

Quaderno operativo



Daniela Nuzzo

Mentre nella vita dello studente l'emozione legata alla novità è quotidiana se l'insegnante ha cura di variare input e attività, nella vita del docente la novità è ad ampio respiro e in buona parte richiede la partecipazione attiva del docente stesso che diviene agente di novità
Paolo E. Balboni

Premessa. Nasi rossi e fragore.

Un divertente gioco per ragazzi invita ad estrarre con grande cautela parti del corpo da un ometto disteso su un presunto tavolo operatorio, sguardo attonito e naso grosso e rosso, pronto ad illuminarsi con fragore se il giocatore incappa in un errore; *allegro* recita il titolo sulla scatola, ma l'ometto, riccioluto o liscio secondo la grafica o secondo l'*edizione*, tutto lascia trasparire fuorché allegria.

Capita spesso che, nelle narrazioni correnti, gli studenti raccontino sé stessi, pensando ai momenti di valutazione, con affermazioni e resoconti che paiono appropriarsi del punto di vista degli *ometti* del famoso gioco: qualcuno (il/la docente) *estrae* qualcosa (l'oggetto della conoscenza) con estrema accortezza da angoli insondati della memoria, all'errore il "naso" si illumina con fragore, più spesso ai docenti, dicono, che agli studenti.

Colpisce, in questa rappresentazione di una "operazione" di valutazione, la narrazione che il soggetto ha di sé come parte inattiva, non coinvolta, passiva, del processo di "estrazione"; al netto delle riflessioni sulle partecche di valutazione, fedeli al cosiddetto *one shot* o attente al processo (Perla, 2021), sul *feedback* positivo, sull'emozionalità del contesto (Balboni, 2013), colpisce, nel racconto del processo maieutico degli studenti, un aspetto: l'oggetto di conoscenza è solo oggetto in sé (come un'ulna o il fegato o la milza cartonati del gioco) e non è oggetto per il sé.

Se i nostri *ometti*, attoniti, *subiscono* una mera *estrazione*, come docenti dobbiamo innanzitutto chiederci se la nostra progettazione ha adeguatamente prestato attenzione non solo alle conoscenze, ma anche alle visioni del mondo che mediava, ai *valori* a cui orientava; dobbiamo, cioè, chiederci se la nostra azione in aula ha opportunamente sollecitato l'elaborazione di connotazioni interpretative delle cose, vale a dire la comprensione.

1. Comprendere, con l'immaginazione.

La comprensione è l'insieme dei processi con cui il soggetto perviene alla definizione del valore personale e umano degli oggetti della conoscenza (Piccinno, 2019). All'estrema variabilità e complessità della comprensione, corrisponde, in sede didattica, una pluralità di modelli di

intervento, riconducibili a diverse soggettività; tuttavia, è possibile rintracciare delle *forme* (Piccinno, 2019) ricorrenti, una di queste è comprendere con l'immaginazione. Già Egan riconosce all'immaginazione un importante ruolo pedagogico:¹ rende fruibile e riconoscibile ciò che appare invisibile e indefinito; l'immaginazione, tematizzando mondi possibili, sollecita, attraverso nuove ipotesi sul mondo, stupore e meraviglia² e dispiega il suo potere *produttivo*.³

Vale a dire che l'immaginazione conferisce riconoscibilità a dimensione teoretiche eccedenti rispetto a valenze empiriche e cognitive dell'oggetto della conoscenza (Piccinno, 2019), che da oggetto in sé diviene oggetto per il sé.

Una progettazione intenzionalmente attenta alla comprensione porterà in aula didattica e metodologie per comprendere con l'immaginazione e creerà presupposti favorevoli all'elaborazione, al riconoscimento e alla costruzione del significato personale delle conoscenze, cioè al significato che i saperi assumono per la vita, alla loro dimensione umanizzante (Baldacci, 2010) così che la narrazione di quanto compreso divenga un dialogo attivo tra studente e docente e la verbalizzazione e la tematizzazione di conoscenze per il sé promuova il riconoscimento e la valorizzazione delle risorse personali, circoscrivendo le occasioni di *nasi rossi e fragore*.

