

DECALOGO



Spazio



Storie



Inizi



Cambiamenti



Imprevisto



Geografia



Inventare



Responsabilità



Tempo



Prospettiva

*Dunque, ancora una volta, ricominciamo.
A **raccontare storie**: le storie del mondo e di noi stessi.*

Ogni nuovo inizio si ammantava di parole.
Parole inedite oppure parole alle quali doniamo nuova veste.

In questi giorni nei quali la scuola inizia a ripopolarsi e ad arricchirsi di idee e progetti, abbiamo deciso di **regalare... dieci parole**. Parole per te che sei in fase di programmazione, stai rimettendo tutto a nuovo, oppure cercando di salvare dal naufragio quello che resta...

Dieci parole attraverso le quali provare anche a **raccontare la scuola**: a noi stessi, agli studenti e alle famiglie. Di ciascuna ho poi trovato *rappresentazione* in un albo illustrato del catalogo di Terre, e intorno ad ogni testo mi sono divertita a creare un **percorso verticale**, ampio e globale, che riuscisse ad abbracciare gli obiettivi educativi del ciclo Primario così come di quello Secondario.

UNA PAROLA - UN ALBO - UN (TRIPLICE) PERCORSO
moltiplicato per 10 volte
per accompagnarti nella tua programmazione e durante tutto l'anno.

Simona

Abbiamo dunque preparato e confezionato con cura per te questo vademecum che contiene tanti preziosi spunti e **materiali pronti all'uso**. Ci farà molto piacere se vorrai raccontarci gli esiti del lavoro nelle tue classi! Scrivi a scuole@terre.it

Sabina



Simona Butò, docente senior e formatrice, si occupa di orientamento e affianca docenti e scuole attraverso percorsi di formazione e di consulenza. Scrive di scuola e di etica dell'insegnamento su [Lettere ad un \(giovane\) docente](#).



Sabina Eleonori, referente Terre di mezzo Scuola, "legge" il catalogo dell'editore con i suoi grandi occhiali per trasformarlo in uno strumento accessibile e utile a chi vive e opera nella comunità educativa.

Inizi

In questi primi giorni di un anno scolastico che inizia, di una scuola che (ri)comincia, vorrei che ci facessimo ispirare da quel Pavese che alle origini ha sempre dedicato gran parte della sua poetica.

Al suo passo più noto - *“L'unica gioia al mondo è cominciare. È bello vivere perché vivere è cominciare, sempre, ad ogni istante”* - ho sempre preferito questo: *“Le cose si scoprono, si battezzano, soltanto attraverso i ricordi che se ne hanno. Poiché, rigorosamente, non esiste un vedere le cose per la prima volta: quella che conta è sempre una seconda.”* Lo prediligo poiché vi è quel rimando alla memoria del ricordo, che mi sembra il fulcro dell'esperienza di ogni inizio. E non si tratta di un ricordo congelato nel tempo, quanto piuttosto di una memoria che viene ri-battezzata ogni volta, che ogni (nuova) volta diventa un'esperienza inedita. Non è forse la descrizione - e l'auspicio - migliore che possiamo darci, in questo esordio di a.s. '25-'26?

Ogni volta che ci apprestiamo ad un *inizio*, di qualsiasi genere esso sia, quello che andiamo a cercare e che sentiamo la necessità di ritrovare, nell'esperienza che avremo di questa origine, sono le *tracce della nostra identità*. Abbiamo avuto bisogno, in queste prime giornate di riunioni e di programmazione, di verificare che tutto quello che ci apprestiamo a creare per le nostre classi continua ad avere senso per noi, per chi siamo e vogliamo essere. Soltanto così ha senso ricominciare. Per combattere la fatica del ricominciare - del ritrovarci magari anche in una situazione che sentiamo non ci corrisponde (più) - dovremmo riuscire ad affidarci alla freschezza della speranza, all'entusiasmo del progetto, al desiderio di dare un nuovo respiro, e di generare freschezza e voglia di progettare. In modo particolare, il senso in base al quale modelleremo il concetto di *inizio* per proporlo alle nostre classi potrà davvero spiazzare anche gli studenti più 'freddi', perché l'età della formazione è senza dubbio un periodo nel quale si ha bisogno di vivere esperienze che nascondano una *promessa*. E non mi riferisco soltanto ad un obiettivo educativo, ma anche alla stretta didattica disciplinare: nel dettaglio di ogni inizio (accingersi allo studio dell'aritmetica come della grammatica come di ogni linguaggio) dobbiamo riuscire a far intravedere - e noi a ricordarcelo! - la promessa di una *storia* a venire.



Il titolo che ho scelto e ti propongo per esplorare in classe il concetto di nuovi inizi è [Ogni alba](#), di Marc Martin, con la libera traduzione poetica di Silvia Vecchini.

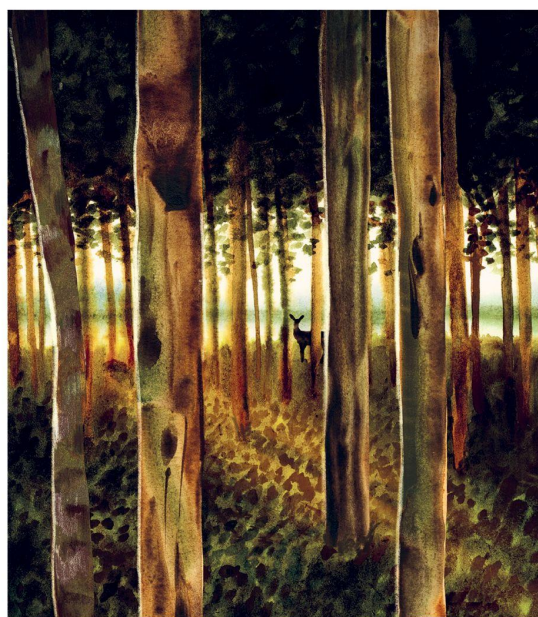
Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

Quella freschezza e quel desiderio di incontrare il *nuovo*, bambini e bambine lo sentono e lo dimostrano: la loro vitalità palpitante non ha bisogno di essere sollecitata! Ciò che ancora loro trattengono - e che infatti da adulti tentiamo poi di ricordare - è il gusto per l'immediato, per l'esserci, per il *presente*.

“Ogni giorno è buono per cercare il cielo / per piantarsi bene sulla terra.”



ogni giorno è buono per cercare il cielo



per piantarsi bene sulla terra

Forse, se non abbiamo bisogno di sollecitare lo slancio nei confronti di una nuova avventura che inizia (e anche se re-inizia, è comunque sempre nuova), possiamo però aiutarli a volgere quel *presente*, al quale sono così ancorati, in una promessa *futura*. Per accompagnarli in uno sviluppo cognitivo che, anno dopo anno, consentirà loro di non esaurire tutto nella *curiosità* (un concetto radicato nel *presente*), ma coltivarla e tradurla in un *interesse alla ricerca* (legato alla prospettiva del *futuro*). Ad esempio, *stando* nei diversi linguaggi disciplinari: non sfiorando un oggetto dopo l'altro, ma imparando a sostare su di essi, per scoprirne tutte le potenzialità.

Quali strumenti ci offre la lingua, per sancire l'inizio? In quanti modi può essere detto? Quali sono i prefissi che trasformano un'azione già esaurita nel passato in una nuova che ricomincia?

Interessante è far osservare *“con le mani, con gli occhi del fare”* - che non si ricomincia mai da zero. Trovo questo aspetto ancor più rilevante in una classe prima primaria.

Che cosa ci ha lasciato l'anno precedente? Che cosa voglio portare dentro a questo nuovo inizio? Con quale nome voglio battezzare [v. il Pavese dell'apertura] questo momento?

Ogni alba è davvero una celebrazione degli inizi; anzi, dell'inizio più manifesto di tutti, quello della nuova giornata. Le tracce del passato - di *'ieri* - si rinvergono ad ogni tavola: la rugiada deve necessariamente poggiarsi su una ragnatela che già esisteva; il gufo è un po' un essere del confine, che ci accompagna nell'inizio dell'alba ma proviene dalla notte; i sogni, accade di ricordarli brevemente nel dormiveglia, ma hanno abitato il sonno dal quale siamo appena usciti. L'alba si apre al nuovo giorno ma, in un certo senso, esiste anche per ringraziare la notte che si sta concludendo.

L'inizio è sempre legato all'idea di *luce*. Allora portiamo alla luce quello che vorremmo scoprire in questo anno scolastico che oggi si apre.

Ad ogni alba, ri-cominciamo a vedere quello che nelle ore precedenti magari era confuso e faceva paura.

“Ecco che luccica / brilla un bagliore / riflette / scintilla”



“Luccica, brilla, scintilla”: chiediamo a ciascun bambino di rappresentare in qualche modo (disegno, frase) perché oggi, giorno dell'inizio, vede che le cose intorno sono brillanti e belle.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Pensare al lavoro sull'inizio, per la secondaria di 1° grado, mi fa immediatamente ricordare un passo di M. Veneziani: *"l'identità è il destino che abbiamo alle spalle"* (Amor fati, Mondadori, 2010) Ho sempre sfruttato la citazione dal punto di vista orientativo, avendo ben chiaro il criterio che è nel presente dell'*oggi* - di un *oggi* che corrisponde sempre all'inizio di qualcosa - che ritroviamo sia le tracce del *passato* che le anticipazioni del *futuro*. Un po' come accade per i bambini della scuola primaria, scoprire insieme ai preadolescenti il **valore dell'inizio** significa provare a cucire insieme indizi e attese. Sta a noi riuscire a calare nella didattica quotidiana una dinamica simile, tra ciò che è noto e ciò che non lo è ancora. La fase iniziale di un anno scolastico può costituire il contesto ideale in cui lavorare sulla consapevolezza che quello che conta è *"vedere le cose per la seconda volta"*, ricominciare [possiamo quindi ripercorrere, rendendolo più denso, il percorso proposto per la scuola primaria]. Oppure:

Lavoriamo sull'*incipit* di una storia. Che forma può avere? Raccontiamo il primo giorno di scuola utilizzando tre incipit diversi e scopriamo quali tipi di emozioni differenti (in noi e nel lettore) riescono a suscitare:

- *in medias res*
- un incipit nel quale si metta subito in chiaro ciò di cui si parlerà
- un incipit che divaga, che 'prende alla larga'

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Sicuramente per il biennio - ma in realtà penso anche oltre - proporrei di chiedere agli studenti di porsi davanti al concetto di inizio per riuscire a scovarvi le tracce dell'*io*. Trovo significativo, in questo percorso verticale associato ad *Ogni alba*, che esso diventi progressivamente - procedendo dalla scuola primaria alla secondaria di 2° grado - più astratto e meno legato alle attività dell'accoglienza. Agli adolescenti possiamo offrire occasioni *grandi* - in questo caso le penso rinvenibili nella didattica dell'Italiano e della Filosofia (*) - non solo per mettere alla prova la loro capacità di giudizio e argomentativa, ma per porre loro davanti agli occhi le risorse che lo studio (generalmente detto) può donare allo sviluppo di una consapevolezza identitaria.

(*) sono decisamente fautrice (forse si sarà capito!) di una didattica inter/intradisciplinare che vada a scavare nelle risorse che la storia del pensiero - la *filosofia* - annovera, al fine di fornire strumenti critici agli studenti. Io l'ho fatto per trent'anni nella Secondaria di 1° grado, con grande soddisfazione mia e degli studenti; penso davvero che la Filosofia possa essere linguaggio per tutte le scuole Superiori, lasciando che essa intrida ogni disciplina anche se non è presente come materia curricolare!

- Che cosa può significare la parola *principio*? *Inizio o fondamento*?
- Commentiamo: *"L'inizio non sta più dietro di noi, alle nostre spalle, bensì sta davanti a noi in quanto compito essenziale della nostra propria essenza"* (Heidegger)

Cambiamenti

Diventare grandi può essere drammatico. Dover scegliere la scuola superiore può mandare in crisi per tutto un quadrimestre. Innamorarsi - a 13 come a 40 anni - può davvero significare perdere se stessi.

Una delle *competenze del futuro*, per le quali la scuola può fare molto, è accompagnare piccoli e grandi a riconoscere il potere della *trasformazione*, ad accogliere il *cambiamento*. E noi, che *siamo* la scuola, aiutiamo i nostri studenti a raggiungere questa capacità *facendo crescere idee inattese*. A volte scomode. Siamo qui, davanti ai bambini o agli adolescenti, per verificare insieme a loro lo statuto di verità, o anche solo di possibilità, di concetti che nel corso della loro esistenza, essi non hanno mai incontrato o accolto. Questo significa dare le competenze per essere in grado di crescere in autonomia, diventando in grado di accettare anche che quello che oggi c'è domani può non esserci più.

La scuola esiste per rispondere ai *bisogni* di un *soggetto in formazione*. Punto. Il suo timone non sono le famiglie e nemmeno i docenti. Entrambe queste realtà traggono sicuramente (mi sto riferendo al *migliore dei mondi possibili*, com'è chiaro) benessere, vantaggio, valore, dal fatto che figli o studenti *stiano* nella scuola. Ma la scuola è per chi sta crescendo. E uno dei bisogni primari dei bambini ed anche degli adolescenti è capire come rimanere saldi mentre tutto ciò che c'è intorno crolla.

È follia credere di poter assolvere a questo compito?

Un po' di follia è necessaria sempre e ovunque, ma finché terremo la barra dritta sul *significato*, allora avremo qualche possibilità in più di raggiungere il nostro esito.

