

Panel 2

# Apprendimento come esperienza

*A cura di*  
Giovanni Davoli

---

*Atti del Convegno*

Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna  
Una ricerca sul campo

*9-10 settembre 2021*  
*Istituto "Vladimiro Spallanzani", Sassuolo (MO)*

*Versione definitiva: dicembre 2021.*

*Il Convegno Scuole che educano, insegnanti creativi in Emilia-Romagna. Una ricerca empirica è stato patrocinato dall'Istituto "Vladimiro Spallanzani" (Sassuolo, MO; Sant'Antonino, RE) e dal Dipartimento delle Arti (DAR) dell'Alma Mater Studiorum – Università di Bologna.*

# Indice

Apprendimento ed esperienza: introduzione.....	3
<i>Giovanni Davoli</i>	
Motivare gli studenti con il fare.....	7
<i>Laura Donate Blásquez</i>	
L'esperienza insegna – percorsi in classe quinta.....	10
<i>Benedetta Ferioli</i>	
Inglese: non più insegnarlo ma farlo apprendere.....	14
<i>Luca Ferretti</i>	
I tre giorni della tecnica.....	16
<i>Giulia Franceschi</i>	
La Scuola nel Bosco. Un progetto di “riarmonizzazione ambientale, socializzazione e rimotivazione, nella natura.....	21
<i>Alberto Monti</i>	
<i>The Canterville Ghost</i> : inclusione, motivazione, talenti. Riflessioni su un'esperienza di laboratorio teatrale.....	26
<i>Maddalena Pinelli</i>	
Una questione di sguardo.....	29
<i>Giuliano Romoli</i>	
La settimana laboratoriale.....	31
<i>Filomena Roncaglia</i>	
La Giostra del Saracino. Riflessioni a partire da un'esperienza didattica.....	32
<i>Maria Giovanna Rotteglia</i>	
Essere per Esperire, Esperire per Essere.....	35
<i>Angela Simone</i>	
L'indagine storica come esperienza didattica. Proposta di lavoro sugli <i>Atti dei martiri scilitani</i> ..	42
<i>Laura Donate Blásquez</i>	

Il link alla videoregistrazione dell'intero Panel è disponibile sulla pagina web del Gruppo di ricerca RES: <https://site.unibo.it/res/it/agenda/convegno-1>.

# Apprendimento ed esperienza: introduzione

GIOVANNI DAVOLI

*Gruppo di ricerca RES (Ricerche Educative con le Scuole) - DAR, Università di Bologna*

Il titolo del secondo *Panel* del convegno, a partire dal quale i docenti sono stati invitati a definire i contributi da presentare, era “apprendimento come esperienza”, un tema che può certamente essere letto secondo molteplici prospettive, data la generalità e la polivalenza semantica delle categorie di “apprendimento” e, soprattutto, di “esperienza”. Se si volesse rimanere strettamente aderenti al titolo indicato, apprendimento *come* esperienza, si potrebbe pensare a quel particolare tipo di esperienza che è l’apprendimento, soffermandosi cioè sul quel processo cognitivo che va sotto il nome di apprendimento: un’esperienza interiore, che riguarda innanzitutto la mente di colui che apprende. Questa lettura, ovviamente, non esaurisce le interpretazioni possibili, e non è stata la prospettiva principalmente adottata dai docenti partecipanti.

D’altronde l’accostamento dei termini “apprendimento” ed “esperienza” non può non far pensare ad un particolare approccio didattico che potremmo chiamare genericamente “apprendimento esperienziale”, e che fa riferimento all’apprendimento (e all’insegnamento) *attraverso* l’esperienza, all’imparare *dall’*esperienza. In questo caso l’esperienza diventa il fulcro di un’azione didattica a cui generalmente vengono attribuiti dei vantaggi rispetto ad approcci più “tradizionali” in termini di attivazione cognitiva dei discenti, significatività degli apprendimenti, ma anche “concretezza” e “spendibilità” di quanto appreso.

Anche in questo caso, comunque, permane una certa ambiguità su ciò che il termine esperienza possa significare. Esiste infatti un’esperienza sensibile, esterna, ma anche un’esperienza interna, di tipo riflessivo; e ancora, esperienza può significare non solo “ricezione” ma anche “attività”, nel senso di “fare un’esperienza”; in questo caso è possibile accostare il concetto di esperienza a quello di esperimento, inteso come riproduzione artificiale di un fenomeno in un contesto laboratoriale, in cui sia possibile controllare e modificare le variabili in campo. A questo punto ci si potrebbe forse chiedere cosa *non sia* esperienza, dal momento che sotto questa categoria si potrebbe, in un modo o nell’altro, far rientrare tutto ciò che accade entro le mura della classe; anche la “tradizionale” lezione frontale costituisce indubbiamente un particolare tipo di esperienza.

Prendendo in esame i contributi portati dagli insegnanti partecipanti, un primo dato significativo è la diversità e varietà che le esperienze didattiche raccontate presentano: si va dalla realizzazione di oggetti concreti di vario genere alla rappresentazione teatrale, dall’analisi di fonti storiche all’uscita di gruppo in mezzo alla natura. È comunque possibile rintracciare alcune tematiche generali comuni alla maggior parte delle attività presentate, che fanno riferimento sia agli obiettivi educativi e didattici individuati, sia alle metodologie di lavoro adottate.

In primo luogo, in buona parte dei contributi compare un accostamento tra insegnamento/apprendimento esperienziale e didattica laboratoriale, intesa come approccio diretto ad una realtà concreta che prevede l’impiego “sul campo” delle conoscenze teoriche oppure, seguendo il processo inverso, l’acquisizione di nuove conoscenze a partire da un’esperienza diretta, attraverso un atto di astrazione che procede dal particolare al generale. In quest’ultimo caso si può parlare di un approccio induttivo, che punta a promuovere l’attivazione cognitiva del discente per favorire un apprendimento significativo; seguendo una categorizzazione proposta da M. T. Moscato, è possibile raggruppare e distinguere le varie tipologie possibili di approcci didattici in due grandi famiglie metodologiche: da un lato le metodologie di tipo sistematico-deduttivo – tra le

quali la lezione frontale costituisce la forma più nota e probabilmente quella maggiormente impiegata nelle scuole – che prevedono un insegnamento strutturato in modo tendenzialmente logico e sequenziale, che ricalca la struttura epistemologica dell’oggetto didattico, procedendo dai principi generali ai casi particolari. Dall’altro, le metodologie definite appunto di tipo induttivo-attivo – tra le quali rientra la didattica esperienziale e laboratoriale –, dove assume un ruolo centrale non tanto la struttura della disciplina, quanto piuttosto la struttura della mente del discente, il quale viene riconosciuto come il vero “protagonista” dell’apprendimento<sup>1</sup>. Prendendo in esame le esperienze didattiche raccontate dai docenti non è difficile individuare diversi elementi propri di quest’ultima famiglia metodologica.

Un secondo tema che compare frequentemente è quello dell’interdisciplinarietà: alcune delle esperienze didattiche raccontate sono state progettate in una prospettiva dichiaratamente interdisciplinare, coinvolgendo docenti di diverse materie; si tratta di attività che difficilmente possono essere comprese entro i confini di una singola disciplina, e che possono dunque aiutare a far comprendere l’interconnessione tra i vari saperi specifici. In uno dei contributi viene esplicitata l’idea secondo cui una didattica che faccia i conti con l’esperienza reale debba essere necessariamente interdisciplinare: le singole discipline costituirebbero specifiche prospettive su una realtà unica, la quale dunque richiederebbe l’apporto di più “punti di vista” per essere compresa nella sua complessità. Credo che questo legame tra apprendimento esperienziale ed interdisciplinarietà sia costitutivo, indipendentemente dal coinvolgimento concreto di docenti di diverse discipline all’interno dei vari progetti esperienziali/laboratoriali.

Un ulteriore elemento ricorrente riguarda le modalità di attuazione delle varie attività, che in diversi casi si sono configurate come lavori di gruppo, o comunque come attività svolte collettivamente, nel senso che per il conseguimento degli obiettivi di volta in volta individuati era necessario che i discenti collaborassero tra loro, mettendo in campo le capacità di ciascuno per affrontare compiti di diversa natura. Secondo le verbalizzazioni di diversi docenti, questo consentirebbe di fare emergere “talenti nascosti”, abilità che, magari, faticano a manifestarsi nell’ordinario lavoro in aula, ma che vengono valorizzate proprio in presenza di compiti “diversi dal solito”. A mio parere tutto ciò risulta strettamente legato al tema dell’inclusione, che compare in modo più o meno esplicito in diversi contributi: studenti con disabilità o difficoltà di vario genere, che faticano a confrontarsi “alla pari” con i compagni nelle normali attività in aula, possono trovare nella multidimensionalità dell’approccio esperienziale un’occasione sia per vedere valorizzate attitudini e capacità diverse rispetto a quelle solitamente richieste nel contesto scolastico, sia, di conseguenza, per partecipare attivamente ad un’attività di gruppo nella quale il loro contributo possa risultare realmente determinante.

Un ulteriore aspetto da prendere in considerazione concerne le ragioni che possono spingere un insegnante a progettare un’attività didattica di tipo esperienziale: in generale, come già accennato, la didattica esperienziale sembra particolarmente indicata per promuovere nei discenti un apprendimento significativo, il che costituirebbe una motivazione sufficiente per integrare la propria azione didattica con attività di questo tipo, nonostante la necessità di tempi più lunghi – non solo per lo svolgimento, ma anche per la stessa progettazione – che tendenzialmente le attività induttivo-laboratoriali richiedono. Ma tale prerogativa della didattica esperienziale sembra essere ancora più significativa nelle situazioni in cui un approccio più “ordinario” non riesce, da solo, a coinvolgere e motivare gli studenti in modo adeguato, in particolare in situazioni in cui una parte degli alunni vive una condizione di difficoltà o disaffezione verso la scuola, oppure di mancanza di coesione interna al gruppo classe. In più di un intervento vengono riportati casi di disagio e demotivazione da parte di alcuni studenti, siano essi dovuti a condizioni transitorie, come l’adozione della didattica a distanza – e in generale le difficili condizioni che hanno caratterizzato l’anno scolastico 2020/2021, dentro e fuori le mura della scuola –, o più strutturali, come nel

---

<sup>1</sup> Cfr. Moscato M. T., *Diventare insegnanti. Verso una teoria pedagogica dell’insegnamento*, La Scuola, Brescia 2008, pp. 192-201, 214-222.

contesto di un istituto professionale dove si riscontrano diversi casi disaffezione difficoltà da parte di molti studenti. Questo rende ancora più urgente la necessità di sperimentare metodologie alternative, di creare le condizioni per incontrare l'interesse e la motivazione degli allievi, e nei contributi dei docenti si ritrova più volte l'idea che l'esperienza, il rapporto diretto con la realtà, il compito di creare qualcosa di nuovo "con le proprie mani" suscitino nei discenti una maggiore attivazione e costituisca un momento di partecipazione e coinvolgimento difficile da ottenere attraverso una didattica più tradizionale.