Tra le varie metodologie attraverso cui l'immaginazione può essere “tradotta” in aula, ci soffermiamo ora qui, in particolare, sui processi attraverso cui è possibile “liberare” le potenzialità ritmiche del linguaggio.⁴

2. Ritmare i contenuti.

Filastrocche, giochi linguistici, indovinelli ritmati, se da un lato rappresentano un validissimo espediente mnemonico, promuovendo il consolidamento delle connotazioni strutturali dei concetti, dall'altro sanciscono il rilievo e l'importanza dell'oggetto di conoscenza sul piano dei significati personali perché si fondano sulla consapevolezza del profilo concettuale degli

¹ In *La comprensione multipla. Sviluppare una mente somatica, mitica, romantica, filosofica e ironica*, Egan colloca il singolo individuo in una storia sociale, oltre la percezione episodica degli eventi ed oltre la loro ricostruzione mimetica: la mente ha bisogno di allargare la prospettiva di comprensione all'intero universo (Egan, 2012).

² Nel volume che raccoglie in un solo corpo quattro pubblicazioni curate da Costa e Kallick sul tema dell'educazione, partendo dalle riflessioni di H. Mann, gli Autori hanno focalizzato la propria attenzione su sedici *disposizioni* della mente, rilevando e classificando abilità, atteggiamenti, inclinazioni che mettiamo in atto con spontaneità e frequenza; tra queste disposizioni, c'è *rispondere con meraviglia e stupore* (Costa, 2007).

³ In un saggio divenuto un classico per le scienze dell'educazione, Lipman indica la via per raggiungere l'eccellenza, evocando Spinoza, nella scuola: sviluppare nei giovani la componente riflessiva del pensiero; il pensiero, dice Lipman, è eccellente quando si conforma alle rigorose leggi della razionalità (pensiero critico), quando conserva e sviluppa lo stupore della scoperta, utilizzando appieno la forza dell'immaginazione (pensiero creativo) e quando non teme, anzi, riconosce la potenza delle emozioni che influenzano ogni scelta, decisione e giudizio (pensiero *caring*); (Lipman, 2005).

⁴ Secondo Egan, compito della scuola è quello di organizzare i propri insegnamenti avendo presenti e valorizzando gli strumenti cognitivi propri di ogni comprensione (somatica, mitica, romantica, filosofica, ironica), ricordando sempre che, nel passaggio da un tipo di comprensione ad un'altra, gli strumenti non si annullano, ma si integrano, andando a moltiplicare le possibilità di conoscenza; saranno proprio questi strumenti cognitivi a sollecitare le facoltà immaginative di chi apprende (Egan, 2012).

argomenti oggetto di riflessione e ad essa aggiungono la sollecitazione di realtà personali di colui che svolge l'esercizio.

Quest'ultima affermazione ci offre l'occasione di un necessario chiarimento: è la costruzione della filastrocca, l'impegno attivo nella creazione del gioco linguistico, la creazione di un indovinello ritmato l'attività propria della metodologia fondata sulle potenzialità ritmiche del linguaggio; la fruizione, invece, di *opere* già compiute e finite, replicate da altri, non è progettazione intenzionale rispetto l'obiettivo "comprendere con l'immaginazione", ma mero esercizio mnemonico: il vecchio adagio dei docenti di latino

Spero, promitto e iuro
Vogliono l'infinito futuro

non attecchisce nel significato che questo sapere assume per la vita personale o in un contesto sociale o per l'intera umanità, ma, semplicemente, nella sua "cantabilità", agevola il ricordo. Il distico ritmato riportato è altra cosa rispetto a comprendere con l'immaginazione.

Tuttavia, l'esempio proposto sicuramente mostra quanto metrica e ritmo possano venire in soccorso alla concreta "urgenza d'aula" di memorizzare un breve elenco. Proviamo, dunque, a partire da un bisogno simile per descrivere una via di avvicinamento e progettazione secondo la metodologia delle potenzialità linguistiche, obiettivo: ritenere conoscenze tra numerose e complesse informazioni con un salto epistemico, operando un decentramento cognitivo, spingendoci oltre il modo di pensare consueto (deduzione-induzione).



Innanzitutto, la scelta dell'argomento, la cui "consistenza" dovrà essere tale da rappresentare un compito sfidante, per non far prevalere la componente del *lusus*; un buon criterio di selezione può essere la complessità e la necessità di memorizzazione. Ad esempio, possiamo rilevare un "bisogno d'aula" nella necessità di ricordare, nell'ambito della letteratura italiana, tra la ridda di informazioni che accompagnano gli studenti di ultimo anno alla maturità, almeno alcune delle riviste e periodici italiani più importanti, da fine '800 a metà '900, quando il dibattito ed il confronto tra gli intellettuali ha come arena privilegiata la carta stampata.

Occorre quindi definire la "veste" da dare ai contenuti ritmati; poiché siamo ai primi tentativi di operazionalizzazione, è opportuno scegliere un sottogenere particolarmente familiare, per esempio il sonetto.

La stesura del componimento è la fase più creativa e impegnativa; saranno necessarie più bozze e revisioni.

