



a cura di
Armando
Gnisci
e
Giovanna
Cipollari



Una ricerca a prova d'aula

*Per una revisione transculturale
del curriculum di italiano e di letteratura*

Con 9 Unità di Lavoro

Chiavi per l'intercultura:
{italiano} !?!

partenze...pangea
edizioni la meridiana

a cura di
Armando Gnisci e Giovanna Cipollari

Una ricerca a prova d'aula

Per una revisione transculturale
del curriculum di italiano e letteratura

Con 9 Unità di Lavoro

edizioni la meridiana

partenze...*pangea*

Introduzione di Armando Gnisci7

PRIMA PARTE

La Didattica

di Giovanna Cipollari

La Ricerca a prova d'aula21

I macro-concetti per la nuova cittadinanza33

SECONDA PARTE

La Sperimentazione

di Alessandra Berardi, Isabella Bruni, Paola Gobbi

UNITÀ DI LAVORO65

Coscienza cosmica e un po' comica



Il firmamento: *Quant'è grande un milione?*69



L'universo: *La chiave segreta per l'universo*79



Cosmovisione: *Tutto in un punto*97

Prospettiva mondialista



Ambiente: *Cinque diavoletti*115



Coscienza Ecologica: *Il vecchio boscaiolo*125



Decrescita: *Funghi in città*143

Coscienza di specie, umana



Fraternità: *Azur e Asmar*161



Empatia: *Il principe tigre*171



Creolizzazione: *Il latte è buono*181

Note sugli esiti della sperimentazione.....195

APPENDICE

Manifesto transculturale *16 maggio 2011*

di Armando Gnisci199

Bibliografia205

La Ricerca a prova d'aula

Nei momenti di grande trasformazione sociale si avverte come una forma di disagio lo scarto tra scuola pubblica e società, tra scuola e cultura *alta*, ma anche tra i *valori* trasmessi dalla scuola e quelli proposti dalla società e dalla comunicazione di massa. Il divario tra i due mondi mette in crisi l'istituzione scolastica, che ora si trova in mezzo e non più a capo, insieme alla famiglia, del processo formativo di una società-stato-nazione. La scuola viene considerata poco appetibile da soggetti sollecitati più da poteri tecnologici di comunicazione e "formazione" *extra moenia*, fuori dalla porta dell'aula e, quindi, da un bombardamento mediatico, dalle televisioni ai *social network*, che si rinnova nella misura dei mesi e non nei secoli. Questi nuovi fattori cognitivi e morali non trovano riscontri e sede nei contenuti culturali e didattici delle discipline scolastiche.

Dall'altra parte, i fenomeni interculturali e transculturali positivi del nostro tempo, l'incontro con soggetti di altre religioni e culture, lo spostamento del polo di attrazione dall'Occidente all'Oriente, dal Nord al Sud del mondo, la dimensione plurale e policentrica di una società senza rigidi confini nazionali, si scontrano con una tradizione culturale incentrata sul conservare le *radici* culturali e le identità nazionali, se non addirittura padane, borboniche, ecc.

Al di là della critica sui contenuti culturali, gli stessi principi di riferimento dell'istituzione scolastica pubblica mostrano il fianco ad anacronistiche e contraddittorie proposte incompatibili tra loro: l'uguaglianza contrasta con il merito; la socializzazione con la competizione; il riconoscimento della dignità di ciascun allievo con la formazione utilitaristica e individualistica dettata dall'economia della *scuola-azienda* e della concorrenza del mercato, con situazioni difficilissime per le scuole pubbliche che partono con risorse tagliate alla base, compromettendo istituzionalmente la funzione della scuola democratica e per tutti.

Queste dicotomie inquinano il senso della formazione e scoraggiano i docenti più coinvolti, disorientati da una scuola che, in ritardo rispetto al divenire sociale, si allontana sempre più dai bisogni formativi delle nuove generazioni.

Di qui la richiesta di formazione e aggiornamento da parte degli insegnanti in servizio, in relazione ai mutamenti in atto.

CVM (Comunità Volontari per il Mondo), in qualità di ONG (Organizzazione Non Governativa), accreditata dal MIUR come ente di formazione, sin dagli anni Ottanta si è posta il problema della revisione culturale del curriculum scolastico, considerato inadeguato ad affrontare il salto epocale innescato da un lato dalla numerosa presenza di allievi non autoctoni e dall'altro dalla cibernetica, con l'uso di nuovi linguaggi telematici e di inedite forme di comunicazione transcontinentali e transmentali.

CVM ha individuato come punto critico la distanza tra Università e scuola di base e ha collegato queste due realtà tramite *formatori*, quali tutori degli insegnanti in servizio.

Un'indagine sui libri di testo²⁰ e sui bisogni dei docenti marchigiani, ha evidenziato l'esigenza di rivedere la preparazione professionale degli insegnanti, per cui nel 2001 IRRE Marche (Istituto Regionale di Ricerca Educativa) e CVM hanno promosso il progetto "Oltre l'etnocentrismo"²¹ confluito nel 2007 in quello ancora in corso e intitolato "La revisione dei curricoli scolastici in chiave interculturale a sostegno dell'Autonomia Scolastica", a cui ha aderito una rete di scuole marchigiane.