Ai *bisogni* si risponde con il *significato*. Facendolo diventare esperienza e vissuto per ognuno. Con metodi variabili, a seconda dell'età di chi abbiamo davanti e della storia con la quale lui/lei viene a noi. Ma la risposta non potrà mai essere una strategia oppure un argomento preconfezionato. Infatti, se dobbiamo avere lo sguardo fisso sul significato, dobbiamo essere abbastanza abili da ritrovarlo *declinato, evocato, narrato, rappresentato* nelle mille situazioni didattiche - scandite disciplina per disciplina - che quotidianamente abbiamo per le mani.

Dovremo andare a *scovare metafore* nella selva degli strumenti e delle strategie e quelle metafore - che sono esse stessi strumenti linguistici - cavalcare, per comunicare il significato che abbiamo a cuore. Ecco perché i migliori strumenti di apprendimento significativo che esistano sono le *storie*.



Il titolo che ho scelto e ti propongo per esplorare in classe il concetto di *cambiamenti* è La stagione degli arcobaleni, di Sergio Olivotti e Irene Volpiano.

Percorso SCUOLA PRIMARIA

Progettare un percorso che ha al suo cuore la *morte* e il *lutto*. O semplicemente, il *cambiamento* e ogni *distacco*. Si può! I primi due sono temi forti, che prima o poi (e purtroppo a volte molto presto) agguantano chiunque e chiedono ragioni. Per quelli come per tutti gli altri cambiamenti - dalle crisi esistenziali alle trasformazioni meno tragiche - nessuno può dire “no, io preferisco non averci a che fare”: l'unica via è attraversarli e capire come farlo. Irene Greco, in *Leggere l'inatteso*, definisce le persone che avranno imparato a navigare i cambiamenti come “individui senza barriere”. Non individui allo sbaraglio, ma aperti alla realtà e a tutti gli eventi.

Del resto, qualsiasi *storia* è una narrazione in cui l'imprevisto irrompe e determina una trasformazione.

Ne *La stagione degli arcobaleni* Leo incontra la ragazzina che gli regala una conchiglia, a cui lui parla delle nuvole; si raccontano a vicenda storie di pesci condottieri e arcobaleni intrecciati. Insieme, progettano di realizzare imprese grandiose:

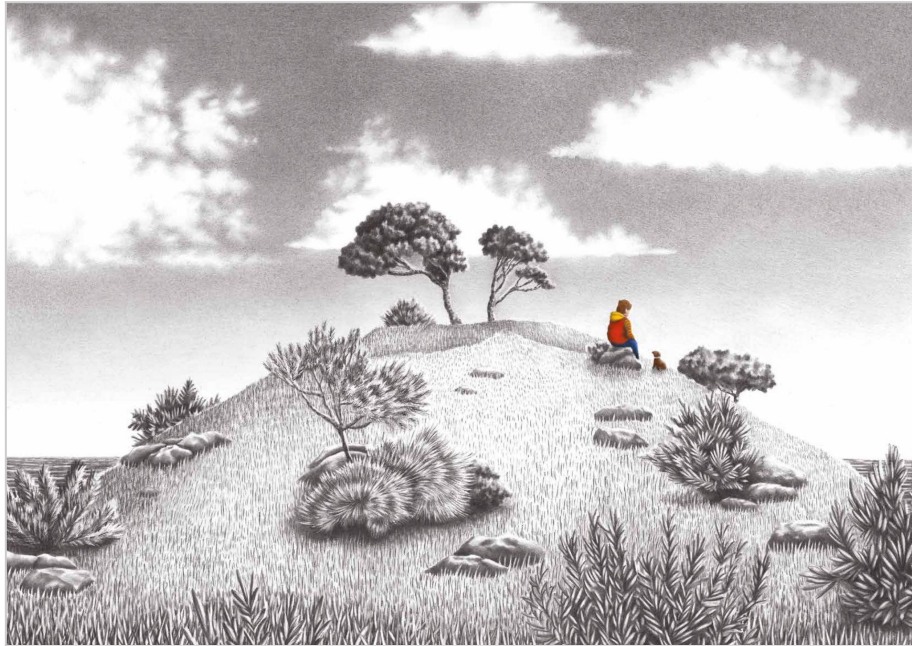


“Altre volte progettavano di liberare le meduse dai secchielli dei bambini malvagi o di combattere i draghi della pioggia di novembre”

Progettano un futuro insieme.

“Poi un giorno sulla collina lei non venne.”

In modo significativo, la doppia pagina che è successiva a questo passo illustra un Leo immobile, seduto sulla cima della collina, smarrito.



L'imprevisto ha fatto la sua irruzione nel corso degli eventi. E Leo ha la sensazione di avere perso se stesso.

“Leo la cercò ovunque. Ma non la vide più.”

Seconda scelta significativa, a questo punto, è la metafora del cammino: *“Allora iniziò a camminare.”*. Se nel distacco rimani immobile, la tempesta ti travolgerà. Se ti sposti (che non è un agitarsi scomposto e affannato, ma un movimento con un fine), allora starai male lo stesso ma avrai occasione di incontrare altre realtà: pesci insonni, uomini senza volto nel Paese degli orologi sempre fermi, discariche di abbracci perduti.



La stagione degli arcobaleni è una narrazione quasi onirica (anche nella scelta del grigio diffuso con sprazzi di colore, un po' come nei sogni) dell'esperienza del *distacco*. Tutta la realtà ha perso qualcosa, e non possiamo farci niente: il sonno, le fattezze del viso, la durata, l'affetto.

Camminare dentro ai distacchi è un'esperienza spossante (*"Camminò e camminò. E quando fu finalmente lontano da tutto, sentì che non aveva più forze"*). Ma arriva sempre un punto in cui si capisce, si sente, di essere arrivati dove si doveva arrivare.

E allora si torna: *"Poi decise che era ora di tornare"*.

Senza mai dimenticare quello che è stato e che si è perduto per sempre, ci si apre al nuovo.

"Alla fermata dell'autobus 23 c'era una bambina dai capelli corvini. Fotografava il cielo circondata dai suoi amici animali"



Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Con gli studenti della scuola Secondaria, si può effettuare il passaggio successivo: andare più in profondità nel significato del *distacco* (o della *scelta*, o della *morte*).

Insisto, anche pensando alla necessità orientativa, sul tema della scelta come distacco.

Per definizione stessa, **ogni scelta è decisione**, da *de-caedĕre* “tagliar via”: quando compiamo una scelta, in quel medesimo istante decidiamo di abbandonare tutte le altre infinite possibilità che avevamo. *Decidere* è anche, in un certo senso, anticipare il lutto per tutte quelle possibilità - che sono possibilità di noi, possibilità di identità future - alle quali scegliamo consapevolmente di rinunciare. E fa male.

Però nella decisione - che è *movimento*, come il cammino compiuto da Leo - ci sono i germi di nuove possibilità. Solo le scelte, le trasformazioni, sono **generative**. Che cosa nasca da esse può essere, a turno, un nuovo io oppure (ma forse è la stessa cosa...) nuove possibilità, nuovi incontri.

Un ponte per Terabithia è un romanzo (poi è diventato anche un film) molto utile per convogliare questi stessi temi, con ragazzi e ragazze di scuola secondaria di 1° grado. La questione della generatività del distacco è anche in quel testo evidente, senza che il dolore della perdita sia edulcorato.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Quando si studia storia della Filosofia (e quindi il percorso parrebbe ristretto ai Licei in cui la disciplina è curricolare) si incontra quella che è realmente una cesura incolmabile, tra Parmenide ed Eraclito. Persino il movimento dei corpi giunse ad essere negato, prima del ‘filosofo del cambiamento’! È la stessa cesura che vediamo in azione tra il bambino di 4 anni e l’adolescente di 17: dal rifiuto (*ontologico*, dovremmo infatti dire) che “*ciò che è oggi, domani possa non essere più*” alla possibilità di concepire l’idea e farla crescere tra i propri pensieri. Una accettazione. Lo stesso sviluppo cognitivo-emozionale dell’essere umano fa sì che quella cesura si ricomponga, nell’adolescenza; tuttavia la scuola, le discipline, possono agire in modo da saldarne i lembi, affinché non vi sia rischio di vederla riaprirsi e ritrovarsi smarriti e disorientati, in preda al pensiero di quello che si è perduto.

Penso ad una suggestione ulteriore: Leo, ad un certo punto, *sente* di essere arrivato dove doveva arrivare e decide di tornare. Come non sentire l’eco di Odisseo che, dopo lungo vagare, si mette in viaggio e ritorna?

“Narrami, o Musa, l’uomo dall’agile mente che a lungo andò vagando, poi che cadde Troia, la forte città, e di molte genti vide le terre e conobbe la natura dell’anima, e molti dolori patì nel suo cuore lungo le vie del mare” (trad. S. Quasimodo)

Imprevisto

Per chi insegna, ogni ora di lezione è un avventurarsi nella domanda di conoscenza della realtà. E gli studenti imparano a farlo anch'essi per *osmosi*, direi, semplicemente stando accanto e contemplando ciò che il docente sta con attenzione fissando in quel momento. In un modo che ha molto a che vedere con l'affezione e la stima, ed anche con l'imitazione (la *mimesis*, come la definivano gli antichi), colui/colei che-sta-diventando-grande impara che l'unica via per stare al mondo è esercitare l'arte della domanda.

Bello a dirsi, ma...

La domanda - quella vera, non quella camuffata da addestramento... tanto per intenderci, il problema, non l'esercizio! - per sua stessa definizione è l'*imprevisto* che irrompe nella quieta monotonia del *già noto*. Siamo ancora qui, al valore delle crisi e dei fallimenti - i soli ingredienti, peraltro, con i quali possiamo sperare di effettuare poi una *scoperta*. Penso che la scuola debba riuscire ad instaurare un delicato equilibrio tra ciò che è problema (cioè domanda) e ciò che è esercizio. Proprio per poter formare i giovani ad affrontare l'imprevisto. E quindi - ancora attraverso le parole di sir Ken Robinson - per poter renderli efficaci *innovatori*:

“Vi auguro di incontrare sempre insegnanti che vi mettano di fronte alla domanda scomoda, aggrovigliandosi in essa insieme a voi, invece di nascondersi dietro la comodità di una richiesta per la quale non c'è risposta ma solo ripetizione”.

Una tale smaccata e rea confessa attitudine alla generazione della *crisi delle certezze* potrebbe sanare l'abbandono scolastico, il disagio giovanile, quell'analfabetismo funzionale che ormai è una triste evidenza e ha il suo riverbero anche sul mercato del lavoro?

D'impeto, direi che uno degli aspetti che maggiormente sorprende (e quindi cattura e avvicina) un qualsiasi individuo è la scoperta che... si può continuare a scoprire! Nell'età della disillusione, del disincanto nei confronti di qualsiasi forma di 'promessa', la scuola può invece ancora dimostrare che il futuro di ognuno è aperto a pressoché infinite possibilità.

“Ma una struttura sintattica, la legge di gravitazione universale, la formula per calcolare il volume della sfera... quelle sono. Non si tratta di opinioni suscettibili di negoziazione!”

Certamente. Ma l'imprevisto della domanda non genera *opinioni*; semmai, esso obbliga - educando all'arte dell'argomentazione - a (ri)trovare quella coerenza perduta, a ricomporre le contraddizioni, a definire un contesto più ampio di verità.



Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ho scelto e ti propongo per esplorare il concetto di *imprevisto* è [Non mi aspettavo](#), di Angelo Mozzillo, illustrato da Francesco Faccia.

Percorsi per la SCUOLA PRIMARIA

Pija Lindenbaum, durante [un incontro tenuto in occasione dell'ultima edizione di SFIDE-la scuola di tutti](#), raccontando del suo lavoro di autrice e illustratrice, osservava due cose:

1. I bambini si muovono nella dimensione del *'tutto è possibile'*, che però si associa all'esercizio di porsi delle grandi domande. Esse sono poi le stesse di quelle che abitano gli adulti, ma diversi sono gli stati emozionali che nell'infanzia vi si associano: impotenza, paura, codardia
2. Una storia 'per bambini' non deve essere una storia 'normale', deve aprire all'imprevisto. Tuttavia, **nell'imprevisto deve sempre trovare posto la speranza**; i libri 'fatti bene' sono quelli che non finiscono quando finiscono.

[chissà se Pija ha letto Montale e conosce il suo *"un imprevisto è la sola speranza"*...]

Ecco, possiamo dire che *Non mi aspettavo* sia un inno all'imprevisto nel quale si nasconde la speranza.

"Non mi aspettavo il sole né un tempo così bello. / Avevo sciarpa e ombrello e invece guarda un po'!"



Racconta di quella volta in cui sembrava andare tutto storto! E invece...

Vorrei tornare sulle emozioni alle quali faceva riferimento Lindenbaum, perché - a ben pensarci - quando le aspettative incontrano un ostacolo, inevitabile è percepire di non poter riuscire ad affrontare l'imprevisto, provare timore-ansia-angoscia (in un crescendo che è difficilmente prevedibile) per il nuovo che si impone ed anche avere la tentazione di rinunciare, con il conseguente senso di colpa dato dal non aver voluto nemmeno affrontare

la situazione. Grandiosa, Pija! Perché, in modo soltanto apparentemente semplice, è andata a illuminare quel retroterra emozionale che non solo caratterizza il bambino dal punto di vista del suo sviluppo, ma anche determina ogni *poetica* dedicata all'infanzia. Così come la sua di autrice.

