore di apprezzare appieno la voce di Diodato che sa essere, allo stesso tempo, delicata e potente. Dal punto di vista musicale, si incontrano melodie e ritmi apparentemente diversi tra loro, ma che non si allontanano troppo dallo stile complessivo dell'artista. Il risultato è un album facilmente ascoltabile e godibile di pura musica leggera italiana, riadattata con temi e suoni più moderni, senza stravolgerla eccessivamente.

A SETTEMBRE SCOPRI UN NUOVO MODO DI FARE SCUOLA



ROBOTICA EDUCATIVA E INTELLIGENZA ARTIFICIALE

ATTIVITÀ DIDATTICHE
ED EDUCATIVE INCLUSIVE
FINO ALLA SCUOLA
SECONDARIA DI PRIMO GRADO

A CURA DELL'ING. PAOLO ROSSETTI

IN USCITA IL PRIMO LIBRO
DELLA NUOVA COLLANA DI STRIPES EDIZIONI DEDICATA AL MONDO
DELLA ROBOTICA EDUCATIVA E DELL'INTELLIGENZA ARTIFICIALE

WWW.STRIPESEDIZIONI.IT/ROBOTICAEDUCATIVA

A SETTEMBRE RIPARTIAMO CON CREATIVITÀ



*Sono sempre alla ricerca
di un modo fresco
di raccontare storie*
(Bruce Springsteen)

Dafne Guida, Francesco Cappa, Antonio Catalano, Angelo Villa, Michela Brugali,
Chiara Zappa, Raffaele Mantegazza, Igor Guida, Andrea Marchesi, Alessia
Todeschini, Christian Sarno, Nicoletta Caccia, Maria Piacente, Anna Rezzara

ORDINALO SU WWW.PEDAGOGIA.IT

ISBN 978-88-88952-53-6



9 788888 952536