Quanto riportato certamente non esaurisce gli elementi pedagogicamente rilevanti ricavabili dagli interventi degli insegnanti che hanno partecipato al convegno, il cui principale valore, peraltro, non risiede tanto nella proposta di categorie teoriche, quanto nella condivisione di esperienze concrete, frutto della creatività e del lavoro di docenti che hanno scelto spontaneamente di mettersi in gioco e di sperimentare nuovi approcci e nuove metodologie. La ricchezza di categorie ricavabili dagli interventi conferma la complessità e l'ampiezza del tema "apprendimento ed esperienza"; più che tentare di individuare un elemento unificante, credo sia utile mettere in luce la molteplicità di letture possibili e l'interconnessione tra i molteplici temi emersi: rapporto diretto con la realtà, attività laboratoriale, apprendimento induttivo, lavoro di gruppo, promozione della cooperazione, della socializzazione e dell'inclusione; questi elementi non sono necessariamente tematizzati in modo esplicito in tutti i contributi, ma compaiono con frequenza e si connettono l'uno all'altro in maniera diversa a seconda della natura di ciascuna concreta esperienza didattica.

Il modo in cui la categoria di apprendimento esperienziale viene tematizzata dagli insegnanti è probabilmente influenzato da una stratificazione complessa, che va dalle esperienze delle "Scuole Nuove" di stampo attivistico sviluppatasi a cavallo tra la fine dell'Ottocento e l'inizio del secolo scorso, fino alle più recenti indicazioni ministeriali, che insistono sulla necessità di promuovere "competenze" spendibili nella realtà concreta e nel mondo del lavoro. Ma indipendentemente da eventuali riferimenti pedagogici o normativi, nelle intenzioni di un insegnante il ricorso ad una didattica di tipo esperienziale può essere interpretato come la manifestazione della volontà di sperimentare attività "diverse dal solito" e auspicabilmente più stimolanti, che permettano di raggiungere anche i soggetti con maggiori difficoltà; tale intenzione, come abbiamo visto, viene esplicitamente dichiarata diversi interventi, e denota un'attenzione promozionale nei confronti dei discenti non solo per quanto riguarda l'acquisizione di abilità e competenze, ma anche, forse prioritariamente, relativamente allo sviluppo di motivazione, coinvolgimento e partecipazione.

In conclusione, per considerare il tema da un'ulteriore prospettiva, è possibile riprendere una diversa accezione del legame apprendimento-esperienza a cui si era fatto inizialmente accenno; a tal proposito riporto una definizione di "apprendimento" (in senso lato) proposta M. T. Moscato che pone l'accento proprio sulla categoria di esperienza: «Esso è una forma particolare di esperienza che ha il potere di modificare continuamente l'esperienza stessa»<sup>2</sup>. In questo caso, "esperienza" significa essenzialmente esperienza cognitiva, interna. Un apprendimento significativo modifica l'esperienza di colui che apprende nel senso che "ristruttura" le sue conoscenze e la loro connessione, il modo in cui egli si rappresenta la realtà. In questo senso l'apprendimento significativo non è mai una semplice archiviazione di informazioni in forma statica, ma qualcosa che coinvolge l'intera struttura cognitiva.

Parallelamente a questo è interessante vedere come la stessa autrice definisca l'insegnamento: spesso si fa coincidere l'atto di insegnare con la "trasmissione", l'"erogazione" di informazioni dalla mente del docente a quella del discente, specialmente quando si pensa a modalità didattiche di tipo sistematico-deduttivo come la lezione frontale; in effetti, l'insegnamento può essere certamente definito come la comunicazione di un determinato oggetto ad un destinatario designato, tuttavia la

---

<sup>2</sup> Moscato M. T., *Preadolescenti a scuola. Insegnare nella secondaria di primo grado*, Mondadori, Milano, 2013, p. 113.

definizione data da M. T. Moscato insiste ancora una volta sul tema dell'esperienza: l'insegnamento è «qualsiasi atto umano che intervenga per modificare l'esperienza di un altro essere umano, sia anticipandola, sia controllandola, sia mediandola, sia rendendola consapevole»<sup>3</sup>. Si intende qui sottolineare come l'insegnamento costituisca qualcosa di più che un semplice atto di comunicazione, di "trasmissione": ciò che veramente caratterizza l'insegnamento efficace è questa azione di modifica/mediazione/anticipazione dell'esperienza del discente, azione che, pur tentando di direzionare, canalizzare in qualche modo questa esperienza, risulterà efficace «tanto più riuscirà a promuovere nel soggetto in crescita dinamismi ed energie psichiche orientate che sfuggono di fatto a reali possibilità di controllo esterno»<sup>4</sup>, dal momento che l'apprendimento costituisce un processo tendenzialmente auto-espansivo, in cui le conoscenze si "rigenerano" continuamente in modi imprevedibili e difficilmente controllabili dall'esterno. Quello che è interessante notare è che queste definizioni si riferiscono ai dinamismi di insegnamento (efficace) e di apprendimento (significativo) in senso lato, indipendentemente dalla modalità didattica adottata dal docente, sia essa di tipo esperienziale, induttivo, laboratoriale, ma anche più tradizionale. Quello che conta è che avvenga questa ristrutturazione dell'esperienza interna, e che quindi l'atto di insegnamento sia in grado di promuovere efficacemente questo processo; in questo senso un vero apprendimento, un apprendimento significativo, costituisce sempre un'esperienza per colui che apprende.

È possibile rileggere quanto detto finora sull'apprendimento esperienziale anche alla luce di queste definizioni: sembra che una didattica di tipo esperienziale risulti particolarmente efficace per stimolare un processo di rielaborazione attiva nella mente del discente, e costituisca un buon antidoto contro il rischio di passivizzarli; questo vale soprattutto in un'ottica di integrazione con forme didattiche più tradizionali che, se ben gestite, possono e devono comunque promuovere apprendimenti significativi e che, per diverse ragioni, difficilmente possono essere "rimpiazzate" completamente, ma che a volte non sono sufficienti, da sole, a raggiungere gli allievi più in difficoltà, e certamente possono beneficiare dall'intreccio e dal dialogo con approcci di tipo induttivo e laboratoriale. Come verbalizzato da alcuni docenti, ciò che conta è la propria azione di insegnamento risulti efficace, e a tal fine la strategia migliore è sperimentare tutte le strade possibili verificandone sul campo l'effettiva funzionalità, tenendo presente che studenti diversi risponderanno probabilmente in modo diverso ad una stessa proposta didattica. Se l'insegnamento consiste in un atto di mediazione, ogni progettazione e azione didattica dovrà necessariamente tenere conto delle caratteristiche dei discenti prima ancora della presunta efficacia "in sé" di una metodologia specifica, e l'apertura alla sperimentazione, all'integrazione di approcci differenti, ma anche alla rimodulazione in corso d'opera della propria azione didattica, senza prese di posizione "ideologiche" per una metodologia specifica o per l'altra, costituisce certamente l'approccio migliore. In quest'ottica, ritengo che le attività didattiche condivise dagli insegnanti che hanno partecipato al convegno possano costituire innanzitutto un'occasione e confronto e uno stimolo per altri docenti che volessero arricchire la propria azione di insegnamento prendendo spunto da esperienze già concretamente realizzate dai propri colleghi, e da essi considerate meritevoli di essere condivise.

---

<sup>3</sup> *Ivi*, p. 13.

<sup>4</sup> *Ibidem*.

# Motivare gli studenti con il fare

LAURA DONATE BLÁSQUEZ

Scuola secondaria di primo grado “San Tommaso” – Istituto “Farlottine”, Bologna

Non è per niente facile avere sempre i nostri studenti attenti e interessati alla nostra disciplina ed è per questo che dobbiamo combinare diverse metodologie che ci aiutino a catturare la loro attenzione sia durante lo sviluppo di un argomento che durante le diverse attività che proponiamo nel corso dell'anno scolastico. Lavori di gruppo, simulazioni, giochi, *problem solving*, *brainstorming*, lezioni frontali... Personalmente penso che non ci siano migliori o peggiori metodologie ma che siamo noi a doverle saper combinare per ottenere il massimo. Per esempio, durante le mie lezioni di lingua spagnola, per la spiegazione di un argomento utilizzo diversi approcci: posso cominciare in modo frontale con una spiegazione esplicita della grammatica e delle regole più significative, oppure con l'utilizzo di immagini o esempi d'uso, adottando un approccio induttivo; tutto dipende dalla predisposizione degli studenti. In questo modo riesco a sfruttare al meglio le caratteristiche funzionali delle metodologie applicate aiutando gli studenti a comprendere argomenti anche più complessi. L'importante è creare un'atmosfera divertente e amichevole con degli esempi creati per catturare l'attenzione degli studenti.

Per colpa della pandemia, durante la seconda chiusura scolastica, anche se non era in programma, ho scelto di fare una attività diversa con i ragazzi, perché il clima della classe era cambiato drasticamente ed in quel caso era molto importante motivarli per catturare la loro attenzione da casa. Descrivo un'esperienza fatta con le classi terze della scuola media presso l'istituto Farlottine di Bologna durante il periodo della didattica a distanza. Si tratta di un compito richiesto ai ragazzi, da fare da casa, che si chiama “Il gioco dei film”. L'obiettivo era quello di realizzare un video fatto di brevi filmati attraverso i quali indovinare i film a cui i ragazzi si riferivano e di proporlo a tutti gli insegnanti della scuola media come un gioco. Gli studenti avevano il compito di creare dei piccoli filmati di circa venti secondi ciascuno, compito tutt'altro che facile considerando il poco tempo a disposizione. Dovevano scegliere tra film famosi per interpretare a modo loro le scenografie più caratteristiche, il tutto, ovviamente, in lingua spagnola, da consegnare dopo due settimane, lavorando singolarmente o in gruppo (anche se a distanza) per comporre un prodotto finale.

Le risorse per questo compito sono state: libri di testo in spagnolo, film, computer, smartphone, software di video editing, travestimenti vari, immagini, materiale audio, video e tanta fantasia. Per questa attività svolta in DAD, per chi voleva, c'era la possibilità di far collaborare la propria famiglia in modo da coinvolgerla nell'attività ed interrompere così la routine che siamo stati costretti a vivere. Tutto il lavoro è stato svolto attraverso la piattaforma *Google Classroom*, da dove ho fornito le indicazioni ed aiutato durante e dopo per il montaggio del prodotto finale. I ragazzi avevano tutte le informazioni necessarie per lavorare, ma ho voluto motivarli ulteriormente facendogli vedere, come esempio, il risultato di un lavoro simile svolto da professori spagnoli per i loro studenti, dove si avvertiva il loro amore verso i ragazzi, in modo da arrivare al cuore dei miei studenti. Questo ha permesso anche ai ragazzi più fragili e svogliati di interessarsi maggiormente. L'intenzione era incoraggiarli mostrando a loro che non erano soli e che, anche se chiusi in casa, potevano fare delle cose belle, ma soprattutto farli sorridere.

Immaginate quando i ragazzi vedevano i professori interpretare i personaggi di *Star Wars* o quando una professoressa alzava un cucciolo di cane con una macchia rossa sulla fronte ed in sottofondo si sentiva la colonna sonora de *Il re leone*. È stato divertente vederlo insieme e anche



farglielo fare. Come esempio, per i ragazzi più timidi, ho fatto vedere un video realizzato da mia figlia che utilizzava come attori dinosauri giocattolo e scenografie improvvisate per riprodurre *Jurassic Park*, idea che qualcuno ha usato come spunto.