Mi sento perciò di proporre che il lavoro sull'*imprevisto* che si può svolgere nella scuola primaria (sicuramente nelle classi del primo ciclo) sia, a tutti gli effetti un lavoro sul nominare quella triade emozionale di cui sopra: impotenza, paura, codardia. Non abbiamo davanti persone con le quali poter ragionare del *valore* dell'imprevisto; questo lo potremo fare nella fascia 11+ quando potremo (anche attingendo ad un vissuto più ampio, nonché a facoltà cognitive più sviluppate) persino dimostrare la ricchezza che le situazioni inedite portano con sé. Dai 6 ai 10 anni, i bambini hanno bisogno di fare esperienza della speranza, che nonostante tutto possiamo continuare a rinvenire anche quando le cose 'vanno storte'. Appunto per questa ragione, vi è un *luogo didattico* che reca dentro di sé, nella sua essenza, la rappresentazione astratta delle emozioni: la grammatica delle lingue. Sto immaginando un'attività di educazione linguistica sicuramente per i 'grandicelli', direi in classe Quarta e Quinta. Proviamo a chiedere ai bambini una speciale *traduzione* dei testi che ha scritto Angelo Mozzillo in *Non mi aspettavo*. "*Non mi aspettavo poi / quel nuovo fiorellino / nato su un balconcino / che non fioriva più*" può trasformarsi in "*Il balconcino non fioriva più da tempo e improvvisamente ho trovato un fiorellino*" oppure "*Anche se il balconcino non fioriva più da tempo, un giorno ho trovato un fiorellino*" (o con il 'sebbene').



Insomma, "**Non mi aspettavo niente e invece guarda un po'!**"

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Possiamo accedere ad una dimensione più astratta e concettuale. Il concetto di imprevisto inizia a formarsi nella mente del preadolescente perché noi ne garantiamo la possibilità, mostrando i contesti nei quali esso emerge e il ventaglio di conseguenze che porta. Il verbo 'mostrare', che ho volutamente sottolineato, indica che noi educiamo allo sviluppo del concetto, ma lo facciamo attraverso gli oggetti concreti delle nostre discipline, le attività didattiche che progettiamo etc. Perché insisto sul 'mostrare'? Lo faccio per togliere qualsiasi aura moraleggiante alla **necessità didattica** di lavorare sull'imprevisto. Lo faccio per evitare che -da adulti - con amici e parenti, si giunga poi ad esprimersi in termini di *"ci sarà una ragione se è successo questo..."* (non che non sia possibile, ma non può essere considerato un punto utile di dialogo tra due persone). Del resto, immaginiamo uno studente che chieda: *"Prof, ma come mai nel video che gli astronauti dell'Apollo 15 girarono sulla Luna, il martello e la piuma cadevano con la stessa velocità?"*. Tollereremmo che il prof interpellato rispondesse: *"Ci sarà una ragione se è successo questo..."* ?!

Un contesto che mi viene immediatamente facile da proporre per mostrare l'imprevisto in azione è (mi si perdoni...) quello della Matematica. Un banalissimo poligono regolare - il quadrato - con il lato la cui misura sia un banale numero intero; poi decidiamo di tracciare un segmento, all'interno del poligono, che unisca due vertici non consecutivi (la diagonale) e... I numeri irrazionali irrompono nell'*orizzonte degli eventi* dello studente di prima-seconda media come un fulmine a ciel sereno: chi se li aspettava..? E arrivano, con il loro carico di illimitatezza indefinibile, a sconvolgere la bella e tranquilla idea che la matematica sia il regno (per antonomasia, no?) dell'esattezza. Studiarli, conoscerli, obbligherà da quel momento in poi lo studente e la studentessa a fare i conti con l'imprecisione, l'approssimazione, l'errore. Come se nessun ambito fosse esente da disattese. Tuttavia, con i numeri irrazionali ci si lavora; anzi, è persino migliore, più bella e anche più utile, una matematica che possieda *altro* rispetto all'insieme dei numeri razionali!

Non è forse, quello, un imprevisto che nascondeva speranza?

[forse Ippaso di Metaponto non sarebbe d'accordo, poiché - secondo la leggenda - venne escluso dalla setta dei Pitagorici (ed anche gettato in mare, legato ad una pietra!) quando osò affermare che aveva scoperto il *dramma* della radice quadrata di 2...]

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Se l'imprevisto abita nel terreno della scoperta, allora abbiamo accesso all'intero panorama delle scoperte scientifiche dell'umanità per dimostrare come "finché tutto fila liscio, non si scopre niente". Cito soltanto un esempio, al quale sono affezionata da sempre: la scoperta della radiazione cosmica di fondo. Due fisici prestati alle telecomunicazioni, un'antenna che non ne vuole sapere di funzionare in modo pulito, quel pizzico di tenacia tipico di chi svolge ricerca... e la scoperta che, dopo più di trent'anni, pone fine alla *follia* (trasformandola in certezza) di Georges Lemaître e della sua idea di un Cosmo che abbia potuto avere un'origine (fisico, astronomo e sacerdote belga, considerato il padre del Big Bang).

Inventare

Sir Ken Robinson aveva un curriculum incredibile. Lavorò con il Sistema Nazionale di Educazione inglese, con singole scuole, presidi, docenti, e con studenti dall'età della scuola dell'infanzia fino all'università. Diresse progetti di ricerca nazionali, fu docente universitario e avviò programmi di coaching. Ma lavorò anche con banche, multinazionali e compagnie di assicurazione, con musei, orchestre e compagnie di teatro. Il suo lavoro lo condusse ovunque in Europa, poi in America del Nord e del Sud, in Medio Oriente e in Asia. [[Ascolta su YouTube la sua TED talk](#) "Do schools kill creativity?"]

'Incontrare' sulla mia strada di ricerca Ken Robinson ha significato accorgermi che ciò in cui - ingenuamente, fortissimamente - credevo, agli inizi della mia attività di insegnamento (trent'anni fa), aveva già potuto trovare risposte altrove. Con 'altrove' intendo innanzitutto in altre persone, ma soprattutto (ahimè, come spesso accade)... fuori dall'Italia. Mi colpì, in particolare, l'esperienza che sir Robinson raccontò così, per sommi capi:

"Quando parlo con manager aziendali, essi si lamentano che il sistema educativo non generi la tipologia di persone delle quali hanno urgente bisogno: persone che sappiano leggere, scrivere e far di conto; che possano analizzare le informazioni e le idee; che sappiano generare nuove idee e migliorarle; che riescano a comunicare in modo chiaro e lavorare bene con altre persone.

Quando parlo con docenti e educatori, essi si lamentano che la 'cultura della standardizzazione e del test' - che i politici di solito impongono nell'interesse dell'economia - stia soffocando la creatività sia degli studenti sia dei docenti. Essi vorrebbero una forma di sistema educativo che fosse più equilibrata e dinamica, che consentisse un uso adeguato delle energie creative degli attori in gioco.

Nel frattempo, i genitori rimangono svegli di notte per le preoccupazioni riguardanti la formazione dei loro figli".

Ma i figli, quei figli e studenti e futuro personale delle aziende... che cosa vogliono?

Io credo che vogliano un sistema di formazione che riconosca la loro unicità come persone. Classi e lezioni all'interno delle quali essi possano sperimentare il nuovo e l'inedito, ma anche la necessità di rimboccarsi le maniche per ottenere un qualsivoglia tipo di risultato. Docenti che li guidino verso quel risultato, ma che non dimentichino che la cosa più importante che può insegnare la scuola è lo *stare al mondo*. Cioè vivere accorgendosi del significato delle giornate e degli anni, e farlo in vista di una prospettiva, guardando un orizzonte. Penso che quei figli e studenti - ma non è forse vero che lo desideriamo anche noi insegnanti...? - vogliano una scuola *creativa*.



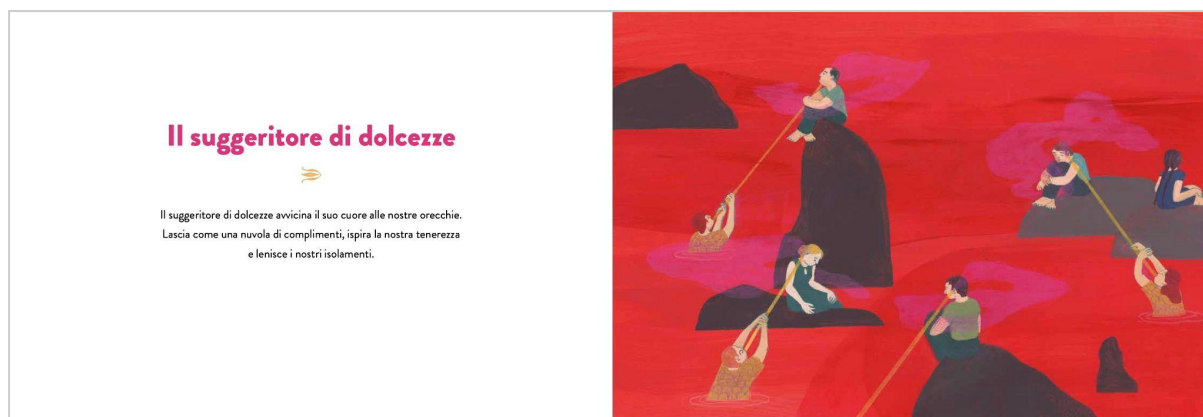
Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ho scelto e ti propongo per esplorare il concetto di *inventare* è [Il banchiere di semi](#), di Julie Bernard.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

“Alzi la mano chi, da grande, vuole essere un poeta! O una scrittrice... o un pittore!”

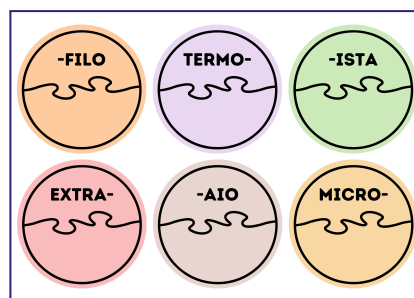
Di solito, le mani non si alzano... vengono letteralmente scagliate verso l'alto! I bambini sono già poeti, scrittori e pittori. E non è un'affermazione benevola, è una verità che lo sviluppo cognitivo dei bambini dimostra. Perché sono innervati dell'attitudine al *gioco*; quel gioco serio il cui aspetto distintivo non è il generare divertimento ma il mettere alla prova le proprie capacità (si provi ad osservare l'espressione assorta e concentrata di un bambino che gioca, per averne conferma). Giocando con le parole, si scoprono assonanze che verrebbe voglia di ripetere per ore; giocando con i numeri, si portano alla luce strutture nascoste; giocando con materiali e colori, si sperimenta la percezione che ne hanno i nostri sensi. Si tratta di scoperte *generative*: fanno nascere il desiderio di “*provare a...*”. Come quando si è ‘capito il trucco’ e si vuole metterlo alla prova in tutte le possibili analoghe situazioni che si riescono ad immaginare. Così, si *inventa*. E se di solito si inventa quello che manca.

“Il suggeritore di dolcezze avvicina il suo cuore alle nostre orecchie. / Lascia come una nuvola di complimenti, ispira la nostra tenerezza / e lenisce i nostri isolamenti”



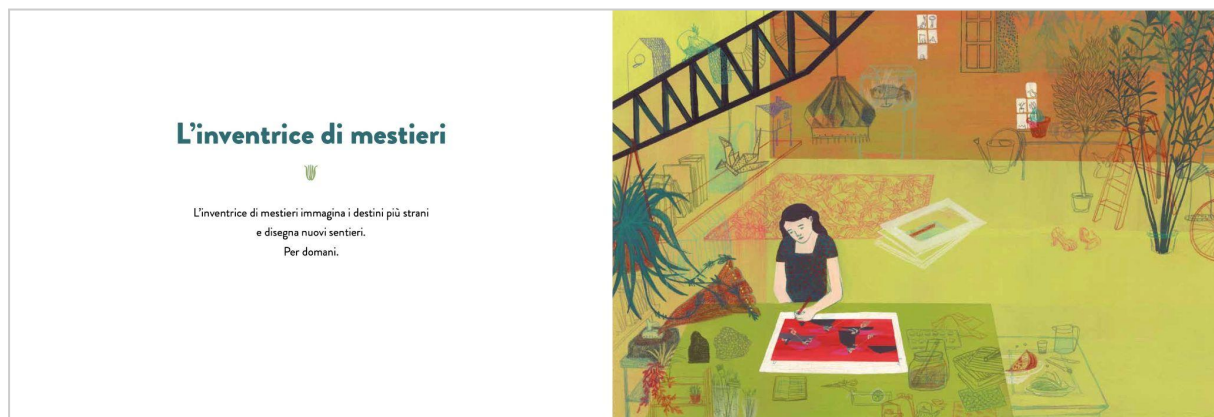
Nel primo ciclo, dopo la lettura de *Il banchiere di semi*, daremo allora ai bambini tempo e occasione per pensare e condividere con i compagni le azioni, le occasioni e le realtà di cui sentono maggiormente la mancanza, e quindi la necessità. Raccoglieremo tutte le meravigliose ed immaginifiche definizioni che porteranno alla vita, le scriveremo noi su un cartellone gigante che poi a loro faremo decorare con le rappresentazioni degli oggetti-simbolo legati alle loro *invenzioni*.