I docenti della rete sono tuttora protagonisti di una Ricerca-Azione che assume una configurazione circolare. Dall'analisi dei bisogni formativi dei docenti e dal conseguente contratto formativo tra gli *insegnanti in servizio* e i *formatori*, si passa alla richiesta di seminari e materiali didattici ai *ricercatori universitari* che, a loro volta, chiedono di testare l'efficacia della loro riflessione nel contesto d'aula, così da rimandare all'università gli esiti della sperimentazione scolastica. Questa, rielaborata in sede accademica, mira a rifluire in pubblicazioni e proposte di formazione per docenti così da movimentare dalla base il mondo della scuola, in attesa di trovare ascolto e accoglienza a livello governativo.

Nella consapevolezza dei limiti degli attuali libri di testo circolanti nella scuola italiana, i ricercatori sono impegnati nella:

- riflessione su pluralismo, laicità e complessità nella cultura scolastica, partendo dalla ricostruzione socio-genetica e psico-genetica dei saperi, riesaminati nelle loro origini e trasformazioni (Che tipo di sapere è stato? Con quali metodologie si è costituito? Con quali altri saperi si è

20. Cipollari, Portera, 2004.

21. Brunelli, Cipollari, 2007.

- associato? Com'è cambiato nel tempo? Che influenze ha esercitato?);
- revisione inter-disciplinare alla luce delle nuove conquiste del pensiero a livello di ricerca mondiale;
 - produzione di testi e materiali (pagine antologiche, dispense, saggi scientifici) che evidenzino le interdipendenze, le coevoluzioni, le contaminazioni e le mutualità migranti presenti nella cultura mondiale, superando una logica di divisione e contrapposizione di culture secondo la matrice etnocentrica;
 - accompagnamento della Ricerca-Azione condotta da docenti impegnati nella sperimentazione dei nuovi materiali in contesto d'aula;
 - completamento di testi e/o materiali prodotti dalla Ricerca con supporto di commento e di bibliografia argomentata.

In sintesi la Ricerca-Azione della rete di scuole marchigiane si snoda in corsi di formazione che producono pratiche didattiche innovative documentate e diffuse negli annuali Seminari Nazionali di Educazione Transculturale promossi da CVM in collaborazione con le ONG italiane²².

Un curriculum per un cittadino europeo nel mondo

La proposta di Armando Gnisci sollecita i docenti a tradurre la riflessione critica e immaginativa in pratica didattica, assumendo le sue indicazioni come linee operative sulle quali tessere un progetto educativo da spendere in contesto d'aula, attraverso una sperimentazione di Unità di Lavoro (UdL) che possono rappresentare l'anello di congiunzione tra teoria e pratica, tra università e scuola di base, come richiede il metodo della Ricerca-Azione messo in atto nella realtà marchigiana da una rete di scuole.

Il cammino delineato dalla ricerca universitaria ha una declinazione profondamente innovativa, in quanto il problema della trasposizione didattica dai *saperi sapienti* ai *saperi dell'insegnante* ha come punto di partenza il bambino e le sue istanze più profonde che *fanno* l'uomo.

Se l'educatore si mettesse in ascolto delle domande che ogni bambino pone all'adulto, si accorgerebbe che occorre fare una sorta di rivoluzione copernicana rispetto al modo tradizionale di insegnare.

22. Cipollari, 2010.

Nei libri di testo e nella stessa prassi didattica si privilegia il primato dell'attenzione per il "vicino", che si ritiene più familiare e comprensibile per l'allievo della scuola primaria: si comincia dal sé, dalla sua carta di identità per arrivare in modo lineare e sistematico ad allargare la realtà di partenza dalla comunità familiare a quella scolastica e, passo dopo passo, si arriva a quella locale, regionale e nazionale, rimandando all'età adolescenziale le questioni più ampie riguardanti spazi continentali e mondiali.

La motivazione di fondo adottata dai docenti è la convinzione che il bambino non abbia le capacità di astrazione, per cui la comprensione è limitata al "qui ed ora". Questa argomentazione va confutata a più livelli.

In primo luogo l'incapacità del bambino di allargare lo sguardo verso l'*altrove* è un'interpretazione cieca dell'adulto che ha dimenticato i moti del suo animo quando era un fanciullo, la sua capacità di dialogare con la natura e le stelle, di porsi gli interrogativi esistenziali sulla vita e sulla morte, su chi ha generato il mondo e come e perché. La storia della disciplina filosofica dell'Occidente mediterraneo ci insegna che è da questi passi frontali davanti all'imminenza del mondo-cosmo che inizia il cammino di ogni sapere, sia nelle comunità che nell'individuo. L'inizio del cammino è anche l'inizio dell'umano, l'epoca prima della nostra vita.

In secondo luogo il "qui e ora" va reinterpretato alla luce dei profondi cambiamenti epistemologici degli ultimi decenni e va tenuto presente che, fin dai primi anni di vita, i bambini oggi sono esposti all'*altrove*, in quanto i processi migratori, le immagini televisive, le potenzialità di comunicazione via internet hanno modificato il concetto di spazio e di tempo, per cui ciò che ieri era lontano oggi fa parte del vissuto quotidiano che è in collegamento con tutto il mondo. In più, la ricerca scientifica ci mostra che la dimensione delle cose vicine è in fondo più astratta di quelle lontane, se le lontane sono le domande sulle stelle, sul freddo, sull'altro, su chi sta dietro alle colline, sugli omini sulla luna o gli orchi e orchetti nel *Signore degli anelli* di Tolkien. Più ci rifugiamo nel vicino, in definitiva, e più lo astraiano dalla conoscenza continua che il bambino mette in atto e che riceve risposte *troppo e solo* vicine: la famiglia, il paese, la lingua italiana, la carta d'identità. In questa dimensione il bambino cresce ma rischia sempre di *non venire mai al sapere giusto*. Giusto, anche rispetto alle sue diverse età di crescita e di formazione.