Questo ha portato gli studenti ad avere più voglia di fare, di creare qualcosa di proprio e personale senza vergogna, mettendo in gioco le idee, sforzando l'immaginazione. I risultati di questo lavoro sono stati, in termini di competenze, abilità e conoscenze, molto positivi, perché:

- i ragazzi hanno acquisito più consapevolezza delle competenze linguistiche raggiunte, utilizzandole al meglio per riuscire a comunicare qualcosa di loro interesse;
- hanno fatto pratica con programmi di editing, sforzando la loro creatività;
- questa attività li ha costretti ad affrontare dei problemi anche tecnici per ottenere un risultato reale e questo ha portato allo sviluppo di competenze interdisciplinari, oltre che informatiche. Per esempio uno studente, per interpretare Aladino, ha creato un tappeto che sembrava sospeso nell'aria.

La cosa più importante, per quanto mi riguarda, è che questa attività mi ha permesso di conoscere meglio i miei studenti. Alcuni, proprio quelli che non ti aspetti, hanno fatto un lavoro fantastico, pieno di creatività, sforzandosi con la pronuncia; altri, che normalmente non si fanno notare, hanno dato vita a dei personaggi forti, dimostrando grande personalità e carattere. Sta a noi, poi, valorizzare e riconoscere in ognuno la parte del loro essere che ci hanno voluto mostrare, per motivarli ed incoraggiarli per il futuro con un: «Bravo! Complimenti!». C'è sempre qualcuno che avrebbe potuto fare meglio che, vedendo la presentazione dei compagni, ha imparato che sarebbe stato più soddisfatto se avesse fatto di più. La scelta di una metodologia da utilizzare o di un compito da proporre dipende dall'andamento delle diverse classi e dal contesto. Bisogna essere pronti a cambiare in base agli eventi in modo da mantenere sempre il livello dell'attenzione alto e soprattutto stimolare la loro curiosità. L'apprendimento che si intende proporre funziona bene quando gli studenti hanno il desiderio di mettere in pratica le loro conoscenze e si sentono liberi di

parlare, fare, creare qualcosa di proprio. Siamo noi che, con i compiti proposti e il nostro esempio, aiutiamo e motiviamo i ragazzi ad avere questa voglia, soprattutto in questi tempi così difficili.

# L'esperienza insegna – percorsi in classe quinta

BENEDETTA FERIOLI

*Scuola primaria “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino (RE)*

Sono Benedetta Ferioli, faccio la maestra ormai da diciotto anni e ben tredici li ho spesi nella scuola primaria “Vladimiro Spallanzani” di Casalgrande, che è stato il luogo dove ho visto sbocciare e fiorire la mia passione per l’insegnamento e l’educazione. Per potervi raccontare quello che ho capito in questi anni ricchi e intensi, non posso che far riferimento alla mia esperienza: solo attingendo da lì potrei offrirvi qualcosa di significativo. Si impara infatti sempre attraverso un’esperienza, sia da piccoli che da adulti, e su questo ho cercato di incentrare il mio lavoro con i bambini. Questa non è certo una novità, da tempo sentiamo parlare di apprendimento attraverso l’esperienza; ma cosa significa “fare esperienza” a scuola? Quando un’attività che propongo diventa davvero significativa? Quando una proposta “pratica” davvero incide sull’apprendimento dei miei bambini e “lascia un segno”? Come queste esperienze contribuiscono a formare una competenza? Queste domande sono per me centrali e su queste ho lavorato in questi anni. Vi propongo le risposte che ho trovato raccontandovi alcune “esperienze” vissute con la mia classe quinta lo scorso anno scolastico.

## **Prima esperienza: matematica in cucina**

La matematica è disciplina che più di tutte, almeno nella scuola primaria, dovrebbe essere legata all’esperienza. La matematica si impara attraverso la realtà perché la matematica è nella realtà, anzi, è un modo di descrivere e raccontare la realtà stessa. Perché un’esperienza proposta ai bambini sia davvero tale, però, deve essere innanzitutto orientata, deve cioè avere uno scopo. Siamo infatti a scuola, un luogo dove incontri un insegnante, qualcuno cioè che ti indica, ti aiuta a guardare la realtà e ti guida a nuove scoperte. L’insegnante deve sempre avere un’intenzione chiara in quello che propone. Questo non esclude il fatto che spesso capitino nella pratica quotidiana molte situazioni che vanno colte al volo e che spesso sono le più significative. Mi pare però di poter dire che più la maestra ha chiaro qual è lo scopo del lavoro che propone ai bambini e a quale traguardo finale li vuole condurre, più è in grado di cogliere anche spunti casuali e farli fruttare.

La prima caratteristica di una esperienza didattica è quindi è quello di avere uno scopo chiaro. Per il secondo quadrimestre della classe quinta avevo scelto questi obiettivi, per l’ambito della matematica, dalle indicazioni nazionali:

- *Analizzare e interpretare i dati per ricavare informazioni utili e prendere decisioni.*
- *Utilizzare unità di misura di peso, capacità e tempo in contesti concreti per risolvere problemi.*
- *Utilizzare le misure in relazione al sistema monetario.*

Mi sono chiesta quindi: nella mia vita, quando devo mettere in gioco queste abilità? Quando mi è utile svolgere correttamente queste azioni? Beh, semplice: in cucina! Ho quindi portato a scuola alcune confezioni di prodotti presi dalla mia dispensa: piselli surgelati, biscotti, camomilla solubile, pasta e così via. Per ciascuno di questi prodotti ho creato delle situazioni problematiche, cercando di renderle realistiche: una camomilla con le amiche, un pasto in famiglia, una ricetta da cucinare.

Esempio 1:

*La mamma ha avuto una bellissima idea! Questa domenica vuole fare un bel pranzo di famiglia e ti chiede di aiutarla. Prima di tutto scegli chi vuoi invitare tra i tuoi parenti e fai una lista dei commensali. Poi aiuta la mamma a preparare la pasta per tutti. Leggi le istruzioni sulla confezione: quanta pasta ti occorre? Basta quella della confezione che hai in mano o devi comprare altri pacchetti?*

Esempio 2:

*Hai invitato le tue 6 migliori amiche per un pigiama party. Prima di dormire vuoi bere una bella camomilla insieme a loro. Leggi sulla confezione: quanti litri di acqua ti occorrono per preparare la camomilla per tutte?*

Esempio 3:

*Vuoi preparare una bella pasta con il tonno. Sulla ricetta c'è scritto che ci vuole un etto di tonno. Leggi bene sulla confezione: ti basta il tonno della scatoletta che hai in mano? O devi aprirne due? Attento: ti serve solo il tonno, non l'olio!*

Tutti questi problemi erano risolvibili usando le conoscenze apprese insieme (unità di misura, equivalenze, calcolo del prezzo al Kg, peso netto lordo e tara, frazioni, ecc.). Queste conoscenze però andavano applicate non ad un problema scritto sul libro, ma a quel reale prodotto che avevano tra le mani. I bambini dovevano cercare i dati utili per risolvere il problema sulle etichette dei prodotti, rigirando le scatole, aprendo le confezioni di uova, leggendo le istruzioni e le ricette consigliate. Ecco dunque che la ricerca dei dati non era un mero esercizio fine a se stesso (spesso la richiesta dell'insegnante di cercare i dati nel problema si riduce a cercare tutti i numeri scritti nel testo...), ma un'esigenza a cui rispondere. Questa attività è stata per i bambini un'esperienza, cioè una reale occasione di apprendimento, perché li ha messi all'opera sugli obiettivi che avevo scelto per loro.

Questo è stato un lavoro "a stazioni", come ci ha insegnato la nostra formatrice Giovanna Mora: le confezioni dei prodotti erano distribuite in alcune postazioni su vari tavoli, ognuna con un diverso prodotto. Ogni bambino aveva un foglio con tutte le situazioni problematiche da risolvere ed era libero di girare tra i tavoli partendo dal prodotto che preferiva. Una volta risolto il problema si confrontava con me spiegandomi come lo aveva risolto e poteva poi proseguire verso un'altra postazione. Questa modalità di lavoro permette a tutti i bambini, ai più lenti come ai più veloci, di procedere al proprio ritmo. La possibilità di muoversi e di scegliere, il fatto di aver qualcosa di concreto da toccare crea motivazione, nessun bambino rimane bloccato, perché è permesso lasciare un problema che non si riesce a risolvere per provare a risolverne un altro. Anche i bambini più "bravi" hanno trovato soddisfazione in questo lavoro perché potevano procedere speditamente e, una volta finito, sono andati a caccia di confezioni di vari prodotti per la classe (gel, disinfettante, merende) e hanno inventato problemi per chi finiva il lavoro. In un'ottica di valutazione, questi bambini hanno raggiunto l'obiettivo prefissato ad un livello *avanzato*. Nella mia classe era presente anche un bambino con sostegno che ha partecipato all'esperienza insieme agli altri, svolgendo la stessa attività. Sul suo foglio, però, i problemi erano diversi, perché con lui volevamo lavorare su un solo obiettivo: *leggere e individuare dati utili in testi di vario tipo*.

Un'esperienza degna di questo nome è sempre un'esperienza anche per la maestra, che non può starsene ferma alla cattedra, ma deve girare tra i tavoli, per sostenere i tentativi di tutti. Certamente

è più faticoso, ma guardando i bambini all'opera è più semplice valutare a quale punto del cammino sia ciascuno.

### **Seconda esperienza: elezioni in classe quinta**

Classe quinta, primo quadrimestre; ecco gli obiettivi sui quali vogliamo lavorare con i bambini:

- *Riconoscere i sistemi e le organizzazioni che regolano i rapporti tra i cittadini.*
- *Conoscere gli elementi essenziali della forma di Stato e di Governo.*

Come fare esperienza di questo? Abbiamo pensato di proporre ai bambini di eleggere il “sindaco di classe” con regolari elezioni.

Prima di tutto ho chiesto chi volesse partecipare attivamente alla “vita politica” e chi no, spiegando che anche gli adulti si trovano ad un certo punto di fronte a questa scelta. Quasi tutti i bambini hanno scelto di partecipare e sono stati divisi in quattro gruppi: i quattro partiti. Dopo aver studiato che cos'è un partito e qual è il suo scopo, i bambini dovevano scegliere nome e simbolo e soprattutto discutere sugli ideali che sostenevano, per poi stendere il programma del partito. È stato estratto a sorte un candidato sindaco. I gruppi dovevano preparare una campagna elettorale: qualcuno ha fatto volantini, altri hanno preparato piccoli gadget con il nome del candidato. Gli aspiranti sindaci si sono confrontati in brevi dibattiti e comizi per convincere a votare chi non apparteneva nessun partito. Nel frattempo abbiamo discusso sul motivo per cui si vota, da quale esigenza questa azione parte. Abbiamo ipotizzato come si possa votare in modo giusto e poi studiato come questo è avvenuto nella storia e come avviene oggi in Italia. Dalla discussione con i bambini sono emerse queste condizioni: potevano votare solo i bambini di quinta e non quelli di altre classi, ciascuno doveva votare una sola volta e ogni voto doveva avere lo stesso valore. Come controllare queste condizioni? Abbiamo scoperto che in Italia ci vuole la carta d'identità e la tessera elettorale per avere la certezza che ciascuno voti solo una volta. Abbiamo quindi costruito la nostra carta di identità, studiando come è fatta e creato la nostra tessera elettorale.