Ecco come potrebbe presentarsi una bozza del componimento sulle riviste letterarie, su cui stiamo lavorando in questo esempio.

*Lacerba è un quindicinale
E la voce la fonda Prezzolini,
Lavora ad Hermes e a Il Regno Corradini;
Scrive di politica Gobetti liberale.*

*Il selvaggio e l'italiano antieuropei,
Salvemini fonda l'Unità,
Scrivono di pittura De Chirico e Carlà;
Salaria, con Montale e Ginzburg, non la escluderei.*

*Nuovi Argomenti con Moravia, Il Politecnico con
Vittorini,
De Céspedes con Mercurio si ritaglia un angolino;
Scrive di politica Nenni su Mondo Operaio.*

*Nel sud, l'Esperienza poetica di Bordini;
La Ronda negli anni Venti, in ambiente capitolino;
Con Cifficina, Pasolini suscita un vespaio.*

Riviste

Quali osservazioni possiamo muovere?

Evidentemente, manca ancora una sgrossatura metrica (per tutto ciò che riguarda l'aspetto squisitamente tecnico dell'endecasillabo e del sistema delle rime, si rimanda alla sezione "Appendice. Elementi di metrica" di questo volume). È, però, importante sottolineare questo: l'arte della versificazione è complessa, a volte, per "quadrare" il verso, occorre sostituire, spostare, elidere o sottintendere parole, tuttavia, non dobbiamo dimenticare che il nostro obiettivo è ritmare contenuti: chiarezza e pertinenza rimangono prioritarie per non scivolare nella banalizzazione e nel divertimento ben scandito.

La “quadratura” metrica rappresenta la sfida cognitiva che faciliterà il salto epistemico che stiamo perseguendo: non “cambiare” contenuti per inseguire misure e rima, ma selezionare, esplicitare e parafrasare, nella complessità dell’argomento, contenuti rilevanti che consentono di “trovare” soluzioni linguistiche e metriche accettabili (o graziose) e che diverranno quindi rilevanti non solo in sé, ma, con decentramento cognitivo, per la soluzione “di valore” che hanno saputo offrire al mio “problema poetico”.

Nella realizzazione in aula, è opportuno che i primi passi siano condotti con un costante modellamento da parte del docente; il docente, a sua volta, è opportuno sperimenti in prima persona le potenzialità ritmiche del linguaggio, in modo da progettare consapevolmente e proporre in aula esperienze e strategie conosciute.

Una concreta proposta per un esercizio individuale può essere ricavata dall’operazionalizzazione prima descritta: *esercizio 1*.

Individuare l’argomento

*(un argomento “sfidante”,
che assalva il criterio della complessità)*

Scegliere la “forma”

*(all’inizio, scegliere una “veste metrica” familiare;
criterio: semplicità)*

Redigere una prima bozza

*... e una seconda, una terza...
(cioè ritornare sulla revisione finché
non si è soddisfatti del risultato)*

Autovalutazione

*Ho rispettato la “forma” metrica prefissata?
Il componimento rispetta i criteri di
chiarezza e pertinenza?*



Esempio 2 Argomento: Arcadia. Forma metrica: sonetto.

(Non proprio prima) Bozza:

*A Roma, eredità di una regina,
Sia Antibarocca sia pastorale,
Classicista, rifiuta il reale,
Nata da Crescimbeni e Gravina.*

*Tra pastorelli, figlio adottivo,
Metastasio di melodrammi autore,
Riporta ora nel genere rigore
Lontano da ogni eccesso se cattivo.*

*Intanto la Prammatica Sanzione
Tenta l'ordine nelle eredità,
l'Italia, senza pacificazione,*

*Bottino di guerra nella successione,
Fuori da ogni indivisibilità,
Incorona a sud i nuovi Borbone.*



Naturalmente, una metodologia non consiste in un'attività *una tantum*, ma la proposta operativa andrà ad innestarsi nella progettazione didattica sino a diventare routine.

Nelle classi in cui ritmare i contenuti è *operazione* familiare, la progettazione può amplificare la propria complessità, facendo *eclissare* il docente-modello e favorendo la proattiva partecipazione della classe (Bandura, 2000).

Esercizio 2: mettiamoci alla prova!