In terzo luogo, un'educazione al sé, distinta dalle relazioni con il mondo, è funzionale alla formazione di un soggetto ego-centrico e autoreferenziale, pronto ad accettare acriticamente l'*homo oeconomicus* individualista e com-

petitivo, adatto a sostenere la logica disumana di un mercato che lascia per via i deboli, secondo assurdi criteri meritocratici irrispettosi della dignità incondizionata di ogni essere vivente. E che lascia fuori la *solidarietà* e la *compagnia*, la gioia e il vantaggio dell'*inter-essere* in una comunità.

In questa cornice vale la pena sottolineare come la costruzione *ego-centrica* e *nazional-centrica* dell'Io sia – contrariamente a quanti pensano che occorra innanzi tutto rafforzare un'identità nazionale o regionale – un'identità debole e imperfetta, incapace di muoversi nello spazio-mondo, perché privata della capacità di passare da una realtà all'altra in un moto circolare e continuo che dal globale rimandi al locale e viceversa, in linea con la formazione dell'identità plurale e aperta di un nuovo cittadino la cui la patria sia la terra²³ e il mondo.

Una didattica dell'ascolto parte dal bambino, ma non si ferma al bambino: dopo aver recuperato il potere motivazionale dell'imparare, essa raccoglie i significati profondamente evolutivi dei mondi vitali dell'allievo e li coniuga con i saperi scientifici, trasmettendo agli allievi stessi la consapevolezza che la conoscenza non si attua in termini di patrimonio posseduto e trasmesso, bensì in capacità di generare nuove conoscenze. In realtà il movimento dell'apprendere deve avvenire in maniera circolare: dal globale al locale e viceversa, dal bambino all'adulto e viceversa, in un moto incessante in cui ciascun soggetto filtra i processi di conoscenza in un ambito di riflessività e meta-cognizione che consente di utilizzare le informazioni in relazione ai contesti e alle variabili in gioco.

Sulla base di questo orizzonte di idee occorre ripensare l'insegnamento dell'italiano, oggi fuorviato dalla separazione tra linguistica e letteratura e tutto concentrato nel problema di *come* comunicare senza chiedersi cosa comunicare e perché. Vale a dire: in una società destabilizzata dalla globalizzazione il *valore* del possesso della lingua nazionale ben temperata dalla letteratura italiana&europea&mondiale e dalle altre lingue – come spiega Gnisci – è un *vantaggio*, insieme al valore-vantaggio delle chiavi dell'immaginario mondiale guidato dalla letteratura e dalle altre arti, più che dalla pubblicità o dai discorsi dei politici o dei calciatori, che dimorano ogni giorno, insieme agli opinionisti, nella Tv. *Un vantaggio per vivere meglio in un mondo che cambia esponenzialmente* rispetto ai ritmi dell'Ottocento e del Novecento.

Le pratiche linguistiche devitalizzate da un legame con un progetto edu-

23. Morin, Kern, 1994.

cativo, con una *poetica*, ostacolano una formazione umanistica ritagliata sui bisogni profondi degli allievi che rischiano di non essere mai incontrati da una scuola povera di opportunità e di cultura umanista.

Recuperare l'importanza della letteratura in ogni ordine e grado di scuola, farà da compagno di strada con lo studio della propria lingua e di altre lingue

che potrebbe essere introdotto partendo dal gioco della *foné* e della traduzione nella esposizione – come dice lo scrittore caraibico Édouard Glissant – alla pluralità delle lingue e dei dialetti e dal gioco della scrittura; dal grande gioco tra pensiero lingua e scrittura e tra queste modalità e le altre forme di comunicazione artistica, insieme e fino alla musica²⁴.

Si tratta dunque di una proposta che predilige la poetica della relazione a tutti i livelli: tra docente e discenti, tra discenti, tra letteratura e grammatica, tra l'insegnamento dell'italiano e le altre discipline nella costruzione di una salutare armonia mentale: quella dell'interconnessione che mira a diventare una *forma mentis* attiva e reattiva che porti a leggere e interpretare il mondo nel quale viviamo in una convivialità condivisa.

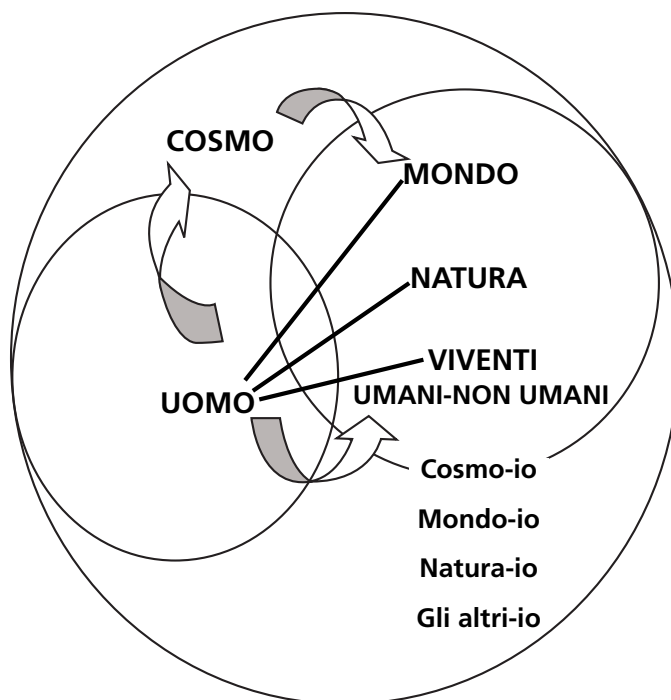
Da questo bisogno profondo che emerge sempre di più, anche se è ancora inascoltato e non tradotto, nasce l'esigenza di un nuovo corso curricolare che parta dalla conoscenza del cosmo, del mondo intero e dell'Umanità in un andirivieni continuo, senza sosta e senza punti fermi in quanto, nel tessuto policentrico dei saperi della nostra società, ogni nodo della rete richiama l'altro e si collega.