Il giorno delle elezioni i bambini hanno trovato in salone un vero seggio elettorale, completo di scrutatore, timbri, schede elettorali e urna. Dopo il voto abbiamo vissuto anche l'esperienza dello spoglio e del conteggio dei voti, scoprendo così il nome del nuovo sindaco di classe! Alla fine di questa esperienza ho chiesto a ciascuno di raccontare per iscritto quello che avevano vissuto, chiedendo ai bambini di dare un giudizio su quello che avevano imparato. È proprio questo il secondo requisito di un'esperienza didattica che lascia il segno: un'esperienza è tale se è giudicata. Va ripresa e puntualizzata, va richiesto ai bambini di riflettere su quello che hanno vissuto e di tenere traccia di quello che hanno scoperto.

### **Terza esperienza: agenzia viaggi**

Ho cercato di proporre questo approccio esperienziale in tutte le discipline. Come ultimo esempio vi porto un'esperienza fatta in geografia. L'obiettivo scelto per il secondo quadrimestre era: *interpretare ed utilizzare la carta geografica italiana ed europea per pianificare itinerari di viaggio*. Questo lo scopo del lavoro.

Abbiamo quindi proposto ai bambini di creare delle piccole “agenzie di viaggi”: insieme dovevano progettare ed esporre a eventuali clienti un bellissimo viaggio a tema. Il progetto però doveva basarsi su dati reali ricercati su Internet o ricavati da altre fonti. Ben presto ci siamo accorte che questa sarebbe diventata un'esperienza interdisciplinare, come accade spesso, se non sempre, quando si ha a che fare con l'esperienza. I bambini infatti avevano un budget entro il quale stare, dovevano quindi calcolare attentamente i costi di spostamenti, vitto, alloggi e attrazioni. Inoltre dovevano leggere e utilizzare le tabelle degli orari di treni e aerei, consultate su Internet, per organizzare il viaggio. Tutto questo coinvolge obiettivi e aspetti propri della matematica. Il viaggio doveva essere poi esposto agli altri in modo chiaro ed accattivante: ogni gruppo doveva produrre

volantini e un piccolo video pubblicitario. Per questo era necessario mettere in gioco alcune competenze proprie dell'italiano e di educazione all'immagine.

Il lavoro ha coinvolto tutti, l'entusiasmo dei bambini era palpabile. Lo "scontro" con la realtà ha permesso ai bambini di spendere le conoscenze e le competenze acquisite in questi cinque anni per costruire insieme qualcosa. Ciascuno ha messo a disposizione del gruppo i propri talenti: è stata anche un'occasione di conoscenza di sé e di collaborazione.

Ecco l'ultima caratteristica che per me deve avere un'esperienza che insegna: deve poter coinvolgere la persona tutta intera e la realtà in ogni suo aspetto. In sintesi, ecco le caratteristiche che a mio avviso deve avere un'esperienza didattica per essere efficace:

- deve avere uno scopo;
- deve essere giudicata e ripresa;
- deve coinvolgere tutti gli aspetti della realtà e della persona.

# Inglese: non più insegnarlo ma farlo apprendere

LUCA FERRETTI

*Istituto "IEXS", Reggio Emilia*

È un dato di fatto: nel 2021 non si può non conoscere l'inglese. Durante un qualunque colloquio di lavoro è dato per scontato quasi al pari dell'italiano, e la sua buona conoscenza è ciò che può farti cominciare la scalata di una carriera brillante o, al contrario, precluderti l'accesso a qualsiasi scalino, confinandoti a livello del terreno.

Per me tutto è cominciato con una serie di numeri. Premetto che, essendo un professore di lingua inglese, il fatto che tutto sia cominciato con una serie di numeri è una cosa strana. Della mia classe di linguistico delle superiori, rispetto ai ventisette che hanno ottenuto la maturità di Liceo Linguistico, solo in quattro siamo andati a studiare lingue all'università. E di questi quattro, solo uno è finito con il dedicare alle lingue la sua carriera lavorativa, vi lascio intuire a chi sia accaduto. Nonostante l'indecisione iniziale, mi sono scoperto appassionato di lingue, per questo il periodo didattico delle superiori è stato relativamente piacevole. Ma dopo averlo concluso ed essere passato all'università, ho cominciato ad arrovellarmi su come mai la stragrande maggioranza dei compagni e delle compagne con cui ho condiviso cinque anni avesse optato per strade a volte completamente diverse. E un tarlo ha cominciato ad annidarsi nella mia mente.

Ho avuto la fortuna di poter convertire quello che è stata fin da piccolo una mia grande passione in un lavoro che mi ha portato tanta soddisfazione. E la cosa incredibile è che sono riuscito ad ottenerlo grazie alla mia conoscenza del francese. «E che c'è di strano?» potreste pensare «Hai fatto il linguistico e ti piacciono le lingue». E potreste anche aver ragione, peccato che io fossi tra i peggiori due nella mia classe in francese, con una media appena al di sopra della sufficienza per la maggior parte degli anni delle superiori. I miei voti in francese si aggiravano intorno ad una sufficienza risicata ma, appena uscito da scuola, questa lingua mi ha aperto non una, ma ben tre porte che mi hanno permesso di convertire i miei hobby e le mie passioni in lavori anche piuttosto remunerativi. “*Food for thoughts*” dicono gli anglosassoni, tradotto alla buona: “cibo per la mente”, fa pensare.

Dopo i miei primi mesi come professore alla “IEXS” questi numeri e queste “stranezze” mi giravano in testa. Al tempo ero, ovviamente, ancora un insegnante “standard”; i miei studenti ricordano ancora con un sorriso (che maschera probabilmente il terrore dell'epoca) le mie lavagne di termini da copiare prima ancora che iniziassi a parlare dell'argomento di lezione. Dopo due mesi di lezioni frontali tradizionali – perché ovviamente quello sapevo fare – il preside Luca Taverna decide di istituire una *task force* per l'ideazione di un nuovo metodo didattico, nella quale mi include.

Sarò sincero, il cambiamento iniziale è stato davvero traumatico, non riuscivo proprio a capire come fare per fare in modo diverso. Ma con l'aiuto di Luca e di altri miei colleghi, giorno dopo giorno, prova dopo prova, errore dopo errore, sono riuscito a incanalarmi sulla strada corretta. Perché è da questo che si origina quello che io chiamo inglese esperienziale, dalla mia esperienza diretta.

Ma quindi cosa c'entra l'esperienza? Detto molto semplicemente, è così che i bambini più piccoli apprendono le lingue più complicate, che si tratti di italiano, russo o cinese, e i bambini, diversamente dagli adulti, imparano tutto. L'esperienza è nostra maestra anche nell'età adulta: se veniamo fregati, nella maggior parte dei casi, non ripeteremo quella cosa o interazione; se invece ci

troviamo bene tenderemo a replicarla. E quindi la mia domanda è: perché la scuola non sfrutta questa nostra compagna che tanto ci supporta e aiuta nella nostra vita di ogni giorno? Noi alla IEXS abbiamo l'esperienza all'interno del nostro nome e crediamo fermamente che sia il modo più effettivo per gli studenti di approcciare la didattica. Ed eccoci qui oggi, dopo anni di prove, successi e fallimenti, ma sempre con l'obiettivo di creare una modalità didattica innovativa e allo stesso tempo performante.

Quindi cos'è questo inglese esperienziale? Cominciamo con il dire quello che non è. Avendo la fortuna di poter insegnare quello che *in primis* è una mia passione, ovvero l'inglese, mi sta particolarmente a cuore come questa lingua dalle diramazioni infinite viene trattata e insegnata nelle scuole.

Perché, diciamo, quello che viene insegnato nella maggior parte dei nostri istituti ormai da decenni è un inglese scialbo e onirico, basato su un mero nozionismo piuttosto che su un utilizzo attivo e pragmatico. Ai ragazzi viene portato come un percorso pieno di complicazioni, difficoltà e totalmente impersonale, rendendolo un qualcosa di astratto, quando la realtà è che l'inglese è già presente nella loro vita di ogni giorno sotto forma di musica, giochi, social networks, relazioni, intrattenimento... L'inglese esperienziale parte proprio da questo principio, ovvero che esso sia già presente nelle vite di tutti, e fuoriesce da dentro, attraverso esperienze realistiche che facciano toccare con mano una lingua viva, concreta e utile. Queste esperienze sono guidate dal docente che le formula con obiettivi mirati e strutturati, ma la realizzazione creativa delle stesse è lasciata nelle mani del discente, che lezione dopo lezione sviluppa il proprio percorso personalizzato intrecciando se stesso con la lingua. L'inglese esperienziale propone le attività più svariate: a partire dall'applicare in contesti reali le regole grammaticali (che siano le direzioni, tempi verbali o strutture) fino al vivere "avventure" simulate in cui si incontrano personaggi del calibro di William Shakespeare o Oscar Wilde.

Il risultato è un apprendimento basato sulla realtà, dinamico, responsabile e divertente di cui lo studente si sente parte attiva durante tutto il processo. Compito del docente diventa quindi non più insegnare, ma far apprendere: dove insegnare è mandare fuori da sé non curandosi della ricezione, far apprendere invece è progettare per portare a fare uscire l'apprendimento da dentro con il filtro delle proprie esperienze e particolarità. L'inglese esperienziale è questo: mettere finalmente in mano allo studente il suo apprendimento e far sì che sia lui a condurlo nella direzione che più lo stimola, ovviamente sulla strada a mille corsie ideata dal professore tramite ricerca e impegno.



# I tre giorni della tecnica

GIULIA FRANCESCHI

*Scuola secondaria di primo grado “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino (RE)/Sassuolo (MO)*

L’Istituto “Vladimiro Spallanzani” ha sempre organizzato, tra il primo e il secondo quadrimestre, la “settimana laboratoriale” che ha l’obiettivo di affrontare in maniera interdisciplinare un argomento didattico, tramite delle attività laboratoriali. Durante l’anno scolastico 2020-2021 questa iniziativa ha dovuto subire delle modifiche a causa delle restrizioni dovute all’emergenza sanitaria da Covid-19. In questo contesto, in occasione delle riunioni per la programmazione interdisciplinare precedenti l’inizio dell’anno scolastico, sono state proposte delle attività laboratoriali, per le quali le tematiche e la progettazione erano divise per classe e la durata dei laboratori si riduceva a tre giorni, per due ore al giorno. Le attività erano così suddivise: le classi prime hanno partecipato a “I tre giorni della sperimentazione”, curati dalle insegnanti di matematica e scienze, le classi seconde hanno svolto “I tre giorni della tecnica”, curati dall’insegnante di tecnologia e, infine, le classi terze hanno partecipato a “I tre giorni della filosofia”, curati dalle insegnanti di italiano.