Nel secondo ciclo, *Il banchiere di semi* offre l'opportunità di concentrarsi sui diversi linguaggi specifici disciplinari. Perché allora non inventare (non trovo verbo più coerente!) una *Fabbrica delle Parole* (tanto per riprendere il titolo di un altro albo di Terre di mezzo), all'interno dell'ampio percorso di educazione alla scrittura? Magari



preparando dei cartoncini da incastrare tra loro come fossero tessere di un puzzle o anche come elementi del domino. Dopo avere spiegato in classe il significato di alcune radici, di alcuni prefissi e suffissi, si può chiedere ai bambini di inventare la parola della quale ognuno, nel suo personalissimo *vocabolario emozionale del vissuto*, sente la mancanza. La parola risultante dovrà quindi essere un neologismo. Nella tessera del puzzle che dovrà combaciare con il pezzetto di lemma già indicato, si andrà a scrivere la parte che permetterà di leggere una parola del tutto assente dal vocabolario. Come attività successiva, si può pensare ad una forma più evoluta di quella pensata per il primo ciclo: ognuno scriverà una breve definizione della parola che ha inventato (prendendo spunto dalle attività che normalmente si svolgono con il dizionario) e poi si passerà alla condivisione delle creazioni di ogni studente.

Del resto, mi piace pensare che noi insegnanti siamo come l'inventrice di mestieri descritta nell'albo, che *"immagina i destini più strani / e disegna nuovi sentieri". Per domani.*



Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

“Alzi la mano chi, da grande, vuole essere un poeta! O una scrittrice... o un pittore!”

Sono trascorsi - quanto? - tre/quattro anni.

Qualche anno fa, mi capitò di svolgere delle attività di orientamento in un Istituto costituito da Primaria e Secondaria di primo grado. Nelle prime ore della mattina ero nelle classi quarte, dopo l'intervallo mi trasferii al piano superiore. La domanda, che alla Primaria aveva scatenato un entusiasmo che le maestre avevano stentato a trattenere, già in Prima media già suscitava qualche smorfia, qualche sguardo per traverso, *“Ma che domande ci fa, questa?”*. L'aspetto che più mi ha rattristato sono state le motivazioni che gli studenti hanno poi addotto, con la mia tristezza data dall'eco non troppo lontana di discorsi ascoltati a tavola o direttamente rivolti a chi sta per compiere la scelta per gli studi superiori. *“E se poi non riesco ad avere successo? Avrei paura di fare questo mestiere per tutta la vita senza che ne venga mai fuori niente!”*. Le due parole che ho sottolineato, nella mia ricostruzione a posteriori della media delle risposte ottenute, sono state in assoluto quelle più utilizzate. Non ci stupisce, vero? Che questi studenti sentano così tanta angoscia nei confronti della possibilità di fallire, da tenere al centro del mirino il successo. E se scoperchiamo questo vaso di Pandora, scopriamo dell'altro. Che il terrore di fallire è espresso alla massima potenza nelle aree creative e artigianali; nessuno degli studenti - negli anni di percorsi orientativi condotti nelle scuole - mi ha mai confessato di temere il fallimento come medico, come ingegnere, come architetto. E non sto considerando un'altra delle variabili che emergono: il prestigio (economico e sociale) che si riesce a raggiungere. Non voglio diventare scultore - così come non voglio diventare fornaio! - perché il rischio di fallire sarebbe altissimo.

Come fare, allora?

Forse potremmo invitare *anche* degli artisti ad incontrare le classi (e non soltanto a portare le classi in visita alle aziende), gli autori dei libri di narrativa contemporanea che avranno letto... potremmo portarli ad un open day di una casa editrice! Avranno bisogno di respirare, questi futuri uomini e donne; di far respirare e creare benessere intorno a loro.

“La fattorina di aria pulita muove grandi correnti dove manca un po' di verde. / Cattura folate, vento, brezza del mare, / crea un'atmosfera gradevole.”

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Dato che nemmeno dopo averla effettuata, quella scelta per la scuola superiore, il terrore del fallimento può dirsi abbandonato, agli studenti del 2° grado consiglierai di far ascoltare (o leggere il trascritto) di [questo](#) stupendo TED talk, dell'autrice (di successo!) Elizabeth Gilbert. C'è di tutto: il fallire, il genio e la scrittura (la domanda che sono andata facendo nelle scuole, l'ho rubata a lei!). E vi è anche lo spunto per indugiare con gli studenti, sempre a livello orientativo, sul concetto di *daimon* dei Greci.

Geografia

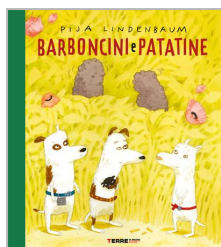
All'inizio di ogni anno scolastico, durante le tradizionali riunioni dei primi giorni di settembre, sentimento comune degli insegnanti è guardarsi disarmati l'un l'altro, pensando a *quella* nuova direttiva o a *quel* nuovo monte ore che dovrà essere rispettato. Si arriva sempre a chiedersi: "Ma ci rimarrà del tempo per fare la nostra materia e le attività che hanno funzionato così bene?".

Una delle ragioni per le quali ho sempre amato riflettere sulla didattica, mettendo poi in atto le mie ipotesi con la sperimentazione in classe, è l'evidenza che "nulla va mai perso", quando ci si pone in una **prospettiva globale** della didattica. Un punto di osservazione talmente 'alto sul livello del mare' da permetterci di cogliere o costruire *ponti* tra le diverse discipline, inserendo ogni dettaglio all'interno di una cornice ampia, *umana*. Perché una, intera, è la *persona*-studente e la didattica non può che aderire a tale realtà. Se analizziamo le ultime svolte (diciamo quelle degli ultimi dieci, quindici anni) offerte dalla legislazione scolastica, possiamo osservare ad esempio che ci è stata data la possibilità di piegare lo strumento della geografia alla realtà umana. Educare alla cittadinanza globale significa prendere atto che l'umanità fa parte di un'unica **comunità di destino planetaria** (prendo in prestito le parole delle IINN Indicazioni Nazionali 2012). Non è bellissima questa espressione...? **Comunità di destino planetaria**. Se ci pensiamo, dentro c'è tutto! Vi è un senso di **responsabilità** globale, il poter agire contro le **ingiustizie**, riconoscere il potere della **trasformazione**, accogliere il **cambiamento**... Posso riassumere? *Desiderare un mondo migliore*.

La lente che possiamo far indossare a tutte le nostre discipline parla perciò il linguaggio - traducendo quei concetti in un unico termine - della **geografia**. Una geografia globale, non ristretta alla disciplina propriamente detta, quindi. Una geografia che sia basata sui **valori** individuali, che sono poi i valori della comunità; una geografia progettata sui **bisogni**, anche del singolo; una geografia che abbia a cuore le tre dimensioni dello studente: **cognitiva**, **emotiva** e **volitiva**. È la geografia che si fa *umana*, che può essere globale anche quando si rivolge ai bambini della scuola dell'infanzia, perché è **geografia prossimale**: definisce gli spazi - che andranno espandendosi nel corso della vita - nei quali si esercita la **cura**.

«Ognuno è quello che fa e di cui si cura» (M. Heidegger)

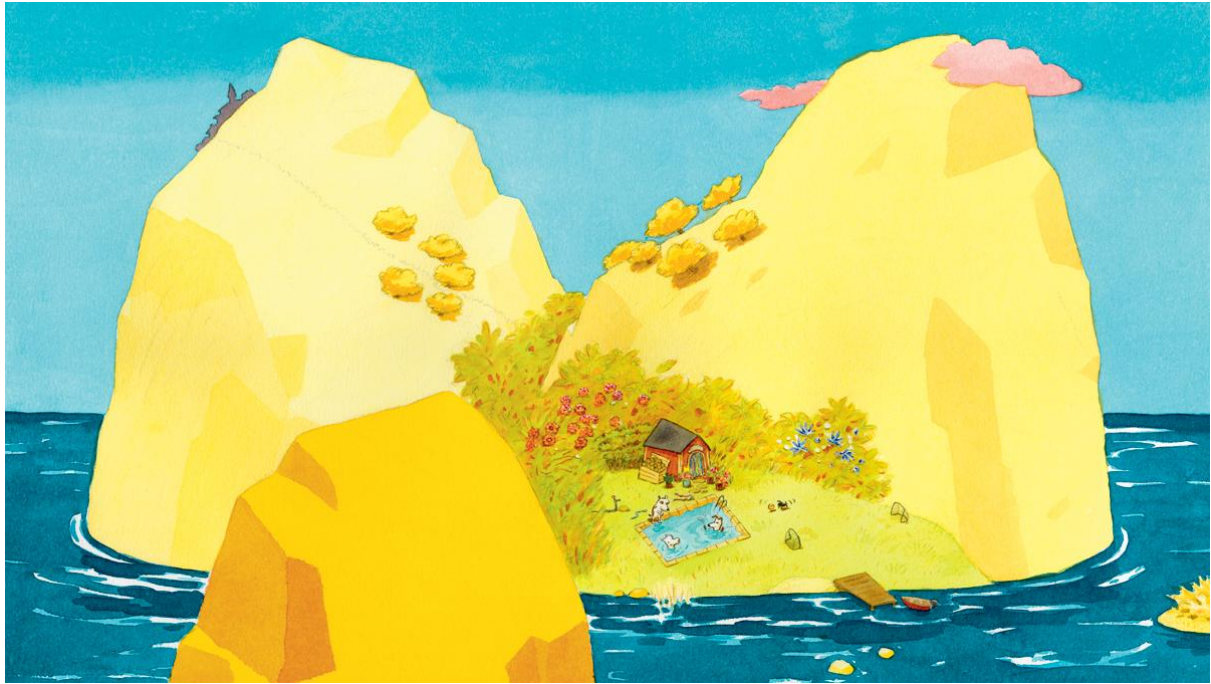
Eccoci dunque a riappropriarci del valore di una geografia che è prossimale proprio in quanto nasce con i confini del nostro corpo (persino sovrapposto a quello della mamma, all'inizio) e poi si dilata ad abbracciare l'intero pianeta.



Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ho scelto e ti propongo per esplorare in classe il concetto di geografia è [Barboncini e patatine](#), di Pija Lindenbaum, tradotto da Samanta Milton Knowles.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

“Questo è il Paese in cui abitano Lana, Fiocco e Gatta. Guardate come sono felici! Quante patate! E pure la piscina. E la brava piccola Bau. Va quasi sempre tutto benissimo. Ma...”

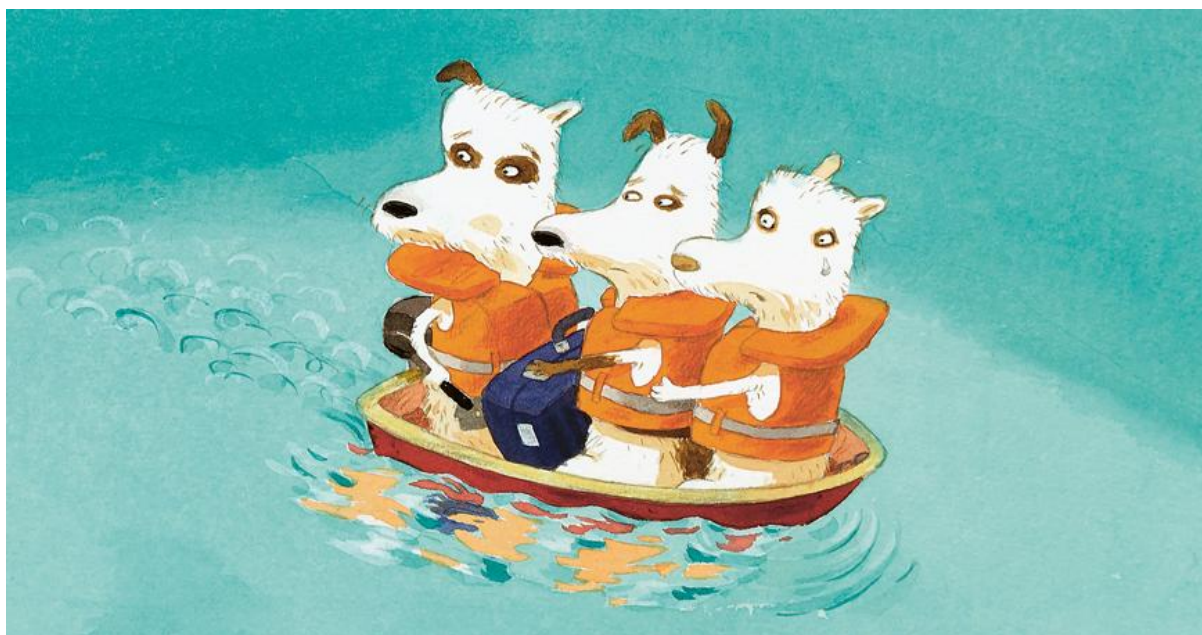


Uno dei tratti caratteristici dell'educazione alla cittadinanza globale è **accogliere il cambiamento**, scrivevo. Ecco dunque che, sin dall'apertura dell'albo, dalle prime parole lette ad alta voce dall'insegnante, quel *cambiamento* si preannuncia, si insinua nella mente dei piccoli ascoltatori e un po' li mette in guardia. Due parole: “*quasi*” e “*ma*”. Due punti di svolta in una narrazione che non ha avuto nemmeno il tempo di assestarsi che già si deve mettere in movimento. Non va *sempre* tutto benissimo; e infatti sta per succedere qualcosa. [e, in questo, Lindenbaum già si rivela grandissima narratrice, poiché distribuisce i semi del dubbio sin dall'esordio della storia]

Gli elementi della crisi iniziano a cadere nella narrazione: il numero delle patate sta calando perché non ne crescono più di nuove, il sole si è fatto cocente, l'acqua scarseggia.