Constatata l'insufficienza del pensiero lineare di raccontare i saperi del mondo, le modalità di narrazione si nutrono di flashback, di andamenti ricorsivi, di effetti prosodici, addirittura, di onde e mosse discorsive ed ermeneutiche, che si servano perfino del "taglia e cuci" in versione creativa, per raggiungere e riconoscersi come partecipi di un *gioco del mondo attraverso la traduzione*²⁵. Alla modalità nuova di presentare i saperi corrisponde l'intreccio dei saperi stessi, presi ora dalla poesia e dalla prosa, ora dal teatro e dalla musica, ora dal cinema per allargarsi a: cosmologia, astronomia, geografia, geofisica, biologia, sociologia, antropologia, etologia, filosofia, ecologia, economia, in una corona mobile di traduzione transculturale.

24. Gnisci, 2008.

25. Gnisci, 2009.

Nuovo paradigma *Erga Omnes*



Per un insegnamento transculturale oggi

All'interno di una riflessione didattica che mira a sperimentare nuove modalità di pensiero, il curriculum presentato nei paragrafi precedenti vuol essere una proposta coerente con le linee di una nuova *cosmovisione* condivisa da quanti credono ancora che un mondo più giusto è possibile. Poiché un curriculum scolastico non si alimenta solo di saperi e di conoscenze, ma anche di metodi e strumenti che quei saperi sostengono e rafforzano, è opportuno orientare le mosse didattiche da attuare in contesto d'aula verso tre movimenti necessari per la costruzione di un "Mundus Novus": *Decolonizzazione, Creolizzazione e Mondializzazione* delle menti europee. Questa nuova cosmovisione formativa supera la politica (fallita) del multiculturalismo e l'indecisa valenza dell'interculturalità per proporre la poetica della transculturazione, la cui sostanza avete trovato nel discorso di Armando Gnisci.

Decolonizzazione

Il primo passo da fare è la liquefazione e il licenziamento del nucleo di

ferro del pensiero *euro-centrico* ed *euro-superiore*, attivando l'arte di rivedere i concetti, ascoltare se stessi e gli altri, spaesarsi e decentrare i propri punti di vista.

Revisione del concetto etno-euro-centrico

L'insegnante sa che attraverso le nuove cosmovisioni globali e mondane passa un modo di rappresentazione del mondo per cui, nel momento in cui lavora con gli allievi sui saperi, deve interrogarsi sulla loro potenzialità ed efficacia per la costruzione di una *forma mentis* aperta, dinamica, plurale.

Ciò impegna il docente nella revisione dei concetti disciplinari per comprendere quale sia il contenuto pedagogico dell'insegnamento ovvero quali cosmovisioni globali e mondane costituiscano la ragione sociale del lavoro dell'insegnante oggi. Urge per lui/lei capire quali significati esprimono i concetti di *umano, cittadino, culture, natura, sviluppo*, ecc., sapendo che attraverso i saperi disciplinari e curricolari passano le rappresentazioni delle identità individuali e collettive che formano sentimenti, emozioni, modi di sentire e di relazionarsi, orientati alla costruzione di un'etica del cittadino *po-etico* del mondo del terzo millennio.

Nel processo di grande trasformazione della società globale attuale, la conoscenza *esperta* a scuola va riesaminata a fondo, rileggendola criticamente nel suo processo storico di formazione moderna. Il *sapere* per diventare oggi *didattico* va rielaborato attraverso una ricostruzione che ne metta in luce contesti, origini e trasformazioni. Perché sia propriamente *formativo* deve recuperare la sua gravidanza di un apprendimento prodotto socialmente per la soddisfazione dei bisogni di tutti i singoli, alimentati da problemi e attese di sviluppo comunitario.

Occorre rileggere i saperi scolastici ricostruendo il loro processo di formazione:

Che tipo di sapere è stato? Quali conoscenze e tecniche ha generato? Secondo quali metodologie si è costituito? Con quali altri saperi si è associato? Com'è cambiato nel tempo? Quali influenze ha esercitato nella società? Quale ruolo formativo assume rispetto al compito di sviluppo degli alunni⁴⁴?

E, quindi, la metacognizione critica – il sapere di sapere – è indispensabile

44. Damiano, 2007a.

le per qualificare le effettive competenze professionali e disciplinari dei docenti di oggi, chiamati a rispondere della padronanza epistemologica della disciplina, della conoscenza storica della sua evoluzione, della sua pregnanza interdisciplinare, del suo valore educativo-formativo.

Da ciò consegue che nella professionalità dell'insegnante rientra una riflessione sulle conoscenze della ricerca che vanno non solo sempre aggiornate e approfondite, ma anche rielaborate in termini pertinenti alla loro destinazione. A livello didattico e operativo la revisione del concetto impegna il docente, nella fase di programmazione didattica, ad elaborare una Mappa Concettuale che esprima la definizione non pregiudiziale etno-euro-centrica dell'oggetto culturale su cui si intende lavorare con gli allievi e che rappresenta un requisito iniziale da cui dipendono tutte le successive attività didattiche.