L’attività laboratoriale “I tre giorni della tecnica” ha visto coinvolte le classi seconde delle sedi di Sassuolo (MO) e di Sant’Antonino di Casalgrande (RE) della scuola secondaria di I grado “V. Spallanzani”. Il progetto nasce con l’intento di creare e proporre delle attività di tipo interdisciplinare all’interno delle quali declinare il tema dell’anno che, per l’anno scolastico 2020-2021, è stato *il rimanere*.

Le classi coinvolte erano composte, rispettivamente, da ventiquattro alunni per la sede di Sant’Antonino e quattordici alunni per la sede di Sassuolo e le attività sono state svolte nell’arco di tre giorni con un impegno di circa due ore al giorno. Le ore e i docenti coinvolti sono stati scelti al fine di mettere in luce l’aspetto interdisciplinare delle attività; tutti i laboratori sono stati svolti in gruppo e agli studenti non è stata fornita, volutamente, nessuna informazione preliminare circa le attività e le tematiche affrontate. Quest’ultima scelta è stata effettuata per lasciare ai ragazzi la possibilità di scoprire le attività svolgendo in prima persona i laboratori.

Le attività laboratoriali sono state precedute da alcune lezioni teoriche e di analisi svolte in modo “tradizionale” in classe. Successivamente, durante la prima giornata, è stato realizzato il plastico dell’isolato della scuola; il secondo giorno è stata svolta l’attività di coding unplugged, cioè senza l’uso di strumenti digitali, adattata sulla base del progetto “Cody Maze - il labirinto in piazza”; infine è stato proposto il laboratorio di coding con le schede programmabili BBC:Microbit grazie al supporto e alla partecipazione del FabLab di Fiorano Modenese (MO).



Giorno 1

Plastico dell'isolato della scuola



Giorno 2

Coding Unplugged  
Labirinto CodyMaze



Giorno 3

Laboratorio di coding  
Programmare un semaforo con BBC:Microbit

Per declinare il tema dell'anno, *il rimanere*, è stato deciso di partire da qualcosa che i ragazzi vivono quotidianamente, ovvero la scuola, in particolare l'edificio scolastico, e nell'arco delle tre giornate sono state effettuate delle ipotesi su come questo luogo potesse trasformarsi utilizzando le innovazioni digitali dei nostri giorni. Le attività sono state pensate in relazione ad alcuni obiettivi specifici di tecnologia, mentre l'aspetto interdisciplinare si può ritrovare nei collegamenti effettuati con le materie di storia, geografia ed educazione fisica.

Le lezioni preparatorie sono state concordate con l'insegnante di storia e geografia, che hanno affrontato l'analisi delle carte geografiche, in particolare di come la rappresentazione di queste ultime sia cambiata nel corso dei secoli. Passando da un'analisi più generale a una più particolare, è stata fornita agli alunni la carta geografica del quartiere della scuola ed è stato svolto un ragionamento sui punti di riferimento al fine di ragionare sul senso dello spazio e sul senso dell'orientamento. Infine è stato analizzato l'edificio scolastico da un punto di vista architettonico e materico e questa attività è stata utile al fine di rendere concreto lo studio dei materiali da costruzione che era stato da poco affrontato in classe. Le lezioni teoriche hanno avuto l'obiettivo di contestualizzare l'attività di realizzazione del plastico: prima dell'attività laboratoriale i ragazzi sono stati portati in cortile ed è stato chiesto loro di identificare nella realtà i punti di riferimento che avevano colorato sulla mappa; qui alcuni studenti erano in grado di orientarsi nello spazio, mentre altri avevano difficoltà a riportare nello spazio ciò che avevano disegnato su carta e viceversa.



Prima fase

Analisi delle  
carte geografiche



Seconda fase

Analisi della mappa  
dell'isolato della scuola



Terza fase

Analisi dell'edificio  
scolastico

L'attività laboratoriale di creazione del plastico dell'isolato della scuola ha come obiettivo quello di permettere agli alunni prima di osservare e poi di costruire un luogo che frequentano ogni giorno al fine di creare un'immagine tridimensionale di ciò che li circonda. L'attività è stata svolta in gruppi che i ragazzi hanno creato autonomamente in base alle proprie attitudini e capacità: questa scelta è stata effettuata affinché i ragazzi fossero incentivati a lavorare in modo attivo e a collaborare tra loro.

Per la realizzazione sono stati forniti i materiali e alcune indicazioni di base e successivamente tutti gli alunni si sono messi in gioco per progettare le diverse parti del plastico. In particolare, l'edificio scolastico è stato realizzato con la tecnica dello sviluppo dei solidi: ad ogni alunno è stato fornito un foglio con la sagoma di una parte dell'edificio e, in un primo momento, il gruppo si è dovuto mettere d'accordo su quale colore utilizzare affinché la facciata risultasse omogenea; successivamente hanno ritagliato la sagoma e hanno piegato gli spigoli per poi incollare le diverse parti. La fase di incollaggio è stata la più difficile poiché ha richiesto abilità manuali ma anche immaginative, e proprio questo momento così delicato ha visto una grande collaborazione tra tutto il gruppo. Sono stati creati due plastici, uno per la scuola di Sassuolo e uno per la scuola di Sant'Antonino. I due plastici presentano delle caratteristiche comuni ma anche delle soluzioni leggermente diverse, dovute alla creatività degli alunni. Infine, è interessante notare come il plastico sia stato realizzato con degli oggetti di uso quotidiano, ma anche con degli oggetti di scarto, come ad esempio gli alberi, che sono stati realizzati utilizzando il cartone dello Scottex o della carta igienica.

L'aspetto interessante di questa attività è stato la capacità di mettere in luce non solo le abilità manuali, ma anche le capacità di progettazione e di *problem solving* degli alunni.



Il secondo giorno ha visto lo svolgimento dell'attività interdisciplinare di coding unplugged, realizzata grazie al supporto delle insegnanti di educazione fisica. L'attività è stata realizzata dividendo i ragazzi in gruppi ma in questo caso i gruppi sono stati realizzati dagli insegnanti sulla base delle capacità di ogni singolo alunno. L'attività non ha previsto l'uso di supporti digitali e il laboratorio è stato adattato sulla base del progetto "CodyMaze-Il labirinto in piazza". L'obiettivo principale di questa attività è stato l'introduzione dei concetti base del coding. "CodyMaze-Il labirinto in piazza" si presenta come un vero e proprio labirinto formato da venticinque caselle all'interno delle quali il giocatore deve muoversi. Colui che si muove all'interno del labirinto conosce solo alcuni comandi specifici: F=front ovvero *fai un passo avanti*, L=left e R=right quindi *girati a sinistra* e *girati a destra* ma senza fare un passo in avanti e infine *if* e *while*. Questi comandi rappresentano i concetti di base del coding e sono stati spiegati in classe, tramite delle simulazioni da parte dell'insegnante e solo in un secondo momento sono stati messi in pratica dagli alunni. Una volta scesi in cortile, è stato consegnato ad ogni gruppo un foglio su cui erano presenti tre labirinti, uno per ogni componente del gruppo, e mentre un membro del gruppo si muoveva all'interno del labirinto gli altri due fornivano le indicazioni.





Al termine dell'attività, l'insegnante di educazione fisica ha proposto delle varianti: in un primo momento i ragazzi non dovevano camminare all'interno del labirinto ma dovevano spostarsi con movimenti diversi come saltellare su una gamba o a piedi uniti mentre, in un secondo momento, è stata posta una sfida ai ragazzi poiché è stato chiesto loro di spostarsi nel labirinto camminando all'indietro. In quest'ultima variante la difficoltà è stata quella di effettuare i movimenti verso destra e verso sinistra utilizzando un nuovo sistema di riferimento.

L'attività della giornata conclusiva è stata svolta grazie al supporto e alla partecipazione del FabLab di Fiorano Modenese (MO) e l'obiettivo è stato quello di creare un oggetto, programmato dai ragazzi, che animasse il plastico e lo potesse trasformare in un oggetto dinamico e non più statico. Per realizzare l'attività sono state utilizzate le schede programmabili BBC:Microbit e, anche per quest'ultimo laboratorio, i ragazzi hanno lavorato in gruppi creati dagli insegnanti sulla base delle diverse capacità e abilità.

L'approccio utilizzato è stato quello del *learning by doing*. Il laboratorio è iniziato mostrando ai ragazzi la scheda programmabile e i suoi comandi base, cosicché ogni gruppo potesse sperimentare personalmente le potenzialità del Microbit. In questa prima fase per gli studenti è stato molto entusiasmante e stimolante vedere che, fornendo alla scheda una successione di indicazioni, su di essa apparivano scritte o immagini. In un secondo momento è stato fornito un LED colorato ad ogni gruppo e sono stati spiegati i comandi da fornire alla scheda affinché il LED si accendesse. Gradualmente si è passati a due LED e, in questo caso, la richiesta era che i LED si illuminassero in modo alternato; infine sono stati forniti tre LED i cui colori corrispondevano a quelli del semaforo. L'ultima richiesta prevedeva che i LED si accendessero e si spegnessero ma seguendo la scansione reale di accensione e spegnimento delle luci del semaforo: i ragazzi hanno dovuto ragionare sulla successione di accensione delle luci del semaforo.

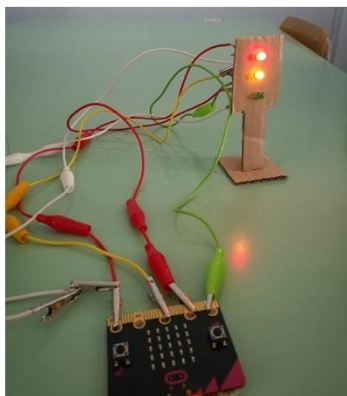
Quando tutti i gruppi avevano completato la programmazione del loro semaforo, i semafori sono stati posizionati nel plastico al fine di vederli in funzione: la scelta del semaforo non è stata casuale poiché l'obiettivo era quello di animare il plastico programmando un oggetto di uso quotidiano e inoltre, in entrambe le scuole, in corrispondenza delle strisce pedonali davanti all'istituto non è presente alcun semaforo.

Grazie a questa attività i ragazzi hanno potuto costruire un oggetto che non solo trasformava il plastico, ma che si è dimostrato effettivamente utile e che, forse, in futuro verrà realmente installato.



Laboratorio di coding

Realizzare  
un semaforo con le  
schede programmabili  
BBC:Microbit



In conclusione, gli studenti si sono mostrati collaborativi ed entusiasti nello svolgimento delle diverse attività, ogni componente ha messo a disposizione del gruppo tutte le proprie capacità e abilità e nessuno si è fermato davanti alla difficoltà o all'imprevisto. La scelta di realizzare le attività partendo da argomenti già affrontati in classe è stata molto stimolante sia per i docenti, che hanno potuto dedicarsi ad attività di approfondimento, sia per gli studenti, che hanno imparato nuove cose ma hanno anche creato qualcosa di concreto e utile.