Lana, Fiocco e Gatta agiscono come chiunque fa, quando si trova a fronteggiare una *crisi*: voltano la testa dall'altra parte e lasciano che il tempo passi. Finché Lana osa dire l'impensabile: *"Adesso dobbiamo andarcene. Ci sarà un altro posto, da qualche parte [...]"*. Il cambiamento terrorizza, ma quando *rimanere* non è più un'opzione, che cosa si può fare di diverso? Il procedere della narrazione mette in luce, poi, tutte le altre caratteristiche di una *racconto*: c'è un mare da attraversare (che non è metaforico, ed è l'aspetto che rende questa finzione tragicamente sovrapponibile alle tante *storie* che annota la Storia), c'è un nemico in carne e ossa da sconfiggere (il Barboncino arcigno e avaro di cuore), ci sono i mentori (i Barboncini buoni). Ma vorrei selezionare ancora due parole, che l'autrice inserisce in modo magistrale. Due parole che dicono anch'esse la necessità di mantenersi sempre in una postura viandante, nella vita: "probabilmente è morta", riferito a Bau, che cade dal natante durante la traversata.



E un altro “*ma*”, proprio nell’ultima frase (“*ma a quanto pare in questo Paese non ci sono caramelle...*”). Perché il cambiamento non è mai definitivo: non soltanto c’è sempre spazio per la speranza, ma anche bisogna essere sempre pronti a rivedere le proprie categorie.

Lana, Fiocco e Gatta sono contenti di abbandonare il loro Paese? Per quanto tempo hai pensato che Bau fosse morta? Che cosa crea amicizia fra Lana, Fiocco e Gatta e i tre Barboncini? In quale momento hai capito che Lana, Fiocco, Gatta e Bau avevano trovato un nuovo posto in cui essere felici?

Educare i bambini e le bambine alla **cittadinanza globale** significa perciò accompagnarli a *leggere* il mondo - vicino e lontano - in termini fluidi. Ma non è il ‘catastrofismo’ ciò di cui hanno bisogno (“niente sarà più come prima!”); ai futuri cittadini responsabili serve invece sperimentare, ascoltandolo narrato e narrandolo a loro volta, il fatto che le crisi - individuali e planetarie - esistono e, con molto coraggio e tanta flessibilità di pensiero, si possono anche superare.

Percorso per la **SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO**

Cambiamento e *crisi* sono i due termini che mi paiono più compiutamente descrivere l’età di mezzo, quella tra gli 11 e i 14 anni. Sempre adottando lo sguardo della geografia prossimale, ho in mente due aspetti, applicabili alla Secondaria di primo grado: la **relazione con il corpo** e l’**accettazione della necessità di scegliere**. La prossimità massima che è data dai confini del proprio corpo, il quale - proprio in virtù del passaggio all’adolescenza - si fa malleabile, mobile e fluido. Adesso è ‘OK’, fra due ore ‘fa schifo’: quello spazio di cui ci si è sempre fidati, improvvisamente diventa nemico, o perlomeno un grandissimo sconosciuto.

Che cosa si fa? Si aspetta, si rimane... come credono di poter fare Lana, Fiocco e Gatta? Si prende coraggio e ci si muove verso *altro*? I genitori fanno parte di ciò che ci si lascia alle spalle; come si fa ad accogliere con serenità la necessità di *cambiare* e di *scegliere di cambiare*? Infatti... non lo si fa. A 12, 13 anni, tutto chiede coraggio. Fortunatamente ci sono gli amici, con i quali condividere il viaggio. E quei pochi 'oggetti' e presenze della nostra vita passata, quelli che più di tutti temiamo di poter perdere (Bau...).

Racconta di un momento di *crisi* che ti ha fatto capire il valore del cambiamento

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

"Ma non scherziamo! Usare Barboncini e patatine con i ragazzi della secondaria?! Non sono bambini dell'asilo, i nostri studenti!"

Eppure... Sì, oso affermare che **questo** è un testo che può tranquillamente essere proposto per una lettura allegorica dei concetti di *cambiamento* e *crisi*. In due possibili contesti: il primo (e penso al Biennio) ricalcando quanto proposto sopra, per la Secondaria di primo grado, dal momento che anche il/la quindicenne di turno non è che abbia proprio del tutto fatto pace con una realtà che oggi ti sorride e domani ti fa mancare la terra sotto i piedi...

Il secondo contesto (quindi fino al quinto anno) lo immagino invece *storico*. In modo particolare - mi perdonerete se parlo 'del mio'... - mi voglio riferire alla possibilità che la scuola superiore ha di educare al *senso della Scienza*. Fra i diversi indicatori del raggiungimento di una sana educazione alla cittadinanza globale, ma anche nelle *Linee Guida della didattica STEM*, vi è il 'celebre' *critical thinking*. Educare ad una percezione critica della scienza, evitando di correre il rischio di pensarla come un archivio di formule e scoperte pronte all'uso, significa sapere (ma, prima ancora, accettare di) muoversi da una teoria che è *prossima*, coglierne le falle, i punti di crisi, e spostarsi un po' *oltre*, incontrando una teoria più ampia, più complessa, più globale. Penso allora ad un meraviglioso percorso interdisciplinare tra Fisica e Filosofia, in cui si vadano ad analizzare alcuni punti critici, appunto: da Tolomeo a Copernico, da Newton ad Einstein, da Democrito a Bohr. Un percorso attraverso il quale gli studenti possano fare esperienza di quanto fluida e duttile deve essere la mente dello scienziato. Da aggiungere in lettura, qualche pagina di Thomas Kuhn e il suo *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*.

Sempre ricordando che *dove* si approda non sarà mai il Paese definitivo. Del resto... *"ma a quanto pare in questo Paese non ci sono caramelle..."*

Prospettiva

Se dovessi pensare ad una - una soltanto - parola che racchiuda in sé tutta la bellezza ed anche la fatica del fare scuola, sia da insegnante che da studente, estrarrei dal cilindro proprio il termine “prospettiva”. Una volta si diceva che “*la scuola è finestra sul mondo*”, e già questa definizione sarebbe sufficiente a rendere ragione, almeno in parte, all’idea che i percorsi scolastici permettono di **vedere** e di **mettere in luce**. Le proposte didattiche, quelle che sono educative in senso lato, offrono la possibilità ad ognuno di superare il proprio ego e la ristrettezza della propria concezione della realtà. Funzionano, in definitiva, promuovendo ciò che il grande filosofo francese Edgar Morin ha sempre auspicato nei suoi scritti e nelle azioni che hanno diretto le politiche legislative della scuola europea nel XXI secolo: lo sviluppo di una **competenza della complessità**.

C’è anche dell’altro.

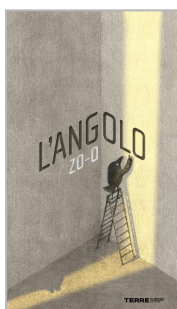
Le discipline che nella scuola si insegnano, garantiscono che quella competenza *esistenziale* (così la definisce Morin) possa svilupparsi; raggiungono tale scopo semplicemente *facendo la loro parte*, mediante i loro argomenti e metodi. Ogni disciplina offre quindi la possibilità che venga adottato quello sguardo **aperto e complesso** sul mondo, poiché ogni linguaggio disciplinare va ad operare un taglio; **la matematica, l’arte, la storia sono lame di luce che consentono di dare aspetto - ogni volta diverso - a ciò che è.**

Tre sono, a mio avviso, le importanti conseguenze che derivano dall’intendere e comunicare le nostre discipline secondo quella accezione.

Innanzitutto, rendiamo ragione e dimostrazione della verticalità e dell’ampiezza del curriculum. Non ha fine la possibilità di guardare diversamente e più in profondità la realtà; basta spostarsi un poco, basta abbassare la luce, basta chiudere gli occhi e *percepirla* con il tatto.

Da quella possibilità nasce poi la *cura*, poiché per vedere davvero tutti i dettagli, lo sguardo si deve affinare; bisogna *sostare*, approntare *attenzione* e *precisione*.

Infine, all’interno di una didattica simile - ripeto, ‘educativa’ - ognuno scopre che non tutti gli angoli visuali corrispondono alla sua persona, alla forma della sua mente e del suo cuore. Vi saranno alcune luci che si preferiranno spegnere; vi saranno alcuni punti di vista che sveleranno il mondo. Questo significa *orientarsi nella realtà*, scoprirsi fieri di chi si è e pronti ad abitare il futuro.



Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ho scelto e ti propongo per esplorare il concetto di prospettiva è [L'angolo](#), di Zo-o.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

L'esplorazione condivisa dell'albo offre ai bambini l'opportunità di seguire insieme all'insegnante una narrazione che si presta benissimo a lavorare sullo sviluppo della competenza narrativa: le immagini che si presentano in successione nelle diverse tavole si arricchiscono, di volta in volta, di minuscoli dettagli che invitano alla *cura dello sguardo* e all'*attenzione*. I testi stessi che compaiono su alcune delle tavole accompagnano nella definizione di una scansione cronologica e narrativa: "*Che cos'altro potrebbe servire?*" | "*Che te ne pare?*" | "*La pianta è cresciuta in fretta!*" | "*Eppure manca ancora qualcosa...*". Sono evocati i concetti di ordinamento, di confronto e di causalità; viene suscitata l'osservazione e l'immaginazione.



Come è la postura di Corvo all'inizio della storia? Quali sono i sentimenti che le illustrazioni ti comunicano (felicità, noia, rabbia, ...)? Da che cosa puoi capire che ha deciso di *passare all'azione*? Nella penultima tavola, Corvo è disteso sul pavimento; che cosa sta guardando? Come tiene le zampe? Che sensazione ti comunica il suo modo di stare? Quali altri due esseri viventi compaiono nella storia? Secondo te, perché l'autrice dell'albo ha voluto inserirli?

Trovo che Zo-o sia riuscita - tra le decine di interpretazioni che si possono dare a questa narrazione - nell'opera di comunicare al lettore la transizione da *insoddisfazione* a *compiutezza*. Ed è una transizione che coinvolge i sentimenti del protagonista-Corvo soltanto in seconda battuta; innanzitutto egli *agisce*. Non è soddisfatto che luogo in cui si trova a vivere, è annoiato, rischia di perdersi. Finché, appunto, non decide di agire e di creare uno spazio che risponda ai suoi desideri.

Mi sembra molto interessante, inoltre, che - al di là degli *oggetti* che Corvo dispone (il letto, la libreria, il tappeto...) - la modificazione dello spazio coinvolga anche altri due aspetti. Innanzitutto abbiamo modo di osservare - e far osservare - come uno spazio di benessere non è dato soltanto dagli oggetti, ma anche dalla cura con la quale lo guardiamo e desideriamo che cresca e si evolva. L'attenzione e la precisione che Corvo dedica alla decorazione delle pareti è infatti palpabile. Ma anche la presenza della pianta - di cui Corvo sente di avere bisogno e che va a condividere il suo spazio sin da quando egli si mette all'opera - dice di una necessità di bellezza. Inevitabile per chiunque. Che infatti, come l'ultima tavola comunica, apre alla condivisione e alla comunità.

⇒ Come e quanto è cambiata la *prospettiva* di Corvo nel corso della storia?

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Se penso alla scuola *Media* (sono abbastanza attempata da permettermi di chiamarla affettuosamente così!) e ad un possibile utilizzo di *L'angolo*, mi viene in mente un ardito percorso che coinvolga *Tecnologia* e *Italiano/Storia*.

In prima battuta, l'albo è la perfetta dimostrazione di come il 'taglio visivo' dato dalla prospettiva aerea possa diventare una rappresentazione molto interessante della realtà. Nel percorso sulle diverse modalità di rappresentare architettonicamente la realtà, infatti, è interessante sottolineare il valore di una prospettiva diversa: la prospettiva tecnicamente detta, le assonometrie, le proiezioni ortogonali. La realtà è una, eppure tanti e diversi sono i modi in cui la possiamo descrivere, a seconda della finalità che abbiamo, della necessità di precisione e di dettaglio, della forma e dell'estensione dell'oggetto. Mi sembra proprio che *osservazione* e *progettualità* (entrambi traguardi formativi della disciplina *Tecnologia* nel primo grado) vadano a costituire il *filo narrativo* che possiamo rinvenire nell'albo in esame.

Inoltre, mi sembra interessante poter affiancare le competenze specifiche della *Tecnologia* a quelle di altre due discipline, egualmente *narrative* (anche se con accezioni diverse), quali *Italiano* e *Storia*. Da un punto di vista più ampio, e interdisciplinare quindi, si va a lavorare sul tema della *narrazione come descrizione ordinata e prospettica della realtà*; è il narratore, qualsiasi sia il linguaggio che adotta, che decide *che cosa* raccontare, prima ancora di *come* farlo, e quindi fornisce all'utente/lettore il proprio *sguardo*.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Per quanto riguarda il secondo grado propongo di utilizzare il 'gancio' offerto da *L'angolo* come occasione per riflettere - e penso ai molteplici progetti legati all'educazione alla cittadinanza globale - sul nesso esistente tra l'esperienza estetica dello *spazio* del proprio vissuto e lo sviluppo dei valori civici. Possiamo a ragion veduta parlare della scuola come luogo e tempo che promuove la nascita del *cittadino estetico* (v. I. Baldriga, *Estetica della cittadinanza*, 2020).