Ascolto

La prima mossa da cui prende avvio il percorso d'insegnamento-apprendimento in contesto d'aula è alimentato dalla didattica dell'ascolto quale strumento con cui il formatore si accosta al formando, ovvero a colui che comunque rappresenta un "diverso" da sé, sia questi autoctono o no.

Questo approccio, elevato a criterio metodologico, serve a preparare l'incontro e, se assunto come *forma mentis* con cui aprirsi alla conoscenza, crea mentalità flessibili, disposte all'ascolto, al dialogo e a scavare entro se stessi come Momo – la bambina protagonista del romanzo omonimo di Michael Ende – attesta:

E se qualcuno credeva che la sua vita fosse sbagliata e insignificante, se credeva di essere soltanto una nullità fra milioni di persone, uno che non conta e che può essere sostituito – come si fa con una brocca rotta – e andava e raccontava le proprie angustie alla piccola Momo, ecco che in modo inspiegabile, mentre parlava, gli si chiariva l'errore; perché lui, proprio lui, così come era, era unico al mondo, quindi per la sua peculiare maniera di essere, individuo importantissimo per il mondo. Così sapeva ascoltare Momo⁴⁵.

Questa modalità, elevata a strategia didattica, tramite la conversazione clinica di matrice piagetiana⁴⁶ favorisce la crescita del discente, lo sviluppo progressivo del pensiero, che connette le conoscenze spontanee con quelle

45. Ende, 1994.

46. Petter, 1960.

nuove, ne cura l'anima e gli restituisce fiducia.

L'educatore fornisce l'aiuto per l'interpretazione che ognuno è chiamato a dare al senso della vita. Si manifesta in questo modo l'aspetto propriamente ermeneutico ed euristico del docente, che ha il compito di aiutare il formando ad aprirsi alla conoscenza, offrendo a lui gli strumenti *metacognitivi* per la decolonizzazione della mente e la decostruzione di concezioni etnocentriche e stereotipate, come elementi indispensabili per avviarsi verso una "nuova rappresentazione della realtà", ovvero verso l'inedito e l'immaginario, in un clima in cui la relazione educativa rende attraente e rassicurante l'ambiente di apprendimento⁴⁷.

È importante in questa fase farsi aiutare dal pensiero che, se è vero che gli psicoanalisti curano il loro malanimo attraverso la cura dei loro pazienti, allora possiamo ribadire una "verità" riconosciuta del nostro mestiere di docenti: che *impariamo insegnando*.

Spaesamento-decentramento

Nella costruzione di una coscienza transculturale è momento significativo leggere, interrogare e interpretare la narrazione della realtà acquistando la consapevolezza della pluralità dei punti di vista.

Un racconto, una storia, un fatto può aiutare a decentrare una visione del mondo, a empatizzare con gli altri, a considerare comportamenti, sentimenti e azioni umane evocando contemporaneamente le diverse posizioni dei soggetti in gioco⁴⁸ così da evitare i giudizi di chi da sempre ha eretto la propria cultura e visione del mondo come unica interprete di assurde "verità universali".

Si tratta di approfondire lo sguardo, di potenziare un'attività di ascolto in cui la diversità delle posizioni non siano esaminate come monadi o elementi giustapposti e/o contrapposti, ma come espressioni di una visione più complessa. In tal modo, si apre l'orizzonte in grado di rendere conto delle ragioni degli uni e degli altri, in un colloquio orientato alla contrattazione dei punti di vista, laddove questa sia possibile, o al superamento di sterili dicotomie alla ricerca di una più ampia visione della realtà.

Sostengono quest'approccio metodi didattici di tipo analogico quali il *role play*, la drammatizzazione, l'attività ludica, che favoriscono l'argomentazione e la meta-cognizione, necessarie per "mettersi nei panni degli altri", sapendone anche uscire e ritrovare cangiati i nostri.

47. Damiano, 2007a.

48. Sundermeier, 1999.

Unità di Lavoro

Morin nel testo *I sette saperi necessari all'educazione del futuro* sostiene che alle discipline né spetta disintegrare l'unità complessa della persona, né mai dimenticarne l'umanità. Le scelte devono essere indirizzate al bene comune, alla salvaguardia della nostra vita sulla Terra, al rispetto della diversità e della pace.

È opportuno che tutte le istituzioni educative, la scuola e i docenti in particolare, diano importanza a questi principi:

- valorizzare i singoli alunni;
- prestare attenzione alle diversità, in un'ottica di inclusione che rispetti l'unicità di ciascuno;
- incontrare e dialogare con l'altro;
- comunicare e colloquiare in un clima di interazione, relazionalità e confronto;
- mettere in atto un originale programma educativo per sviluppare l'attitudine alla critica e alla riflessione;
- adottare come pratica educativa la metodologia della ricerca e del *problem solving* per affrontare i grandi problemi che affliggono il nostro pianeta;
- sviluppare un sentimento critico orientato a valori e principi etici a garanzia dei Beni Comuni.

Attivare il sapere in modo diverso rispetto al passato è meno rassicurante per l'insegnante che inizia questo percorso ma, col tempo, più interessante e soddisfacente. Non si tratta di qualcosa di completamente nuovo, perché vi si trova anche la grande lezione dell'Attivismo pedagogico, ma lo sguardo si proietta in avanti verso un modello d'insegnamento più rispondente ai bisogni di oggi.

Al *comportamentismo*, incentrato sulla trasmissione dei saperi, si sostituisce il *costruttivismo* che sviluppa il ruolo partecipativo del discente e lo avvia non solo alla soluzione di problemi ma, soprattutto, alla capacità di "prefigurare di nuovi" (*problem finding*) in linea con la continua trasformazione in atto.