## La Scuola nel Bosco.

### Un progetto di “riarmonizzazione ambientale”, socializzazione e rimotivazione, nella natura

ALBERTO MONTI

*IIS “A. Volta”, Sassuolo (MO)*

#### **Il problema, visto dall’aula**

Vista dall’interno dell’aula di un istituto scolastico professionale superiore, in questo caso l’ex “Don Magnani”, da tre anni divenuto l’indirizzo professionale del IIS “A. Volta” di Sassuolo, la situazione lascia sconcertati: a fianco di un numero relativamente esiguo di studenti seri, motivati e realmente consapevoli delle ragioni della loro presenza a scuola, una percentuale sempre più alta di ragazzi appare svogliata, spenta, apatica, demotivata nei confronti di tutto ciò che è legato all’apprendimento. E non pare trattarsi del “solito” problema dei ragazzi più portati per le attività manuali che per quelle intellettuali che in tempi passati sceglievano un istituto professionale. Qui la questione sembra diversa e la difficoltà più profonda: la capacità che sembra mancare di più non è tanto l’interesse nei confronti di ciò che non è pratico o di immediata utilità, ma l’attitudine ad impegnarsi, tanto nelle attività manuali quanto in quelle intellettuali. Ciò che ci sembra di poter cogliere è che, alla base, spesso ci sia un affievolimento della capacità di riflessione, di profondità di pensiero. Cosa che, a sua volta, spegne la consapevolezza e la serietà che dovrebbero spingere un ragazzo, anche se non attratto dallo studio, a compiere il suo dovere per se stesso e per il suo futuro, applicandosi in ciò che il sistema scolastico ha selezionato come bagaglio culturale di base da offrirgli. Sembra mancare, in altre parole, la reale consapevolezza del fatto che la vita richieda impegno.

#### **Non sarà la soluzione ma...**

Date le premesse, la sperimentazione didattica, da noi, è più che mai attiva: non passa giorno che, usufruendo della libertà nella progettazione prevista dal D. lgs 61/2017, tentiamo, in classe, di riattivare la capacità di riflessione dei ragazzi, cercando canali sempre nuovi per stimolarli. Tra i molti tentativi che stiamo conducendo, che vanno dalla semplice proposta dell’ascolto di brani di musica classica al lavoro sulla scrittura creativa e sulla storia dell’arte, si colloca anche qualcosa di più ambizioso: la “Scuola nel bosco”. Essendo io stato per breve tempo capo scout, mi sono convinto che iniziative come lo scoutismo, ma anche le attività cosiddette “parrocchiali”, la vecchia “colonia marittima”, il “campo estivo”, l’escursionismo di gruppo propongano, al di là degli orientamenti ideologici che talvolta caratterizzano queste iniziative, un modello di attività formativa – insieme, all’aperto, a contatto con la natura, in autonomia – che potrebbe essere più che mai utile ai nostri ragazzi. Essi si trovano infatti sempre più distaccati da qualunque contesto naturale e di cultura tradizionale a causa dell’inurbamento, dell’isolamento, della globalizzazione, e soprattutto dell’uso smodato ed a volte deviato delle nuove tecnologie. Nella scuola attuale, sempre alla ricerca di nuove idee per opporsi alla povertà intellettuale e motivazionale a cui ho precedentemente fatto accenno, occorre, a mio parere, cooptare qualunque modello didattico che abbia dimostrato la sua efficacia. Perché allora la scuola stessa – primo ente ufficiale deputato alla formazione dei cittadini in tutti i paesi evoluti del mondo – non fa suo questo approccio educativo? Da qui nasce l’idea, quella di proporre in ambito scolastico una serie di attività che per semplicità possiamo definire

“scoutistiche”, senza però l'apparato ideologico e formale dello scoutismo, che verrà invece sostituito da quegli stessi valori di collaborazione, cultura, convivenza civile attualmente già alla base del nostro patto formativo ed insegnamento scolastico, e che trovano specifica applicazione disciplinare in Educazione Civica e devono contribuire all'acquisizione delle competenze chiave per l'apprendimento permanente.

Nelle intenzioni, con la “Scuola nel bosco” vorremmo quindi offrire a chi vorrà partecipare del tempo di qualità, per creare una alternativa a computer, play-station, cellulari che sempre più spesso riempiono i tempi vuoti dei nostri ragazzi o sostituiscono attività considerate ormai troppo impegnative sul piano emotivo, come l'interscambio sociale. E lo vorremmo fare in maniera stimolante, intendendo con questo termine il fatto di creare un ambiente nel quale “spostare in alto l'asticella” degli stimoli intellettuali e fisici dei ragazzi, per scuoterli dall'apatia e contribuire a formarli nel corpo e nello spirito. Un ambiente nel quale vivere situazioni individuali e sociali in grado di riattivare funzioni e sensazioni mentali e fisiologiche considerate intense e talvolta disagiati, ma da sempre significativamente formative, come fatica e scomodità, fame e sete, caldo e freddo o insicurezza ed euforia, sfida e solidarietà, curiosità e inventiva, attenzione e concentrazione.

Nel progetto sono importanti però soprattutto tre aspetti: il primo è quello del *conoscere*, inteso come la capacità di osservare e vivere persone, oggetti, luoghi, tecniche, comportamenti, non fermandosi in superficie ma comprendendone i contenuti, i significati ed i valori. Una capacità che dovrebbe poi riflettersi anche sul rendimento scolastico propriamente inteso e soprattutto sulla maturazione individuale. Il secondo è quello della *riarmonizzazione con la natura*: l'impatto umano è ormai insostenibile e tutti dobbiamo apprendere a ridurlo, comprendendo meglio la Natura stessa, ed utilizzando in maniera più intelligente, consapevole e meno invasiva le risorse che essa ci offre. Il terzo aspetto è quello della *creazione di una memoria condivisa*: offrire ai ragazzi la possibilità di vivere in comunità delle esperienze straordinarie nel senso proprio del termine, al fine di rendere la loro vita più intensa ed appagante.

## **In pratica**

In pratica il progetto consiste nel trovarsi a scadenza settimanale – presumibilmente al sabato pomeriggio – per svolgere all'aperto una serie di attività fisiche e manuali legate all'escursionismo, al campeggio, all'esplorazione, alla “sopravvivenza”, alla sostenibilità ambientale. Inoltre, un fine settimana ogni tanto – presumibilmente a scadenza mensile/bimestrale –, trascorreremo almeno un giorno ed una notte, dal sabato pomeriggio alla domenica sera, in trekking lungo i sentieri dell'Appennino o in qualche città d'arte, per utilizzare e mettere in pratica le cose che avremo imparato.

Il programma di attività si caratterizza per seguenti peculiarità:

1. Escursionismo: compatibilmente con le stagioni, i ritmi scolastici e le possibilità di trasporto si organizzeranno escursioni di un giorno durante il week-end o anche di più giorni, con periodicità da stabilire, con percorsi e mete caratterizzate da relativo impegno psicofisico, ed assodato interesse naturalistico, antropologico, storico-artistico, scientifico.

2. Manualità ed organizzazione: propedeutica all'escursionismo è una serie di attività manuali tipiche della società contadina e dei gruppi umani rurali, dall'uso degli attrezzi di base (asce, coltelli, seghe, martelli, ecc.), alla lavorazione di materiali naturali quali legno, osso, vegetali, all'accensione di fuochi, alla costruzione di ripari ed accampamenti, al riconoscimento di animali e piante, alla raccolta e coltivazione di vegetali. Ci si perfezionerà però anche nel saper gestire al meglio le risorse offerte dalla modernità degli ambienti urbani contemporanei.

3. Contatto con la natura: compatibilmente con le condizioni di sicurezza, le abilità dei ragazzi e le condizioni climatiche, tutte le attività si svolgeranno sempre all'aria aperta e con il minore uso di tecnologia ed ausili moderni possibile.

4. Basso impatto ambientale ed economico: si imparerà ad attuare e perfezionare i comportamenti eticamente ed economicamente più virtuosi dal punto di vista dell'acquisto di beni di consumo, avvalendosi di oggetti di recupero o usati, limitando gli sprechi, eliminando l'inquinamento e potenziando il riciclo.

5. Collaborazione: tutte le attività avranno come base non il singolo ma il gruppo, per potenziare la collaborazione, la convivenza proficua ed in ultima istanza la democrazia, anche in termini decisionali.

6. Informalità: i ragazzi saranno guidati dagli insegnanti, ma il rapporto gerarchico verrà attenuato rispetto a quanto accade in ambiente scolastico e si baserà più su una *leadership* informale, incardinata sulla volontarietà di condividere obiettivi comuni, che su gerarchie rigide.

7. Apprendimento e scoperta: tutte le attività e le mete saranno scelte con la finalità di aumentare le conoscenze, le capacità e le abilità dei ragazzi, stimolando scoperta, sperimentazione, esplorazione.

Più nel dettaglio, le attività che saranno attuate nel tempo trascorso insieme e le nozioni ad esse relative saranno le seguenti:

- Nozioni di botanica: riconoscimento delle principali specie arboree, floreali e fungine; raccolta, conservazione ed uso.
- Nozioni di zoologia: riconoscimento dei principali animali, delle loro tracce e dei loro comportamenti, osservazione.
- Nozioni di geologia: riconoscimento delle principali morfologie (frane, calanchi, massicci residuali, terrazzi fluviali, ecc); riconoscimento dei principali minerali: calciti, ofioliti, argille ecc.
- Nozioni di architettura: riconoscimento delle principali caratteristiche dei vari stili architettonici e funzioni di edifici ed infrastrutture.
- Nozioni di storia dell'arte: riconoscimento ed interpretazione delle principali forme e stili delle manifestazioni artistiche.
- Nozioni di astronomia: osservazione del sole, della luna, delle stelle.
- Pianificazione di un'escursione ed una permanenza in ambiente rurale o urbano: informazioni, tempi, metodi, risorse, spese.
- Movimento in ambiente rurale: come vestirsi per una escursione in base ad ambiente e stagione, affardellamento dello zaino, cammino sul sentiero in modo corretto, salite e discese fuori dai sentieri, movimento notturno, progressione in sicurezza su semplici pareti scoscese.
- Movimento e permanenza in ambiente urbano: acquisizione di informazioni sul luogo, scelta dell'equipaggiamento, documenti personali, norme di comportamento, uso dei mezzi pubblici, prenotazioni di alloggi e mezzi, acquisto di biglietti, prelievi e pagamenti bancari, interazione con le persone e la cultura locale.
- Acqua: ricerca di sorgenti, attingimento, purificazione, trasporto e buona gestione delle scorte.
- Uso e cura di attrezzi in dotazione: coltellino, sega, ascia, martello, pinze.
- Auto-costruzione di attrezzi e scelta e reperimento del materiale: il bastone da cammino, il propulsore gettalancia, l'arco e le frecce, la zappa.
- Ripari temporanei: riparo autocostruito con il telone in dotazione; riparo autocostruito d'emergenza con materiali naturali.
- Accampamento: scelta e sistemazione dell'area, montaggio delle tende, costruzione delle cucine da campo, conservazione dei cibi, approvvigionamento idrico, smaltimento dei rifiuti, manutenzione strutture ed attrezzature, lavaggio abiti, smontaggio e ripristino dell'area.
- Fuoco: normativa sull'accensione fuochi in sicurezza, scelta del luogo, scelta dei materiali combustibili, preparazione della base, preparazione delle esche, accensione, trasporto delle braci, spegnimento.