Individuare l'argomento

Scegliere la "forma"

Redigere una prima bozza



L'obiettivo a cui tendere, la sedimentazione della conoscenza in un apprendimento significativo poiché l'oggetto della conoscenza diventa *oggetto per il sé*, corrobora e sostanzia la ricorsività degli apprendimenti, in un *curricolo a spirale* (Bruner, 1976 Rev. Ed.) che consente di introdurre elementi di complessità / novità, nuove *azioni sfidanti; acquisire e sviluppare la competenza* richiede che gli studenti superino la riproduzione delle conoscenze, implica che siano in grado di intervenire:

- per meglio precisare ed estendere il significato di ciò che hanno appreso;
- per sviluppare disposizioni attive;
- per assumere atteggiamenti risolutivi;
- per compiere operazioni anche di carattere produttivo e generativo, che richiedano un intervento sulle conoscenze che si padroneggiano;
- per perseguire nuovi traguardi conoscitivi.

Acquisire competenza comporta una crescita sia nella quantità e nella qualità delle conoscenze e del sapere che uno studente possiede, sia nelle acquisizioni di apprendimenti che trasformano la struttura personale di chi apprende, modificando in profondità le modalità dell'apprendere e gli atteggiamenti nei confronti della conoscenza.

Le competenze maggiormente valorizzate a scuola sono quelle che si poggiano su una traduzione testuale della realtà, con riferimenti continui e costanti ai testi dei saperi disciplinari (Rey, 2014); le situazioni-problema aperte e complesse portano, invece, gli allievi a problematizzare la realtà, ad adottare uno *sguardo istruito* per superare la dimensione della concretezza a favore di un'interpretazione logica più corretta e *colta* (Fabre, 2006).

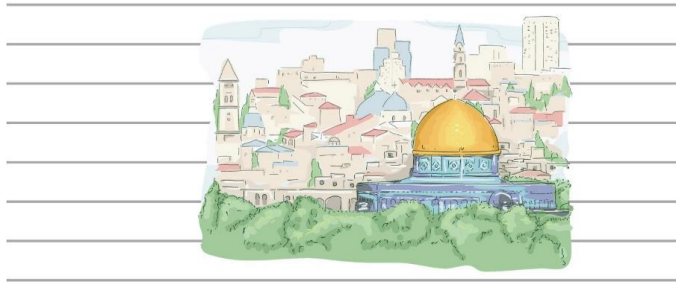
A titolo di esempio, presentiamo un'attività svolta in classe, III anno scuola superiore.

 Esempio 3. Ritmiamo Tasso.

*Mentre a Gerusalemme combattete
L'arcangelo Gabriele confida
In Goffredo, uomo di gran virtù;
Da sei anni in Terra Santa siete,
Lui al Capitano vittoria affida
e a tutti dice "Donne? Niente più!"*

Fiamme in ogni luogo, sia cristiano il giogo!

*Olinda ancora Sofronia ama
Tra tante spade, scherma e nuovi duelli
Prigionieri di Aladino, con tranelli,
rivendicano di un furto la fama...
E Rinaldo torna all'obbedienza,
Converte genti, gloria della discendenza.*



Quale progettazione ha portato a questo risultato?

- Individuazione dell'argomento: la docente rileva il *bisogno* nella difficoltà a *domare* la trama della *Gerusalemme liberata*, pianifica quindi un'attività di *scaffolding* (Bruner, 1982) puntando sulle potenzialità ritmiche del linguaggio.
- Scelta della "forma": la docente lancia una sfida, valorizzando le conoscenze topiche (Baldacci) pregresse: riusciranno a *creare* la strofa di una canzone (fronte, chiave, sirma) con elementi che ritengono essenziali della trama della *Gerusalemme*?

La lezione è condotta con approccio cooperativo, per sollecitare la ricerca di legittimazione nel confronto con gli altri. La restituzione finale vede la classe confrontarsi e riflettere su come "sono andate" le negoziazioni su contenuti e forma.

La canzone italiana è un sottogenere poetico complesso, per tradizione ancorata a contenuti non semplici. È un esercizio di produzione che è interessante tentare.

Esercizio 3. Componiamo la strofa di una canzone

Argomento

Fronte -----

Chiave -----

Sirma -----



3. Appendice. *Hinc et nunc*.

Potrebbe capitare che il contesto classe o le risorse personali non incoraggino a sperimentare una metodologia complessa e impegnativa; in questi casi, è opportuno non eliminare del tutto questa opportunità didattica dall'orizzonte d'aula, poiché ritmare i contenuti ha ricadute positive sugli apprendimenti. Si potrebbero, invece, avviare delle attività propedeutiche che consentano di familiarizzare con la versificazione.

Una, molto semplice, che si muove in una zona grigia tra comprendere con l'immaginazione e comprendere con la ragione (Piccinno, 2019), facendo propri i campi della metafora, ma di fatto riproponendo forme razionalmente acquisite, è il ricalco, cioè quella produzione che ripropone una struttura ritmica data modificandone semplicemente, in tutto o parzialmente, i contenuti.