Questo postula la capacità di negoziare, collaborare secondo i nuovi valori di *mutualità, solidarietà, coevoluzione* richiesti dall'etica del terzo millennio.

È cura dell'insegnante creare nella classe il clima adatto ad accogliere una nuova unità di lavoro (UdL) attraverso un incidente critico, un problema o un evento significativo, un'esperienza diretta che solleciti una motivazione o un'aspettativa fertile.

Le UdL, da adattare in modo flessibile ed elastico ai singoli e particolari contesti d'aula, si allineano sul modello del cognitivismo costruttivista e, in particolare, assumono come punto di riferimento la Didattica per Concetti⁶³.

L'utilizzo del "Diario di Bordo" (registrazione delle azioni didattiche) favorisce:

- la metacognizione sul processo di insegnamento e su quello di apprendimento (insegnante e discente *riflessivi*);
- l'interazione tra docente e discente, in quanto in ogni fase del lavoro le azioni devono essere *puntuali* (ovvero *cosa fa l'insegnante e cosa fa l'alunno*), *ricorsive* (ogni azione deve essere in dipendenza della precedente), *circolari* (uso di feedback e rimandi da una mossa all'altra), *reticolari* (costruzione di *cognitive Map* in situazione di collaborazione);
- l'autovalutazione argomentata dell'incremento cognitivo e professionale;
- la riprogettazione basata sull'analisi del processo di insegnamento-apprendimento con la rilevazione dei punti critici filmati dalla stessa documentazione.

La scelta su questa tipologia di documentazione risulta legittimata dall'esigenza di correlare saperi e metodi, finalità educative e scelte didattiche.

Nella stesura delle fasi delle UdL si privilegia:

- la varietà degli strumenti didattici: testi multipli (libro, rivista, immagine...); risorse multimediali (pc, lavagna interattiva multimediale – LIM –, videoproiettore...);
- la combinazione dei diversi Mediatori Didattici (*attivi, analogici, iconici, simbolici*) integrati tra loro per favorire il rispetto dei dif-

63. Damiano, 1994; 1995; 2004; 2007b.

ferenti stili di apprendimento spaziando dalla tradizionale lezione alla conversazione, al *role play*, al gioco didattico, al laboratorio di scrittura creativa;

- l'organizzazione flessibile della classe utilizzando, oltre il lavoro individuale, anche quello a coppie e/o per piccoli gruppi sulla base della *cooperative learning* e del *peer education*;
- il passaggio continuo tra il generale e il particolare, tra l'esterno e l'interno per creare il legame profondo che unisce il *mondo all'io*;
- la pluralità dei punti di vista e il decentramento;
- una combinazione di stimoli emotivi e cognitivi per concorrere nell'interesse della persona all'educazione al sentimento e alla tenerezza.

Le singole fasi dell'UdL sono completate dal repertorio ORM (Operazioni Metodo, Raggruppamento alunni, Materiale) elaborato da Elio Damiano, a partire da uno schema di Becker, Thomas e Taylor, relativo al sistema dei mediatori didattici⁶⁴.

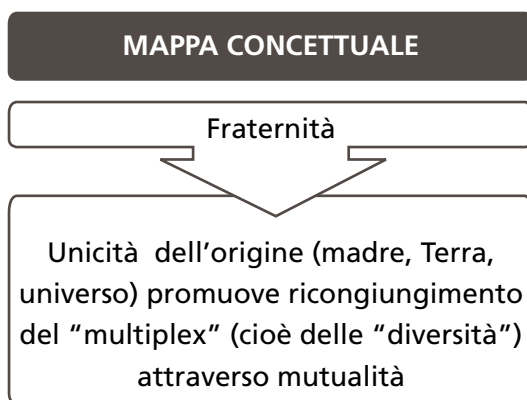
64. Damiano, 2007a.

Fraternità



*Azur e Asmar*¹

Obiettivo formativo: considerare l'altro come un essere da conoscere, comprendere e rispettare.



FASE 0

Obiettivo: conoscere la percezione dei bambini sul concetto di fraternità.

Metodo: conversazione clinica.

Raggruppamento alunni: lavoro gruppo-sezione.

Materiale: risorse umane, registratore, carta e penna.

Per introdurre l'argomento l'insegnante chiede ai bambini di mettersi in *circle time*, spiega la modalità e la funzione di svolgimento della conversazione clinica. Pone quindi una serie di domande e gli alunni rispondono uno per volta.

Dopo aver trascritto le risposte, le riporta in un cartellone tracciando

1. *Azur e Asmar* (titolo originale: *Azur et Asmar*), film di animazione di Michel Ocelot, Francia, 2006, durata 90'. Per una scheda del film: www.mymovies.it/dizionario/recensione.asp?id=43696.



la mappa mentale della classe e chiede ai bambini la rispondenza tra ciò che l'insegnante ha registrato e ciò che essi volevano dire.