- Cartografia diurna e notturna: nozioni di cartografia, uso della bussola, orientamento senza strumenti, pianificazione di un percorso su base cartografica, redazione di una mappa a mano, esercizi di percorso rettificato, navigazione a bussola e distanza (inversione di percorso rettificato).
- Attraversamento di torrenti in sicurezza: a piedi in cordata, con ponte tibetano a due funi, con funicolare.
- Corde ed imbraghi: progressione in cordata su parete rocciosa, discesa da parete con funi con o senza discensori, salita in parete con o senza ascensori.
- Nozioni di pronto soccorso da campo: primi interventi di messa in sicurezza, auto-protezione, trattamento ferite, trattamento ustioni, trattamento fratture, sincope da idro ed elettrocuzione ed annegamento, recupero e rientro con feriti, richieste di soccorso.

### **Aspetti organizzativi**

A livello ipotetico, pensiamo che le attività andrebbero rivolte preferenzialmente agli studenti del biennio, per offrire loro l'inizio di un percorso parallelo a quello di studi, senza tuttavia escludere la partecipazione di ragazzi più grandi. Le attività verrebbero svolte per gruppi formati da non più di quindici studenti ognuno, della stessa età ma non della stessa classe né dello stesso indirizzo, in modo da favorire la socializzazione. Il coordinamento e la gestione di ogni gruppo verrebbero assegnati ad un insegnante con funzione di "istruttore-accompagnatore", sempre presente, eventualmente assistito da uno o due studenti più grandi e maturi con funzione di tutor. Gli insegnanti partecipanti verrebbero selezionati in base alla loro volontarietà ed all'attinenza della materia insegnata con le attività in progetto (come è evidente il progetto è per sua natura interdisciplinare).

Nell'ambito del programma non prevediamo vere e proprie valutazioni ma, dal momento che il progetto rientrerebbe comunque nel PTOF, i partecipanti potrebbero far valere la loro partecipazione quanto meno nell'ambito della materia di Cittadinanza e Costituzione, nonché per l'acquisizione dei crediti formativi nelle modalità previste. Inoltre, essi godrebbero di parziali esenzioni o dilazioni nei momenti di valutazione delle materie curricolari, quando queste fossero in concomitanza o immediatamente seguenti alle giornate di attività.

Dal punto di vista dell'aggravio economico per le famiglie dei partecipanti, si procederebbe in maniera meno impattante possibile, incentivando l'uso di abiti ed attrezzature già in possesso o usati o reperiti dalla scuola tramite bandi o liberalità di enti pubblici e privati. Anche per le escursioni ed i viaggi ci si avvarrebbe principalmente di mezzi pubblici.

### **Conclusioni: una sperimentazione da attuare**

Come si può ben notare il progetto appare impegnativo e non certo privo di incognite, e questo non solo per la varietà e la tipologia di attività che prevede, ma soprattutto – ed è questo che lo rende peculiare – per la sua continuità temporale. Non sono certo da sottovalutare, inoltre, gli aspetti legali ed assicurativi legati alla pratica di molte delle attività previste. Altro aspetto è il fatto che il tutto dovrebbe avere luogo in un tempo extrascolastico, con l'ovvia incognita sulla retribuzione o volontarietà dell'attività degli insegnanti partecipanti. Si pone poi il problema della formazione degli insegnanti stessi che eventualmente volessero aderire: chi garantirà che la loro indole ed i loro scopi siano in linea con quelli del progetto? E ancora, bisognerebbe provvedere almeno in parte alla loro preparazione specifica su molte delle attività proposte, che esulano certamente da quelle per le quali essi sono formati.

Come si vede le variabili in gioco sono molte. Attualmente, quindi, come prevediamo di procedere? Il primo passo che stiamo attuando sarà quello di proporre l'idea dapprima ai soli studenti dell'indirizzo professionale e poi anche a quelli del tecnico e del liceo: è infatti chiaro come sia del tutto inutile avanzare con la progettazione nel caso in cui non vi siano studenti interessati ad aderire. Abbiamo dunque predisposto un questionario di gradimento relativo alle singole attività,

che distribuiremo ad ogni studente chiedendo di esprimere un giudizio di gradimento per ognuna delle singole attività che abbiamo più sopra elencato; in questo modo dovremmo avere una idea abbastanza precisa dell'eventuale bacino di utenza al quale rivolgerci. Contemporaneamente, in via informale, abbiamo già iniziato ad illustrare il progetto anche ai colleghi insegnanti, per valutare anche il loro livello di adesione, che dovrà esplicitarsi sia in una eventuale partecipazione fattiva che nell'approvazione e nel sostegno nell'ambito degli organi decisionali e deliberativi dell'istituto.

Il secondo passo, in caso di risposta positiva da parte di entrambe le categorie, consisterà nel selezionare un primo gruppo di studenti, non più di quindici, per i quali occorrerà ottenere il benestare da parte dei genitori. In caso di risposta affermativa disporremo di un primo gruppo formato dai quindici ragazzi presumibilmente del biennio, da due o tre studenti volontari degli ultimi anni, da un insegnante coordinatore e da altri che si alternerebbero nelle attività di loro competenza o a loro più congeniali, per dare il via alla sperimentazione vera e propria. Questa verrebbe effettuata sempre in modalità auto-controllata, al fine di perfezionare le attività che ottenessero maggiore gradimento, modificare o abolire quelle problematiche, sciogliere i nodi e produrre il necessario feedback. Questo periodo durerebbe fino a che lo si consideri necessario al fine di rodare ogni aspetto del programma. Ogni altra variabile verrà presa in considerazione nel momento in cui si presenterà.

Siamo consci del fatto di proporre un progetto impegnativo e non certo ortodosso in ambito scolastico, sia nei presupposti che nell'applicazione, ma d'altra parte viviamo in tempi che richiedono scelte innovative, sia nella scuola che fuori da essa. Crediamo che ogni idea che presenti la possibilità di contribuire al miglioramento sociale vada valutata, ed è esattamente ciò che in questo caso ci proponiamo di fare, perché riteniamo che questo sia il nostro dovere di cittadini e di insegnanti.

# *The Canterville Ghost*: inclusione, motivazione, talenti. Riflessioni su un'esperienza di laboratorio teatrale

MADDALENA PINELLI

Scuola secondaria di primo grado "Vladimiro Spallanzani", Sant'Antonino (RE)/Sassuolo (MO)

## **Introduzione. L'apprendimento è una chiamata per nome**

Ogni insegnante può osservare come apprendimento ed esperienza siano inestricabilmente legati. Se nella didattica quotidiana e ordinaria non si compie un'esperienza autentica, ovvero se ciascun discente non sente che quanto gli viene proposto è "proprio per lui" e lo riguarda intimamente, non può esserci apprendimento. Insegnare significa rivelare il mondo allo studente e lo studente a se stesso, perché in questo duplice incontro egli possa riconoscere e perseguire il proprio "modo autentico di stare nel mondo", fine ultimo di ogni processo educativo.

L'apprendimento racchiude dunque una fortissima componente vocazionale, la quale, citando Alessandro D'Avenia, si compie nella sinergia fra le azioni del *custodire* e del *coltivare*: «Custodire significa amare: tu vedi il seme della rosa e, siccome sai che diventerà una rosa, fai di tutto perché si creino le condizioni per cui questo accada. [...] Coltivare vuol dire che non tutto è già detto, ma che il Creato ha delle possibilità, tutte da scoprire»<sup>5</sup>. Queste parole racchiudono gli elementi fondanti dell'insegnamento, fondato su una progettazione meticolosa che non viene tuttavia calata dall'alto su una realtà indifferente, ma scaturisce da uno sguardo intimo e attento rivolto a ciascun ragazzo, con le proprie peculiarità, talenti, fragilità e bisogni. Al tempo stesso ogni docente, anche il più esperto, deve sempre essere consapevole che non tutto è nelle sue mani: l'incontro fra la proposta dell'insegnante e l'umanità concreta di ogni studente e ogni classe è il luogo di un mistero bello, sorgente di continua novità e di una ricchezza inaspettata e imprevedibile.

## **Un'esperienza di laboratorio teatrale in una classe terza secondaria di primo grado: *The Canterville Ghost***

Questa ricchezza mi si è rivelata nel corso di un'esperienza di laboratorio teatrale vissuta presso la scuola secondaria di primo grado paritaria "V. Spallanzani" di Sassuolo (MO) insieme a una classe terza, nella quale ricoprivo il doppio ruolo di insegnante curricolare di inglese e di docente di sostegno. La classe era caratterizzata da individualità spesso brillanti, tuttavia mancava di un'autentica coesione e a volte risultava difficile suscitare il coinvolgimento e l'adesione degli studenti alle proposte didattiche curricolari ed extra-curricolari, specialmente a quelle che richiedessero un particolare impegno personale.

Essendosi presentata l'opportunità di iscrivere la classe a una rappresentazione teatrale professionale del racconto *The Canterville Ghost* di O. Wilde, prevista per la fine dell'anno scolastico, come insegnante di inglese ho iniziato a chiedermi come preparare adeguatamente i ragazzi in modo tale che quest'esperienza non rimanesse sterile e fine a se stessa. Al contempo, sentivo l'esigenza particolare di rendere accessibile la visione dello spettacolo anche agli alunni con disabilità e in generale ai membri più fragili della classe.

Mi sono quindi confrontata con l'educatrice che, in compresenza con me, affiancava l'altro alunno con certificazione 104/92 durante una delle ore di inglese. È nata così l'idea di proporre ai

---

<sup>5</sup> D'Avenia A., *Per me scrivere e insegnare vogliono dire vivere*, in *Intervista con G. Ferrari*, 4 aprile 2013.

ragazzi di cimentarsi in prima persona in un laboratorio teatrale in inglese di durata annuale. Le finalità che ci proponevamo erano molteplici: da un lato volevamo perseguire l'obiettivo di una maggiore coesione e inclusività del gruppo classe; dall'altro l'iniziativa ci sembrava un valido strumento di potenziamento dell'inglese. Abbiamo quindi scelto una versione ridotta del racconto di Wilde e abbiamo diviso la classe in gruppi, a ciascuno dei quali è stata affidata la rappresentazione di uno degli atti dello spettacolo. Soltanto ai due alunni certificati sono stati attribuiti ruoli fissi. Ogni gruppo, assistito dall'educatrice, aveva a disposizione un'ora per l'assegnazione delle parti, scelte in anticipo dalle insegnanti in base ai talenti e alle necessità di ciascuno studente, la prima lettura del copione e la preparazione di costumi e oggetti di scena. Nel corso della settimana successiva ogni ragazzo studiava individualmente le proprie battute e, infine, un'altra ora in classe era dedicata alla prova generale e alla rappresentazione dell'atto nell'atrio della scuola, alla presenza dei compagni e degli studenti e docenti delle altre classi.