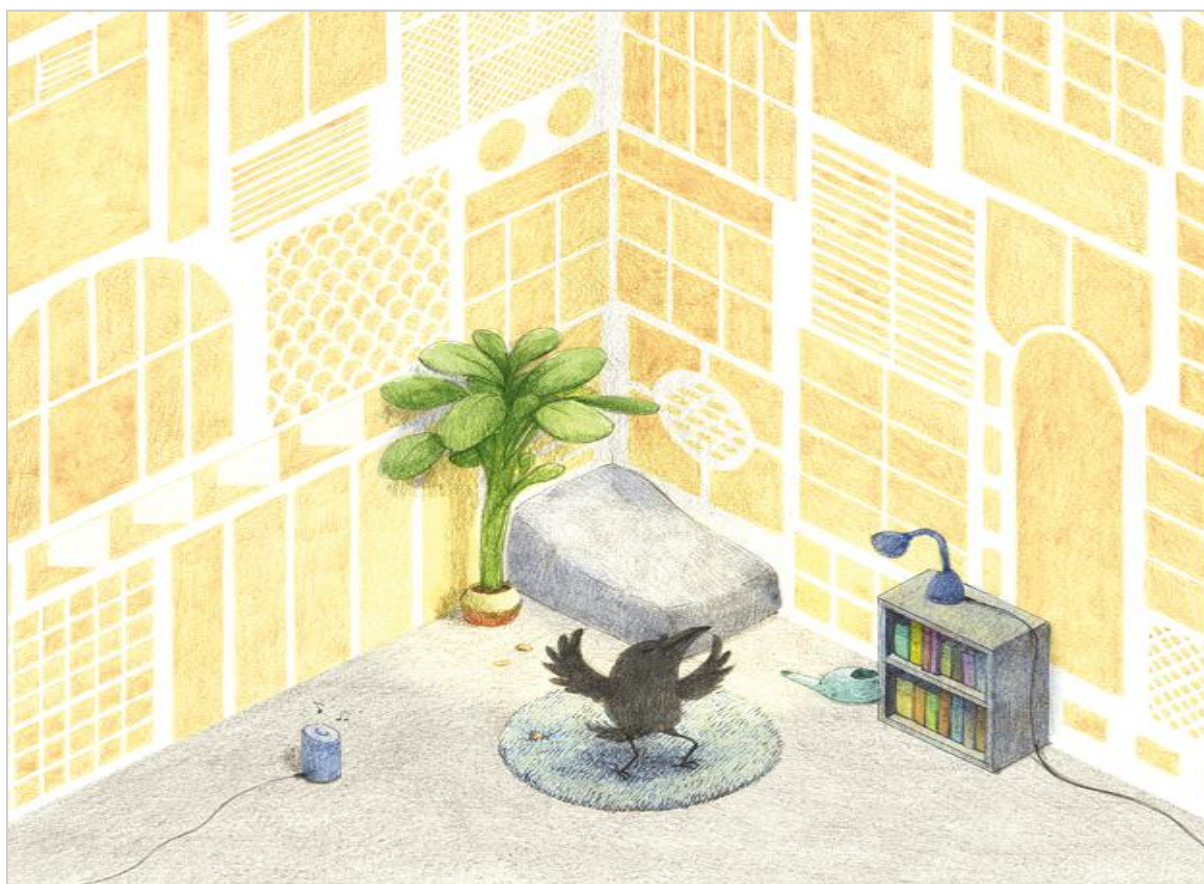
Qual è e quale è stata la *misura dell'abitare*, per le diverse civiltà umane? Che cosa significa avere reso abitabile la natura? La *bellezza* che si persegue nel creare uno spazio abitabile è illustrazione di come è *bene* agire nel mondo?

Quando pensiamo al *genius loci*, immaginiamo che avvenga la personificazione di uno spazio al quale potersi rivolgere e con il quale potersi rapportare: *genius loci* era, per gli antichi, una divinità con la quale poter dialogare. Dopo il Romanticismo, esso divenne spazio che abbia le caratteristiche di unicità e irripetibilità. Fino a giungere a Heidegger, che affermava che l'uomo *abita* quando riesce ad *orientarsi* e *identificarsi* con un ambiente.

Gli spazi nei quali si svolge la nostra vita sono *luoghi*, cioè spazi, significativi?

Potremmo chiosare la lettura dell'albo dicendo che «*la cittadinanza non è un mero elenco di diritti e di doveri, bensì una postura, un modo di essere e di interagire con gli altri e con i luoghi che si abitano e che abitano dentro di noi*» (Baldriga, *ibid.*).

Concludo la mia riflessione - che mi ha portato ad immaginare un percorso dai 6 ai 19 anni! - chiedendomi se, con la sua tenacia, la sua cura e la dedizione al suo 'piccolo angolo', Corvo non abbia davvero, alla fine, creato l'anima del *luogo*.



Spazio

Se parliamo di scuola come *tempo*, mi sembra necessario descriverla anche come *spazio*. Non ‘*spazi*’, usando un plurale che rinvierebbe soprattutto a discussioni sull’allestimento, sull’inadeguatezza, sulla bruttezza... Scuola come spazio da abitare, come luogo a cui tornare; spazio mentale più che fisico perché spazio della memoria e dell’immaginazione. “Ogni casa è una realtà puramente morale: costruiamo case per accogliere in una forma di intimità la porzione di mondo – fatta di cose, persone, animali, piante, atmosfere, eventi, immagini e ricordi – che rendono possibile la nostra stessa idea di felicità”, così scrive Emanuele Coccia, *Filosofia della casa*, Einaudi, (2021). Non è forse meraviglioso pensare che le nostre aule siano luoghi nei quali agiamo in modo tale che i nostri studenti siano in intimità con una porzione di mondo che rende possibile la loro stessa idea di felicità? Quelle due parole – *intimità* e *felicità* – vorrei che venissero urlate a gran voce, quando pensiamo alla scuola ed anche quando la facciamo. Con ‘farla’ non intendo certo quando ne declamiamo le mirabolanti imprese nei vari PTOF e dépliant da open day; penso proprio alla prosaicità dei consigli di classe di inizio settembre, alla consegna delle programmazioni disciplinari, alla stesura dei documenti di fine anno. Chi avrebbe l’ardire di scrivere – in quelle pagine – che il suo obiettivo per l’anno scolastico che si sta aprendo è, ad esempio, “*favorire l’intimità degli studenti e delle studentesse con gli insiemi numerici*”...? (Ops! lo lo scrissi, qualche anno fa).

La scuola è uno spazio da rendere casa per tutti coloro che la vivono. Uno spazio nel quale ognuno si senta accolto e non abbia timore di pensare alla sua felicità. L’architetto Christopher Alexander quasi trent’anni fa scriveva: “*se una persona non dispone di un proprio territorio, aspettare che apporti qualcosa al miglioramento collettivo equivale ad aspettarsi che un uomo che sta affogando ne salvi un altro*”. Serve una casa per tutti. Perché è proprio vero che non possiamo separare le riflessioni, le idee, i programmi sull’essere (sulla *persona* che è ognuno dei nostri studenti) dall’immagine mentale che possediamo dello spazio-scuola. Da questo punto di vista, gli obiettivi che abbiamo in mente per i nostri studenti sono ancora *geografie*. L’aspetto che trovo più bello di tutti, nel considerare la scuola uno spazio – nell’accezione che ho scelto – è che in tal modo essa diventa mobile, duttile; è la scuola (sono le discipline, gli argomenti... e gli insegnanti) a doversi modellare su *quel* bambino, su *quella* ragazzina, su *quell’*adolescente. Non il contrario. Perché quando lo fa, la scuola diventa compiutamente *orientativa*: diventa spazio per ogni *io*. Non sarebbe infatti bellissimo se “*io*” fosse una parola che, come accade nella lingua giapponese, si ammanta di colori diversi, muta e si trasforma a seconda del contesto nel quale si trova?



Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ti propongo per esplorare il concetto di spazio è [Canto per una casa ritrovata](#), di Sophie Blackall, tradotto da Chiara Carminati.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

Canto per una casa ritrovata snocciola le immagini come se stessimo ascoltando una filastrocca (e la traduzione di Chiara Carminati ci consente di godere pienamente delle sonorità immaginate da Blackall nella sua lingua madre).



“In cima a una collina / in fondo a una strada / accanto a un ruscello / che svolta e risvolta, / c’è una casa”

L’insegnante gira le pagine mentre legge e i bambini si accorgono che non vi sono pause; anche se non vedono le parole che sono scritte, sentono (sia nell’accezione dell’udire che in quella del percepire) che non ci sono virgole, men che meno punti. La narrazione è continua e ad ogni svolta di pagina il tempo degli abitanti della casa fa un balzo in avanti. *Canto per una casa ritrovata* è una storia da assaporare ascoltandola, innanzitutto. È il film accelerato della vita di una famiglia, una narrazione dolcemente amara che non censura il fatto che si invecchi, che si debba abbandonare ciò che abbiamo tanto amato e che, ciononostante, si continui a desiderare qualcosa di inedito.

“salutò la sua casa / e partì sorridendo / con l’amata sorella / verso il mare lontano / visto solo nei sogni”

Nelle tavole finali, irrompe la voce dell'autrice, che prende a raccontare il momento in cui ha incontrato la casa - *“e proprio a primavera / sono arrivata io”* - e ha scelto di farla entrare nella sua vita. Vi è un cambio persino nello stile narrativo, che si fa più concreto, prosaico: *“e poi ho temperato la matita / mescolato i colori / intinto il pennello / tagliato e ritagliato / e ho iniziato ad immaginare tutto quello che è accaduto”*. La stessa storia che, nelle tavole iniziali, i bambini hanno incontrato attraverso i suoi protagonisti.

Qual è il tuo luogo dove tornare?

In un certo senso, *Canto per una casa ritrovata* è una storia che si legge dalla fine, o meglio, che sul finale svela il senso del perché è stata narrata. Ascoltarlo è ammaliante. Scoprirai che la prima volta non potrai evitare di leggerlo ad alta voce. Persino se in casa ci sei soltanto tu. A me è accaduto. Poi, lo vorrai leggere a chiunque. Se insegni, lo vorrai leggere ai tuoi studenti.

Anzi, lo vorrai *cantare*.

Poi, potrebbe accaderti di immaginare un percorso sulla punteggiatura, appunto. Perché l'unico punto che troviamo nell'albo è quello finale.

Ma anche, nelle ore di Arte, i bambini potrebbero realizzare quello che fece Sophie Blackall quando si imbattè nella casa che avrebbe poi *cantato*: raccogliere pezzi di carta da parati dismessa, mappe sbrindellate e abiti infangati; frammenti di stoviglie; un bottone che un tempo era stato una conchiglia.

Recuperare dal macero degli oggetti dimenticati che giacciono nelle nostre case quelli che vogliamo salvare e, con essi, riprendere a raccontare.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

La pagina conclusiva mi sembra la perfetta e già dettagliata suggestione per un'attività di *narrazione* legata al recupero di memorie passate. È sufficiente prestare attenzione alle parole con le quali l'autrice narra la genesi della *storia*. In particolare, molto interessante è il racconto della sequenza in cui sono state condotte le illustrazioni:

“Ho cominciato con il retro di un rotolo di carta da parati e ho aggiunto i pavimenti, le pareti e i mobili, creati con i materiali che ho trovato nella casa. [...] proprio come succede alle storie, che si stratificano a forza di venir raccontate e riraccontate nel corso degli anni.”

Qualsiasi disciplina che indaghi l'uso della narrazione e della *composizione* può trarre giovamento dalla riflessione dell'artista. Penso alla composizione di una tavola pittorica, ad esempio, nella quale la 'stratificazione' degli elementi che si introducono genera la struttura dell'opera:

Come hai condotto la *stratificazione* della storia che hai voluto rappresentare? Quali ricordi hai voluto rappresentare? Hai inserito anche uno o più elementi che dicono quello che tu intendi come opera d'arte?

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Canto per una casa ritrovata può diventare, nel biennio, un perfetto esempio di *metanarrazione*: l'opera parla di sé e della sua genesi. Lawrence Sterne, in *Vita e opinioni di Tristram Shandy*, immagina di raccontare la sua stessa nascita:

“Fui concepito nella notte che va dalla prima domenica al primo lunedì del mese di marzo dell'anno di grazia millesettecentodiciotto. Sono certo del fatto mio. Vi domanderete come ho potuto fornirvi notizie così particolareggiate di un fatto antecedente alla mia nascita.[...] Il 5 novembre del 1718, essendo quasi trascorsi i fatidici nove mesi dall'epoca fissata, come ogni marito ha diritto di esigere, io, Tristram Shandy, fui introdotto in questo miserabile mondo”

Le riflessioni che possono scaturire dall'incontro con la metanarrazione sono molteplici:

1. *Canto per una casa ritrovata* è un albo illustrato, *Vita e opinioni di Tristram Shandy* è un romanzo settecentesco → cerchiamo altre forme narrative che hanno utilizzato la metanarrazione (fumetti, film, ...)
2. Come si modifica lo stile narrativo nel momento in cui l'autrice si rivolge direttamente al lettore?
3. Perché l'autrice ha voluto introdurre la genesi della sua opera all'interno di essa?
4. Se volessimo rappresentare con un'immagine, una forma, la narrazione di *Canto per una casa ritrovata*, che cosa disegneremmo?
5. Una struttura che spiega se stessa si trova soltanto nelle opere narrative?

[mi viene in mente una ardita analogia... Tutte le strutture ricorsive - ad esempio i frattali - in un certo senso 'spiegano se stesse' su scale diverse]

Tempo

Mi piace pensare al *cuore* della scuola come ad una matassa nella quale il filo muta colore in modo continuo ed impercettibile e per la quale ad ogni colore diverso corrisponde una parola diversa. Abbiamo messo in luce la scuola come *spazio* del crescere. L'origine del termine *studium* ci ricorda l'altro suo possibile attributo, quel desiderio appassionato di conoscere, che trova il suo luogo di realizzazione nella *σχολή*, quella *scholé* che è scuola intesa come tempo libero, da dedicare alle attività che danno gioia.