CONVERSAZIONE CLINICA

Domande stimolo

1. Che cosa vi fa venire in mente la parola "fraternità"?

POSSIBILI RISPOSTE

- Il fratellino che deve nascere
- I miei fratelli
- Mio fratello
- La mia cuginetta Giada
- Il mio amico Luca
- La mia sorellina

2. Da quale situazione nasce un sentimento di fraternità?

POSSIBILI RISPOSTE

- A scuola ad Anna Maria voglio bene come una sorella
- A casa di Alessandro che è più grande di me. Gioco con lui e mi sento di volergli bene come ad un fratello
- A scuola gioco con Federico e gli voglio bene come a un fratellino
- A scuola gioco con Angelica e a danza parlo con Aurora
- A casa voglio bene a Samuele che è mio fratello e vorrei che Davide venisse a casa mia a giocare con me
- A scuola voglio bene ad Angelo e a Massimo che vengono dalla Cina e a Morena che è come una sorella
- A scuola ho incontrato Diego e Federico. Voglio bene loro come a dei fratelli
- A scuola gioco con Carlotta e Morena

3. In che cosa si manifesta la "fraternità"?

POSSIBILI RISPOSTE

- Giochiamo insieme, ci aiutiamo
- Andiamo a giocare insieme al parco giochi e, se attraversiamo la strada, Alessandro mi tiene per mano
- Lo abbraccio, ci gioco insieme
- Aiuto Angelica, la abbraccio, ci gioco sempre. Con Aurora giochiamo insieme a casa mia e a danza parliamo spesso
- Con Luca giochiamo a palla, Angelo lo bacio, Federico lo abbraccio e Morena l'accarezzo
- Ci gioco sempre, li aiuto perché sono più piccoli di me e li abbraccio



- Morena viene a giocare a casa mia e io vado a casa sua e gioco pure con la sua sorellina Francesca

4. Che sentimenti provoca la fraternità?

POSSIBILI RISPOSTE

- Ho voglia di abbracciarli
- A Valentina voglio bene, Andrea mi fa arrabbiare
- La inseguo sempre perché voglio stare vicino a lei. Voglio bene a Federico perché è piccolo
- Voglio tanto bene alla mia sorellina e ho sempre voglia di abbracciarla

5. Come cresce, quando aumenta la fraternità?

POSSIBILI RISPOSTE

- Giochiamo insieme, ci aiutiamo, litighiamo e facciamo la pace
- Giochiamo insieme e ci aiutiamo
- Lo aiuto
- Giochiamo e parliamo
- Andiamo d'accordo su tutto
- Qualche volta li aiuto
- Giochiamo sempre insieme

6. Come si perde?

POSSIBILI RISPOSTE

- Facendosi i dispetti
- Se ci diamo le botte
- Se ci rubiamo i giochi
- Se litighiamo sempre
- Se ci facciamo i dispetti e ci diamo le botte
- Se non li faccio giocare con me
- Se non mi fanno giocare

MAPPA MENTALE

La fraternità fa venire in mente:

- fratello
- sorella
- cuginetta
- amico.



La situazione che fa nascere la fraternità è:

- la scuola o anche la casa come luogo di gioco e di vita insieme
- si sente un sentimento di fraternità anche per chi viene da nazioni lontane.

La fraternità si manifesta con:

- la carezza
- l'abbraccio
- il bacio
- con azioni di aiuto e di sostegno.

La fraternità aumenta con:

- lo stare insieme
- il giocare
- l'aiutarsi reciproco
- l'andare d'accordo ma anche il litigare per poi fare pace.

La fraternità si perde quando:

- si danno le botte
- si fanno dispetti
- si litiga sempre
- si rubano i giochi
- si esclude l'altro dal gioco.

Commento alla conversazione clinica

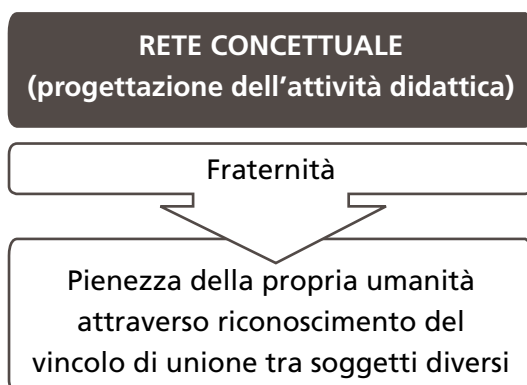
I bambini della scuola dell'infanzia individuano la valenza affermativa della fraternità che non riservano solo al legame familiare – per così dire naturale – tipico di chi è fratello o sorella di “sangue”, ma lo ampliano fino a comprendere, insieme ai cugini e agli amici di svago, anche i compagni di altre culture e nazioni con i quali, attraverso il gioco, hanno instaurato vincoli affettivi. Essi sono consapevoli che sentirsi fratelli è “cosa buona”, perché associano tale sentimento ad atteggiamenti ed espressioni positive come il desiderio di stare insieme, di abbracciarsi, di tenersi per mano, di aiutarsi e sostenersi. Saggiamente comprendono che questo sentimento non esclude il litigio, ma prevede anche la pace, a dimostrazione che nelle dinamiche relazionali c'è spazio per il contraddittorio, da gestire attraverso la negoziazione e la



conciliazione. Intuitivamente comprendono che l'esclusione dell'altro è una causa fondamentale di assenza di fraternità, perché al suo posto dominano la rabbia, un clima di dispetto e di violenza reciproca. Su questa via occorre attivare i sentimenti e le riflessioni dei bambini che devono approfondire il tema dell'esclusione come mancanza di pienezza della propria umanità fino a sollecitare in loro la consapevolezza di appartenere tutti ad un'unica specie in quanto tutti creature di un'unica "terra-patria" secondo gli orientamenti di una educazione sentimentale volta a favorire una cittadinanza mondiale.

Dopo la registrazione degli esiti della conversazione clinica, il docente procede alla programmazione flessibile dell'UdL, tenendo conto delle conoscenze spontanee dei bambini.