Da quanto detto, risulta evidente che il ricalco trascura un interesse profondo per le conoscenze topiche, a tutto vantaggio delle conoscenze di inquadramento generale (Baldacci). *Allenarsi* a riprodurre forme e strutture può educarci/educare alla familiarità con la versificazione, rendendo possibile l'acquisizione di abilità linguistiche raffinate anche in contesti d'aula apparentemente molto lontani dalla poesia.

Esempio 4. Un ricalco.

Tergine dantesche

*versi endecasillabi
rime incatenate*


*E come quei che con lena affannata,
uscita fuor del pelago a la riva,
si volge a l'acqua perigliosa e guata,
così l'anima mia, ch'ancor fuggiva,
si valse a retro a rimirar lo passo
che non lasciò già mai persona viva.*

Dante, Inf | vv.22-27

*Sinalefe
Dialefe
figure retoriche che
uniscono/chiudono vocali
in fine/inizio parola*

*E come quei che nel caffè versa
da un bricco caldo, il latte denso
e non una goccia vuol vada persa
così il versa mia, io dico e pensa
farà seguire ora al congiuntivo
il condizionale a dargli senso*

*Mettiamo in risalto
il legame logico e
grammaticale che in
italiano si instaura tra
congiuntivo e
condizionale*

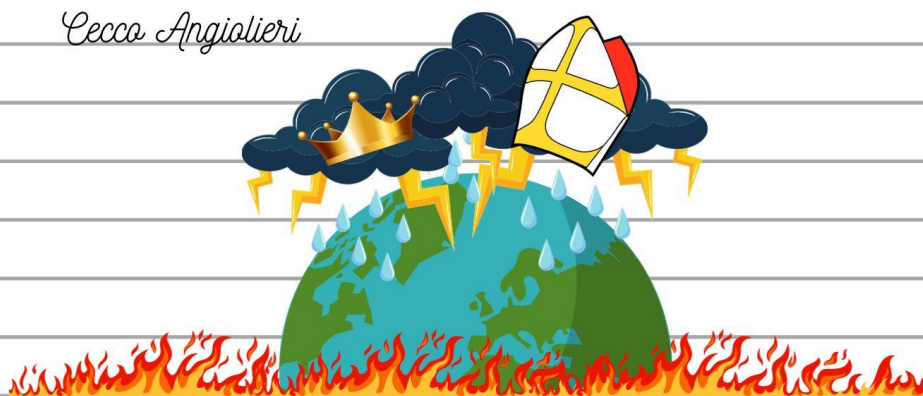



Esercizio 4. Sperimentare un ricalco

Proviamo?

*Si' fosse foco, arderei 'l mondo;
s' i' fosse vento, lo tempesterei;
s' i' fosse acqua, i' l'annegherei;
s' i' fosse Dio, manderei 'en profondo;
s' i' fosse papa, sare' allor giocondo,
ché tutti cristiani imbrigherei;
s' i' fosse imperator, sa' che farei?
A tutti mozzarei lo capo a tondo.
Si' fosse morte, andarei da mio padre;
s' i' fosse vita, fuggirei da lui;
similmente faria da mi' madre.
Si' fosse Cecca, com' i' sono e fui,
torrei le donne giovani e leggiadre:
e vecchie e laide lasserei altrui.
Cecca Angiolieri*

Seviti del testo di
Angiolieri come di
una guida: ricalcalo!





*Punto di partenza:
definire l'argomento*



Ricorda:

*rileggere con attenzione il componimento
limare gli aspetti metrici e ritmici
curare la complessità dei contenuti*



Conclusione.

Praticare ed avere familiarità con attività che portano in aula una metodologia che promuove le potenzialità ritmiche del linguaggio significa lavorare su quella comprensione che guarda all'oggetto della conoscenza sia nel suo valore in sé sia nel suo valore per il sé. L'avvicinamento alla versificazione, una progettualità ancorata ad un approccio laboratoriale alla poesia, con contenuti significativi, indirizza verso un sapere autentico e profondo che, sollecitando attribuzioni di significati e negoziazioni per decisioni coinvolgenti, diviene reale apprendimento.

La progettazione d'aula che intenzionalmente si indirizza verso l'immaginazione come "via" per la comprensione non solo coinvolgerà positivamente il docente in un ruolo attivo e propositivo, ma anche promuoverà un contesto motivazionale favorevole, pratiche valutative distese, ed avrà il vantaggio di educare alla piacevolezza, alla bellezza e alla qualità estetica.