La scuola insegna la *geografia dell'esistenza* poiché dimostra come tutto ciò che porta con sé permette di localizzarsi nella realtà. Sia dal punto di vista dello *spazio* che del *tempo*: i linguaggi che facciamo sperimentare, il sapere che noi testimoniamo, le discipline e la cultura hanno senso perché agiscono da ancora nei confronti della realtà e della storia di vita di ognuno.

Mi chiedo se questo dualismo tra il Sé e il mondo, tipico di chiunque viva nell'età post-moderna, non potrebbe, in qualche modo, essere ricomposto e sanato, se apprendessimo ad "impregnarci" del luogo in cui ci si trova.

"**Impregnarsi di scuola**" mi sembra una straordinaria ed inedita prospettiva per ogni ragazzo o ragazza che si senta intimamente 'strapparsi'.

Credo che una buona educazione debba saper giostrare in modo intelligente con la richiesta e l'abitudine alla sospensione. Sarebbe splendido se la si insegnasse agli studenti, questa virtù. È vero che l'uso delle proprie capacità intellettive non ha più quel fascino (un po' elitario, indubbiamente) che aveva in epoca classica, eppure mi chiedo se non sarebbe così controproducente a scuola allentare i cordoni della misurazione, a favore di un tempo che possa venire concesso alla contemplazione.

Diamo il tempo ai nostri studenti di fare esperienza di un'attività costante - lo studio - che sa prevedere (anzi, li progetta e li organizza!) anche i momenti di vacanza, di sospensione da tutto ciò che prevede immersione negli oggetti. Un tempo e uno sguardo che possa (ri)dare respiro ad un ritmo che spesso mi sembra chiuso su se stesso, come se a scuola si dovesse andare... per svolgere verifiche!



Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ho scelto e ti propongo per esplorare il concetto di tempo è [L'uomo che vendeva il tempo](#), di Luca Cognolato, illustrato da Marco Paschetta.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

Leggere questo albo aiuterà bambini e bambine a prendere consapevolezza di quanto il tempo non sia una qualità oggettiva della realtà; esso, infatti, non viene percepito dai nostri sensi come facciamo con suoni e colori. È una creazione autonoma del cervello. Interessante è allora far capire che il tempo segnato dagli orologi è il *tempo oggettivo*, ma quello che ha più senso è il *tempo soggettivo*, il tempo fenomenologico della vita e della successione dei ricordi, ordinati temporalmente nei centri nervosi della memoria. Il tempo oggettivo è un *dato*, quello soggettivo è un'esperienza.

“Davanti al suo bancone c'è sempre molta gente che ha bisogno di tempo in più. C'è il fornaio che chiede ancora cinque minuti per dormire, prima di alzarsi e andare a impastare il pane. [...] E poi ci sono i bambini che chiedono ancora mezz'ora soltanto, per giocare un tempo supplementare”

Davanti al suo bancone c'è sempre molta gente che ha bisogno di tempo in più.

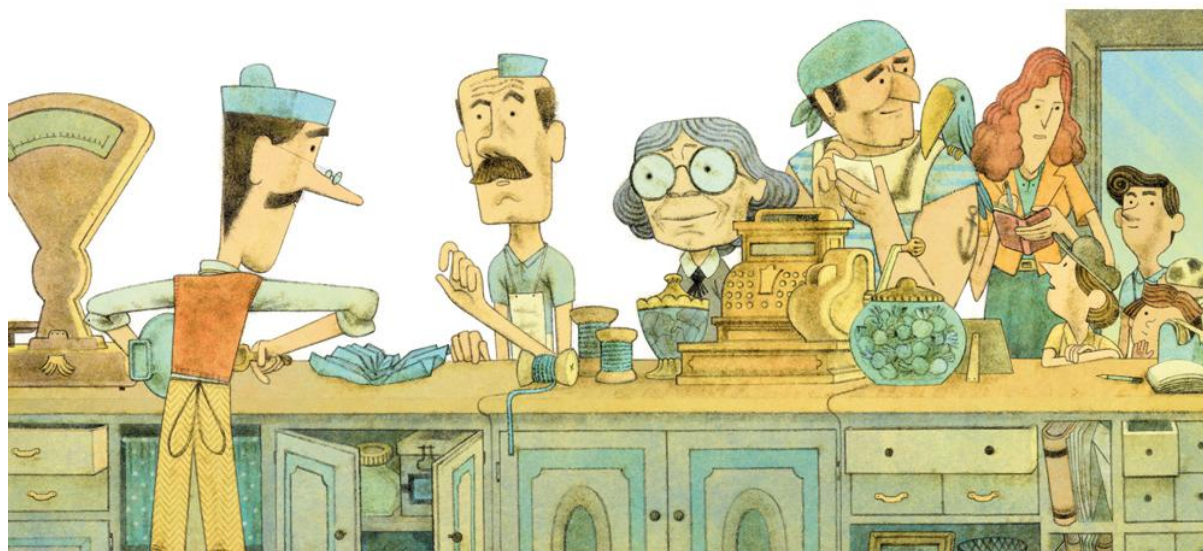
C'è il fornaio che chiede ancora cinque minuti per dormire, prima di alzarsi e andare a impastare il pane.

C'è l'anziana scienziata che ogni giorno chiede ancora un giorno, per inventare la pillola che guarisce ogni infelicità.

C'è il marinaio che chiede ancora dieci minuti per baciare la sua fidanzata, prima che suoni la mezzanotte.

C'è la giovane manager che invece chiede 6 ore in più per poter fare le sue 1.200 telefonate e inviare 800 messaggi.

E poi ci sono i bambini che chiedono ancora mezz'ora soltanto, per giocare un tempo supplementare.



Se Vettore potesse regalarti del tempo, quanto gliene chiederesti e per quale attività lo useresti?

L'aspetto forse più interessante dell'esperienza soggettiva del tempo è il fatto che essa è determinata dall'attenzione agli eventi, dalle emozioni, dall'affettività e dagli stati d'animo (S. Agostino insegna!).

“Il tempo non passa più...” - In quali occasioni ti è capitato di pensarlo?

E poi c'è l'aspetto linguistico. In quante espressioni viene coinvolta la parola “tempo”? Proviamo ad elencarle con i bambini ma soprattutto cerchiamo di associare ad ognuna di esse le emozioni che ci suscitano oppure lo stato d'animo con il quale le pronunciamo. Potrebbe anche essere una buona occasione (per il secondo ciclo della Primaria) per ampliare il lessico.

Prova ad immaginare chi potrebbe rivolgerti le seguenti frasi, in quale contesto e racconta che cosa potrebbe essere accaduto prima.

“Un tempo eravamo amici” | “Te lo dirò a tempo debito” | “Dai tempo al tempo e passerà tutto” | “Ogni esperienza va compiuta a suo tempo” |

Una ragione ulteriore per mettere il tempo al centro di un'attività didattica è data dalla possibilità di riflettere insieme alle bambine e ai bambini sulla necessità di indugiare sulle cose. [Dei benefici dell'indugio, che genera poi la contemplazione, ha scritto in questi ultimi anni pagine meravigliose - sebbene un po' dense - il filosofo coreano Byung-Chul Han]. Sappiamo benissimo come spesso sia più una necessità o un pensiero dei genitori, quello che conduce a riempire il tempo vuoto dei loro figli, creando per loro un numero di occasioni e di attività (a volte decisamente esagerato) che non sempre corrisponde alle necessità di tutti i bambini.

Non è confortante sentir pronunciare da un bambino la frase *“se avessi tempo, farei...”*.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Nelle profondità antiche del nostro cervello (laddove il *sensu del tempo* prende vita) risiede una funzione che, a dirsi, sembra fantascientifica, poiché si chiama *Mental Time Travel*. [Qualche anno fa mi venne il desiderio di scrivere uno *stato dell'arte* sulle origini evoluzionistiche del linguaggio e in quel testo il Mental Time Travel system occupa una posizione rilevante! Se ti interessa approfondire, trovi [qui](#) il breve saggio]

L'aspetto straordinario per il quale le aree cerebrali profonde (sistema limbico, ippocampo, nuclei profondi) meritano di essere indagate nell'età 11-14, soprattutto nella classe Terza, è dato dal fatto che esse si sovrappongono parzialmente allo sviluppo del senso dell'**orientamento** - sia spaziale che temporale - e a quello originario del **linguaggio**. Intendendo con quell'aggettivo - "*originario*" - le inedite connessioni neurali selezionate dall'evoluzione e che hanno consentito al Primate 'che eravamo' di *lanciare* per la prima volta un'immagine mentale sulla realtà e nella mente di un interlocutore. Originariamente, appunto, sviluppando una nuova gestualità; nuove azioni motorie consentite da quelle imprevedute nuove sinapsi. Approfondendo questi temi, il percorso dell'**orientamento** acquisirà per ragazzi e ragazze una luce nuova: orientarsi nel proprio futuro, fare scelte importanti, significa anche proiettarsi fuori dal *qui e ora*, e poterlo fare grazie alle medesime strutture cerebrali che hanno presieduto all'origine del simbolo (letteralmente "*lancio insieme*", σύμβολον). In definitiva, "mi oriento perché/se so lanciare la mia idea in una realtà che ancora non esiste".

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

Il percorso didattico descritto per la secondaria di 1° grado - su **linguaggio e tempo** - può sicuramente essere proposto anche al 2° grado, con la possibilità di approfondire non tanto la parte anatomico-fisiologica, ma la riflessione su quella che, in definitiva, può chiamarsi **immaginazione, capacità predittiva, previsione**. Le discipline coinvolte...? Tutte! Poiché ognuna offre i suoi strumenti per rappresentare le cose *che sono*.

Il maggior teorico dell'immaginazione, in tempi recenti, fu Gaston Bachelard. Egli affermò che le immagini originassero direttamente dalla coscienza, dal cuore dell'essere. Tuttavia, mentre prima di lui le immagini erano state considerate soltanto delle semplici *rappresentazioni* della realtà, con Bachelard esse divennero oggetti di per sé, ai quali l'individuo può accedere sognandole (la poetica di Bachelard è infatti conosciuta come la poetica della *rêverie*).

L'immaginazione divenne quindi, nelle parole di Bachelard, la facoltà intellettuale che permette di costruire immagini che vanno oltre la realtà, immagini che *cantano* la realtà.

E chiudere infine con Dante, che in Pg, XVII, scrive:

"Poi piove dentro a l'alta fantasia"

avendo, poco prima affermato:

"O imaginativa che ne rube / talvolta sì di fuor, ch'om non s'accorge / perché dintorno suonin mille tube, / chi move te, se'l senso non ti porge? / Moveti lume che nel ciel s'informa / per sé o per voler che su lo scorge"

Responsabilità

Educare è una relazione. La caratteristica delle relazioni umane - se pensiamo alla bilancia come metafora - è di non essere mai in equilibrio, poiché esiste immancabilmente una asimmetria, nella reciprocità. Non è un giudizio di valore, è un dato di fatto. I due piatti sono in relazione, eppure - dato che non portano mai 'pesi' equivalenti - l'intero sistema non è mai in equilibrio. È una disarmonia 'buona', quella tra insegnante e studente, perché porta l'impronta dell'umiltà, della stima, dell'ammirazione, in sostanza di quell'insieme di sentimenti che ci rendono consapevoli che l'altro sia sempre un valore. Del resto, quale *buon* insegnante potrebbe mai affermare di non avere imparato dai propri studenti? Infatti, soltanto l'asimmetria è **generativa**, pone in essere l'ascolto e il dialogo, rende ragione di un'esistenza che è cambiamento perenne. Il risultato di una tale non-coincidenza dei pesi, in qualsiasi relazione educativa (non soltanto docente-studente, ma anche tra amici, tra partner, tra genitori e figli) nasce la **responsabilità**, che è un corollario della *cura*. Una cura che possiamo vedere manifestarsi nei confronti di un altro individuo, del pianeta intero, degli eventi passati e delle generazioni future. 'Cura' come termine perciò estendibile sia nello spazio che nel tempo, ma sempre definibile come tratto dell'essere *umani*.

La responsabilità che proviamo nei confronti di *altro* (quindi, ad esempio, i nostri studenti) vive di due dimensioni, apparentemente contraddittorie: l'apprensione e la speranza.

La prima è un sentire che sorge quando cessa l'indifferenza, quando appunto ci sentiamo coinvolti in un'impresa comune insieme all'altro (studente, partner o figlio che sia). Noi agiamo consapevolmente come educatori se accettiamo di guardare dritta negli occhi questa *paura*. Ecco perché considero la responsabilità **un atto di coraggio**.

E la speranza...? Se l'oggetto della responsabilità suscita apprensione in chi si appresta a considerarsi in relazione ad esso, genera però anche la speranza di poterlo condurre a compimento. Da questa matassa di apprensione e speranza nasce la domanda che denota tutta la portata (e l'importanza per chi la sente) della responsabilità educativa:

Che cosa accadrà a quell'individuo se io non me ne prendo cura?

Paradossalmente, quanto più saremo impossibilitati a trovare una risposta, tanto più intensa sarà la nostra assunzione di responsabilità...



Il titolo che ho scelto e ti propongo per esplorare il concetto di *responsabilità* è [Fratelli](#), di Marie Le Cuziat e Hua Ling Xu, tradotto da Maria Bastanzetti.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

Fratelli è un albo che evoca la responsabilità, illuminando - con le sue tavole e i suoi testi - le diverse dimensioni che citavo in precedenza: *cura*, *apprensione* e *speranza* convivono, nelle azioni di Arùn e Rey, e si manifestano in tutte le forme che il crescere insieme può destare.

“Essere fratelli vuol dire stare insieme o anche solo vicini. Vuol dire capirsi e a volte litigare!”