Matrice cognitiva (ciò che sanno)	Compito di apprendimento (ciò che non sanno)
<ul style="list-style-type: none">• La fraternità è sentimento legato ad un criterio non solo "di sangue", ma anche affettivo.• La fraternità favorisce una "vita buona" basata sull'aiuto reciproco e sul volersi bene.• La fraternità viene meno con l'esclusione dell'altro.	<ul style="list-style-type: none">• La pienezza di sé passa attraverso la relazione positiva con l'altro.• La relazione con l'altro deriva dalla consapevolezza di essere diversi, ma al tempo stesso di appartenere tutti ad un'unica "terra-patria".





FASE 1

Obiettivo: suscitare sentimenti di fraternità attraverso la componente emozionale.

Metodo: attività ludica, attività di ascolto, conversazione guidata, attività di confronto.

Raggruppamento alunni: lavoro con gruppo-sezione.

Materiale: spazio per attività ludica.

L'insegnante propone ai bambini il gioco "Uniti da un filo" e, dopo averlo fatto, invita i bambini a riflettere sul rapporto emozioni e qualità della vita con alcune domande stimolo:

- Come vi siete sentiti durante il gioco?
- Quali sentimenti vi fanno star bene? Perché?
- Quali sentimenti vi fanno star male?

Uniti da un filo

L'insegnante consegna ad un bambino un gomitolo di filo resistente. Il bambino deve srotolarlo, scegliersi un compagno e dargli il capo opposto. Questi lo passa ad un altro bambino che a sua volta si sceglie un compagno. Quando tutti sono intrecciati si arrotola il gomitolo e contemporaneamente si formano le coppie. Guardandosi in faccia, promettono di giocare insieme, di aiutarsi e non litigare per una settimana.

FASE 2

Obiettivo: conoscere una storia basata sul valore della fraternità.

Metodo: narrazione, ascolto, discussione orientata, osservazione di immagini, proiezione di film.

Raggruppamento alunni: lavoro con gruppo-sezione.

Materiale: libro, film/DVD, angolo lettura della sezione dell'infanzia.

L'insegnante porta in classe il testo *Azur e Asmar* e ne mostra la copertina. Chiede ai bambini:

- di che colore è il viso di chi cavalca il cavallo bianco e di chi cavalca il cavallo nero?



- come è vestito l'uno?
- e l'altro?
- chi si chiama Azur?
- chi si chiama Asmar?

Mostra le immagini del libro e fa circolare il testo, in modo che i bambini possano iniziare a formulare delle ipotesi sulla storia; sostiene gli allievi con una serie di domande stimolo del tipo:

- Chi sarà questa donna che ha in braccio un bambino biondo ed uno nero?
- Come mai i due bambini dormono vicini?
- Chi sarà l'uomo adulto che ha un atteggiamento di dare un ordine?

Ogni alunno osserva le immagini del libro e, sollecitato dall'insegnante, esprime delle ipotesi sulla trama del racconto, servendosi delle immagini e scambiando il proprio parere con quello dei compagni.

Successivamente l'insegnante conduce i bambini in sala video per vedere il film *Azur e Asmar*; la proiezione in DVD viene scandita per sequenze in modo da favorire l'interesse dei bambini attraverso commento e discussione di ciascuna di esse.

FASE 3

Obiettivo: consolidare le conoscenze relative alla storia sulla fraternità attraverso attività di manipolazione.

Metodo: attività grafica.

Raggruppamento alunni: lavoro in piccolo gruppo, con gruppo-sezione.

Materiale: testo, cartellone, fogli, matite colorate.

L'insegnante divide la sezione in piccoli gruppi e chiede a ciascun gruppo di colorare i luoghi della storia da trasferire su un cartellone. Invita a disegnare e/o colorare i personaggi della storia, aggiungendo nomi e alcune affermazioni ai disegni.



Chi si ricorda ancora delle vecchie antologie delle medie e dei sussidiari, ancora più vecchi (alcuni di questi furono firmati da Giovanni Pascoli) per le elementari? Forse nessuno degli attuali docenti. Raccoglievano brani e poesie ordinati secondo le stagioni. A novembre i morti (con la “Nebbia agli irti colli”), a Natale il freddo e le feste

intorno al presepe, ecc.

Quell'ordine sparì intorno agli anni Ottanta dello scorso secolo, sostituito da una organizzazione per generi: la favola, il mito, la cronaca, la poesia, ecc. seguita dalla conversione, promossa da grandi intellettuali italiani, del ritorno alla storia letteraria. I nostri bambini, si disse, non conoscono più Dante e Petrarca; non sanno nemmeno l'esistenza di Tasso e Foscolo.

Oggi occorre un nuovo ordine della letteratura da studiare in classe. Non sono le stagioni, né i generi e nemmeno il ritorno alle origini della letteratura a dettare i gradi di questa organizzazione. Ma è un nuovo racconto che parte dalle nostre origini, quelle profonde e vere (l'universo), prosegue con la realtà nella quale viviamo (il mondo) e chiude sulla coscienza di chi siamo noi (la specie umana). Come chiamare questo processo? Armando Gnisci, nel suo *Manifesto*, adopera il termine “transculturale”. Non si tratta dell'ennesimo pedagogismo ma della “traduzione” da una cultura all'altra. Dove per “cultura” non si intende solo quella “degli altri”, ma anche quella disciplinare. Una proposta non solo teorica, ma sostenuta da Unità di Lavoro, testi, esercizi. Una vera “ricerca a prova di aula”. Questa è la modesta e rivoluzionaria proposta del volume.

Euro 18,50 (I.i.)

ISBN 978-88-6153-268-7