Se hai un fratello o una sorella, che cosa significa per te la sua presenza?

Se non hai un fratello o una sorella, in che cosa pensi che tu potresti essere diverso insieme a lui o lei?

Perché da una relazione di responsabilità non ci si può mai chiamare fuori (potremmo anche rifiutarla, ma il rifiuto sarebbe comunque una *presenza*).

“Uno osserva, l’altro si arrampica. Uno disegna, l’altro danza. Uno cammina, l’altro prende il volo”

Riesci ad accettare che tuo fratello o tua sorella siano diversi da te?

Con bambini e bambine che in famiglia non hanno fratelli o sorelle si può ampliare il discorso agli amici, per quanto - nell’età della scuola primaria - la connotazione dell’appartenenza ad uno stesso nucleo familiare è così fondante da non poter essere assimilata alla relazione di amicizia (come invece accade in età più adulte).

Invece, a me sembra che **Fratelli** possa agire da utile strumento nelle relazioni di fratellanza/sorellanza adottive.

“Arùn e Rey sono così diversi che la gente si fa domande, e li guarda con sospetto. «Ma è impossibile! Questi due non possono essere fratelli!» Uno picchia il piede per terra. «Ma perché non ci crede nessuno?» Rey sta per scoppiare. L’altro mormora: «Perché dicono tutti così?» Arùn preferisce nascondersi.”

Come è difficile accettare l’incomprensione della gente che non sa.

Per essere veri fratelli non è necessario essere nati dagli stessi genitori!

Eccoci giunti al cuore della relazione.

Ti è mai successo di prenderti cura di tuo fratello/sorella?

Sei mai stato preoccupato per lui/lei?

Qual è il desiderio che tu hai per la sua vita?

L’ultima riflessione è quella centrale, dal punto di vista educativo: desidero qualcosa non (solo) per me ma soprattutto per l’altra persona. Può essere difficile - specialmente per bambini e bambine del primo ciclo della scuola primaria - raggiungere un livello di astrazione così elevato. Si può ridurre la complessità del problema spostando la domanda sull’altro e chiedendo:

Di che cosa ti sembra che tuo fratello/sorella abbia più bisogno?

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

Utilizziamo *Fratelli* per mettere a fuoco alcuni temi che possono ricadere all'interno dei percorsi di educazione all'affettività. Scrivevo in precedenza che la preadolescenza, nel suo essere età del primo volontario distacco mentale dalla famiglia, inizia ad accogliere con maturità il concetto di amicizia. Nella relazione (che è sempre *educativa*, per sua definizione) che il ragazzo o la ragazza hanno con l'*altro*, si cominciano ad intravedere alcune istanze del desiderio di espressione matura di sé. Di conseguenza, la cura, l'apprensione e la speranza che si provano (tra gli 11 e i 14 anni) per l'amico o l'amica lasciano intuire, a chi prova tali stati d'animo, che vi sia una dimensione più comunitaria del vivere. Non solo. L'incontro significativo con l'altro porta ad una consapevolezza di sé che era prima ignota.

Le amicizie sono i primi incontri della vita di ognuno; sono le relazioni che si scelgono, in contrapposizione a quelle 'obbligate' dei legami familiari.

Perché sei amico/a di X!

Come ti senti quando sei con X?

(e sempre...) Qual è il desiderio che tu hai per la sua vita?

“Arùn e Rey si prendono per mano. Per un attimo, i due sono uno solo. Il primo sorride, l'altro pure. Ci sono mille e un modo per essere fratelli.”

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

La relazione di amicizia e anche quella affettiva possono essere sottoposte, nell'età dell'adolescenza, ad un'indagine ancora più approfondita, in termini di **responsabilità**. Consiglierei - all'interno di un ipotetico percorso di educazione all'affettività, quindi - di partire comunque con le osservazioni che scaturiscono dalle domande pensate per il ciclo primario. Ritengo indispensabile che il giovane uomo e la giovane donna sappiano trovare le tracce dei sentimenti di cura, apprensione e speranza nella relazione che è oggetto della loro indagine. Soltanto in questo caso, la relazione è educativa, quindi *fa bene* a entrambi i soggetti. In seguito, ci si chiederà che caratteristiche possiede questa relazione di *bene*, nei confronti di una persona verso la quale noi stiamo sviluppando responsabilità. Forse la peculiarità è una sola: la **responsabilità è un rischio**. Ed è un rischio perché l'altro può liberamente decidere di sottrarsi ad essa e di sottrarsi dalla relazione.

Ci stiamo muovendo nell'ambito della **libertà**.

Se l'altro si sottrae alla relazione, nondimeno io posso rimanere fedele ad essa?

Storie

Sappiamo quale importanza abbia la nostra Istituzione, la Scuola, come luogo nel quale si stabilizza una “geografia dell’esistenza”. Le nostre azioni, le nostre discipline, le nostre programmazioni... tutto approntiamo per dimostrare che, nel caos inevitabile della vita di ognuno, vi è modo di cercare una possibilità di ordine. Studiare la Storia per orientarsi tra le notizie dal mondo, osservare la struttura di un fiore per coglierne ancor di più la bellezza, applicare le regole ortografiche per esprimere i propri stati d’animo... si tratta delle opportunità che noi forniamo affinché ognuno possa costruirsi la sua autonomia nel mondo e nel proprio futuro. Sono strumenti che permettono di fare pace con quella confusione interiore che percepiamo persino da adulti, figuriamoci in fase di crescita!

Mettere ordine alla realtà significa assegnare delle priorità, inserire gli oggetti in categorie, stabilire che cosa c’è *prima* e che cosa viene *dopo*, comprendere perché le cose accadono e che cosa possiamo aspettarci la prossima volta, domani, fra un milione di anni. La realtà si presenta a noi (e si fa conoscere da noi) in un modo caratteristico. Vi sono alcuni aspetti di essa che ritornano. Il Sole sorge e poi tramonta. Possiamo definire delle leggi (persino il caos ha le sue leggi!); possiamo imparare a riconoscere che quello che proviamo è originato da determinati eventi.

La trama nella quale le nostre vite sono immerse è intessuta di storie.

Tutto è narrabile, di tutto possiamo provare a dire il *prima* e il *dopo*, il *se* e l’*allora*, l’*inizio* e la *fine*. Entrare a contatto con le storie, sin da bambini, sin da neonati (sin da prima di venire al mondo, alcuni hanno dimostrato!), genera quella competenza fondamentale alla quale poi, nella scuola, diamo altri nomi. Forse la competenza matematica non è *competenza narrativa* (cioè logica)? Imparare ad imparare, non significa forse apprendere come organizzare i dati di cui si viene, a mano a mano, in possesso? Ma pensiamo anche alla consapevolezza di sé che deriva dal sapersi *raccontare a se stessi*. Alcuni la definiscono identità narrativa.

Insomma, procedere per *storie* sembra davvero essere il *metodo* di tutto ciò che la scuola può accompagnare a fare. Liberando così l’originalità e la creatività di chiunque abiti la comunità educativa, come docente o studente.

E se creare è sempre scrivere una storia, creare la propria identità è la *storia delle storie*.



Il titolo del catalogo di Terre di mezzo che ho scelto e ti propongo per esplorare il concetto di *storie* è il silent book *La prima storia che abbiamo raccontato*, di Jairo Buitrago e Rafael Yockteng.

Percorso per la SCUOLA PRIMARIA

Primo ciclo

La prima storia che abbiamo raccontato si offre nell'assenza della parola scritta. Ciò che viene liberato è perciò la possibilità che abbiamo di riempire quello *spazio di assenza* con una nuova narrazione: la nostra, quella nata nel momento in cui presenteremo l'albo ai bambini e alle bambine. Quando osserveranno la ragazzina più piccola della tribù riempire di segni la parete della caverna, i bambini vivranno anche la loro attesa: l'attesa della scrittura. Alla luce fioca delle torce, la grotta si anima di storie, di sorrisi fieri; animali che fuggono e inseguono, animali dai quali difendersi; segni stilizzati, sulla strada per diventare simboli.

“La scintilla di un fuoco che ci scalda ancora oggi, ogni volta che ascoltiamo una storia”



Sarà stato il racconto degli eventi che la tribù ha appena vissuto? Oppure l'immaginazione di quello che potrebbe accadere domani? Anche se non possiamo saperlo, se sia qualcosa esistito nel passato oppure possibile nel futuro, quello che è certo è che su quella parete scabra e umida la ragazzina dà vita a qualcosa che nel suo presente non esiste. Il presente è semplicemente quella serata insieme agli altri membri del clan, alla luce delle torce, nel calore e nella sicurezza della grotta. La ragazzina e i suoi segni hanno permesso per la prima volta all'umanità di vedere davanti agli occhi qualcosa che non esiste nella realtà.

Secondo ciclo

Nei bambini che hanno già fatto esperienza del tratto grafico associato alla scrittura alfabetica e quindi hanno interiorizzato il passaggio da *segno* a *simbolo*, può essere molto interessante (dopo l'esplorazione del *silent book*) avviare un lavoro su *memoria* e *immaginazione*. La ragazzina de *La prima storia che abbiamo raccontato*, infatti, rappresenta nella caverna una storia che nessuno può dire se sia *racconto* oppure *previsione*.

Perché non chiedere ai bambini di inventare un nuovo titolo per l'albo, nel caso lo volessimo interpretare come immaginazione di un futuro non ancora accaduto?

È utile porre continuamente i bambini (ed anche i più grandi!) sia davanti alla scrittura che evoca una memoria che a quella che prefigura un evento futuro perché le strutture cognitive che vengono messe in azione nei due casi sono lievemente differenti. Mi è accaduto di leggere i risultati di una ricerca cognitiva - svolta su bambini 8-10 - che evidenziava come la competenza stessa nell'uso delle strutture della sintassi - nel trascorrere di un tempo troppo breve per poterle ascrivere ad un generico 'miglioramento' - veniva manifestata in modo significativamente differente quando le consegne per il testo scritto variavano tra: *a)* racconta quello che è accaduto... (*passato reale*); *b)* immagina quello che potrebbe succedere se... (*futuro*); *c)* racconta un sogno che ti è rimasto impresso (*passato-non reale*).

Benché - con le parole di Daniel Pennac, "*la mémoire, c'est l'imagination à l'envers*" - *memoria* e *immaginazione* si parlino a livello cognitivo, alternare le nostre proposte facilita nel bambino l'acquisizione della competenza narrativa.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 1° GRADO

La prima storia che abbiamo raccontato si presenta come la controparte evocativa di un testo di Leonardo da Vinci che ricordo mi rimase impresso quando ero bambina (e adesso capisco anche il perché...).

«Un foglio di carta, che stava sopra ad una scrivania insieme ad altri fogli uguali a lui, si trovò, un bel giorno, tutto pieno di segni. Una penna, bagnata di nerissimo inchiostro, aveva tracciato su di lui disegni e parole.

«Non potevi risparmiarmi questa umiliazione? - disse risentito il foglio di carta all'inchiostro - tu mi hai sporcato col tuo nero, mi hai rovinato per sempre!»

«Aspetta - gli rispose l'inchiostro - io non ti ho sporcato, ma ti ho rivestito di simboli. Ora non sei più un foglio di carta, ma sei un messaggio. Tu custodisci il pensiero dell'Uomo.»

(L. da Vinci, *Favole e indovinelli*, a cura di B. Nardini)

Di tutte le sottocompetenze che fanno parte dell'insegnare a scrivere, mi sembra particolarmente rilevante - nei tre anni conclusivi del ciclo primario - insistere sull'aspetto dato dalla gestione del processo di scrittura. Infatti organizzare le informazioni in maniera coerente e selezionare le forme linguistiche appropriate alla situazione sono operazioni che devono essere svolte contemporaneamente l'una all'altra; inoltre, il testo va pianificato e poi revisionato. Fornire molteplici occasioni per sperimentare le diverse azioni può diminuire il carico cognitivo a cui è sottoposto lo studente.

Percorso per la SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO

La suggestione didattica che *La prima storia che abbiamo raccontato* mi lascia, se penso alla scuola secondaria di secondo grado, è legata ad una disciplina che - sebbene non presente in tutti i curricula superiori - può (e merita di!) essere inserita all'interno di ambiti disciplinari legati all'uso della lingua oppure alla Storia. Mi sto riferendo alla Storia dell'Arte, perché il *silent book* che è al centro della 'circumnavigazione didattica' che qui ti presento non può che riportare la mente al periodo artistico dell'arte rupestre. Proporrei, allora, di accompagnare l'esplorazione dell'albo con una lettura più matura: *Lascaux, la nascita dell'arte*, che Georges Bataille scrisse nel 1955. E chiederei agli studenti di commentare le parole di questo pensatore, quando scrive che

«Insisto ancora sul sentimento di sorpresa che si prova a Lascaux.

Questa straordinaria caverna non cesserà mai di sbalordire: non finirà mai di corrispondere a quella brama di miracolo, che è, nell'arte come nella passione, l'aspirazione più profonda della vita. Ciò che reputiamo degno di essere amato è sempre ciò che per qualche verso ci sorprende: è l'insperato, l'insperabile. Come se, paradossalmente, la nostra essenza fosse costituita dalla nostalgia di raggiungere ciò che credevamo impossibile.»

Mi sembrano parole grandiose. E le ritengo ancor più necessarie se pensiamo di donarle a giovani adulti che spesso, con tanta foga, si allenano ad esercitare 'l'arte del cinismo' dei loro genitori. In un gioco al massacro che riduce ogni attesa e ogni speranza per il futuro al mero raggiungimento di una funzione assicurata nell'ingranaggio della società a venire.