Fin dalle prime rappresentazioni abbiamo avuto diversi riscontri positivi a vari livelli. In particolare ci ha colpito il modo in cui gli studenti con disabilità, che si erano sentiti particolarmente coinvolti e responsabilizzati nell'organizzazione dello spettacolo avendo partecipato a tutte le sue fasi, avessero manifestato una serie di competenze e uno spirito di intraprendenza spesso rimasti inespressi nella didattica ordinaria; avevano inoltre trovato uno slancio nuovo nei confronti dei compagni, che sembravano a loro volta vederli in modo diverso e più profondo, imparando a conoscerne e ad apprezzarne le capacità e non solo i limiti. In generale, tutti gli studenti al rientro in classe manifestavano una profonda soddisfazione e anche quelli inizialmente più titubanti e insicuri avevano acquisito una nuova fiducia di fronte agli applausi dei coetanei e degli insegnanti.

Da ciò è scaturito in noi il desiderio di condividere l'esperienza anche con le famiglie; conseguentemente, abbiamo proposto agli studenti di ampliare il progetto, trasformando la recita teatrale in un cortometraggio da proiettare alla festa della scuola. Questo, naturalmente, avrebbe richiesto anche l'impiego di ore pomeridiane extracurricolari in un momento – la fine del secondo quadrimestre – che per gli studenti di terza è sempre particolarmente impegnativo e delicato. Ciononostante, tutti i ragazzi hanno aderito all'iniziativa con grande entusiasmo e senso di responsabilità, ciascuno mettendosi in gioco con i propri talenti e dedicandosi rispettivamente alla recitazione, alla regia, alla scelta delle musiche e alla preparazione dei sottotitoli in italiano.

## **Quali risultati?**

I risultati del progetto sono stati sorprendenti, per noi e per gli studenti. La prima grande scoperta è stata la possibilità per ciascuno dei ragazzi di sentirsi e mostrarsi competente in un contesto da loro percepito come "reale", in cui si avvertiva una finalità concreta e condivisa e non semplicemente l'ansia di fornire una prestazione per avere un voto numerico. A sua volta, l'esperienza della competenza e della collaborazione ha promosso e consolidato un nuovo senso di identità negli studenti, aprendoli a uno sguardo nuovo nei confronti di se stessi e degli altri e contribuendo quindi a rendere più coeso e più autenticamente inclusivo il gruppo-classe. Infine, diversi ragazzi hanno progressivamente sviluppato atteggiamenti positivi nei confronti della materia Inglese in generale, consolidando e migliorando l'attenzione e la partecipazione in classe e arrivando in alcuni casi a conseguire esiti didattici decisamente migliori rispetto a quelli di partenza.

Riprendendo nuovamente le parole di D'Avenia, nella sua semplicità questa esperienza ha rivelato in pienezza come «nelle relazioni generative  $1 + 1 = 3$ »<sup>6</sup>. Questo principio di moltiplicazione vale in primis per i rapporti fra i docenti stessi: fra l'azione educativa di un singolo e quella due insegnanti intercorre l'abisso che separa l'individuo e la comunità e permette di spalancare nuovi orizzonti. In secondo luogo, ogni esperienza autentica di apprendimento genera un valore moltiplicato, che non rimane confinato alla singola situazione ma alimenta e dà nuovo sapore a tutto il percorso in cui si inserisce. Questo deve rappresentare una consapevolezza liberante per gli

---

<sup>6</sup> D'Avenia A., *La formula dell'acqua*, in *Corriere della Sera*, 12 marzo 2018.

insegnanti, che spesso sperimentano la fatica di far percepire agli studenti l'importanza delle proposte che vengono fatte. In realtà, una sola esperienza ben riuscita è sufficiente per dare nuovo slancio e significato a una relazione educativa. D'altro canto anche gli eventuali fallimenti non devono essere fonte di scoraggiamento e frustrazione: ogni esperienza è sempre anche un esperimento che rivela qualcosa di vero, anche quando i risultati non sono quelli attesi, e spinge a compiere nuovi tentativi, nuove indagini, nuovi approcci, senza mai stancarsi di “chiamare per nome” ogni classe e ogni ragazzo.

# Una questione di sguardo

GIULIANO ROMOLI

*Scuola primaria e secondaria di primo grado "Vladimiro Spallanzani", Sant'Antonino (RE)/Sassuolo (MO)*

Mi chiamo Giuliano Romoli e sono coordinatore di Istituto delle scuole "Vladimiro Spallanzani". L'apprendimento esperienziale è una modalità da tempo applicata nelle nostre scuole. Abbiamo capito che l'alunno apprende secondo un processo induttivo che parte non dall'astrazione ma dall'approccio diretto con la realtà osservata, manipolata, assorbita quasi in forma osmotica attraverso l'immedesimazione con eventi e personaggi. «Molto ragionamento e poca osservazione, conducono all'errore. Molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità»; sono le parole di Alexis Carrel, premio Nobel per la medicina care alla nostra esperienza. L'apprendimento esperienziale non ha solo una ragione metodologica, ma anche educativa, specialmente nell'attuale temperie culturale dove ai dati della realtà si tenta spesso di sostituire un apparato ideologico che arriva perfino ad azzerare i dati antropologici fondamentali. È dunque sommamente opportuno operare nella scuola per affermare il principio fondamentale dell'esistenza di una realtà oggettiva, osservabile, sperimentabile e inequivocabilmente definita. Per fare solo alcuni esempi, nella scuola primaria lo studio delle civiltà del passato è affiancato da un percorso teso alla conoscenza dell'arte che ne è stata sviluppata. Utilizzando diversi materiali e lavorando a piccolo gruppo, si sono realizzati vari manufatti: lo Ziggurat sumero, tavolette d'argilla con scrittura cuneiforme, riproduzione della Porta di Ishtar, amuleti egizi (imparandone il significato), il Seneth (antico gioco egizio).

Riporto la relazione di una maestra a riguardo: studiare un popolo del passato e immedesimarsi negli uomini che ci hanno preceduto passa in modo particolare dalla conoscenza della loro arte. Conoscere l'arte di un popolo è un po' come conoscerne il cuore, scoprire cosa per quegli uomini era così importante da meritare di essere rappresentato. Mentre i bambini ri-costruiscono con le loro mani queste opere d'arte, ne approfondiscono il significato e sono condotti a scoprirne il senso. Perché i Sumeri hanno impiegato tanta fatica per costruire una torre che li portasse più vicini al cielo? Mentre prepariamo insieme le tessere del mosaico di "lapislazzuli" per lo sfondo dello stendardo di Ur, è bello ascoltare il racconto delle avventure di Gilgamesh, l'eroe che voleva vivere per sempre. Preparando ad una ad una le figure che compongono lo Stendardo di Ur abbiamo scoperto l'identità di ciascuna e così abbiamo imparato a conoscere le classi sociali dei Sumeri. La porta di Ishtar è stata l'occasione per immaginare di entrare a Babilonia e scoprire la storia d'amore del re Nabucodonosor che è all'origine dei suoi giardini pensili. Impastare l'argilla e imparare come costruivano i vasi gli uomini della civiltà villanoviana, osservare come fondevano il rame e il piombo, provare a modellare gli amuleti con cui gli Egizi accompagnavano i loro morti ci ha aiutato ad appassionarci alla storia. Studiare le guerre persiane mentre costruivamo uno scudo e un elmo spartano ci ha aiutato a immedesimarci nell'avventura di quegli uomini lontani, che ora ci sembrano quasi fratelli. A volte la storia può anche mescolarsi con la geometria: con l'aiuto di una vera groma romana abbiamo centuriato il campo della scuola e abbiamo provato a risolvere il problema di Giulio Cesare: come misurare la larghezza del Reno usando solo la groma? Sempre nella scuola primaria, lo studio dell'Emilia-Romagna è stato fatto realizzando un laboratorio di cucina tradizionale, che ha permesso di veicolare vari contenuti. I bambini hanno imparato a fare i cappelletti insieme a una nonna e alle nostre cuoche. Con le insegnanti di sostegno, due alunni

disabili hanno preparato un buffet di prodotti tipici emiliani. Un papà ha spiegato come si produce l'aceto balsamico. Un altro papà ha guidato i bambini nell'osservazione di un pesce e, dopo averlo sezionato, ha individuato la vescica natatoria; conclusa l'osservazione, il pesce è stato cucinato (non poteva finire diversamente).

La didattica laboratoriale coinvolge l'alunno non più come utente, ma come protagonista, invitandolo a una ri-scoperta del sapere, più che a una sua acquisizione pedissequa. In tal modo la conoscenza, da imposizione, diventa esigenza. Come abbiamo visto anche negli esempi precedenti, la didattica laboratoriale è necessariamente interdisciplinare. Infatti le diverse discipline sono finestre sulla realtà, ma la realtà è "una". Il fatto che l'oggetto di studio venga osservato in tutte le sue dimensioni, implica l'apporto di tutte, o quasi, le componenti disciplinari.

Nell'ambito di una di quelle che noi chiamiamo "settimana laboratoriale", settimana interamente dedicata alla didattica laboratoriale, incentrata sulla coltivazione dell'orto e delle erbe officinali, l'insegnante di tecnologia ha affrontato lo studio del settore primario e delle tecniche agricole di coltivazione, l'insegnante di storia ha operato un approfondimento del sistema curtense medievale e del monastero, luoghi in cui si afferma un'economia di autosussistenza, l'insegnante di scienze ha affrontato lo studio delle piante e delle loro caratteristiche biologiche, l'insegnante di geografia lo studio degli elementi naturali del territorio, fattore fondamentale per lo sviluppo di specifiche colture, le insegnanti di italiano e religione congiuntamente hanno ripreso il tema della coltivazione secondo un significato metaforico, per riflettere sui gesti come "coltivare l'amicizia" e "portare frutto".

Ma vorrei soffermarmi in particolare sulla condizione perché l'alunno, ogni alunno, anche gli alunni con difficoltà di apprendimento, possano arrivare ad interagire con la realtà fino a farne patrimonio cognitivo e culturale. La condizione è lo sguardo dell'insegnante. Anni fa un'insegnante particolarmente geniale della nostra scuola ha espresso un concetto che è diventato stile didattico condiviso: «Ti guardo per il bene che sei, non per il problema che poni». «Ti guardo», cioè mi accorgo di te, per me sei una persona importante, la tua presenza mi sorprende, non è banale. «Per il bene che sei». Ogni persona è ontologicamente un bene perché creata, perché amata, perché destinata al bene. Ogni alunno porta in sé un bene, anche se pone un problema. Ma va guardato per il bene che è e che porta prima del problema che pone. Questo sguardo è la vera molla dell'apprendimento, dell'approccio positivo con la realtà, del desiderio di conoscerla, dell'entusiasmo di comprenderla, della gioia di comunicarne la scoperta; in ultima analisi, di darle significato.

In una delle nostre scuole medie, due alunne con disabilità cognitiva hanno allestito una piccola biblioteca con l'incarico di svolgere, sotto lo sguardo di un'assistente educativa, alcune semplici attività come classificazione e sistemazione dei libri. Alla biblioteca era legato il progetto "Bookadvisor": ai ragazzi che prendevano in prestito un libro veniva chiesto di stilarne una breve recensione guidata e di consigliarne la lettura a uno o più compagni. Le recensioni venivano poi visionate dall'insegnante di italiano, e, applicando una semplice forma di *token economy*, per ogni due libri recensiti, i ragazzi ricevevano un "bollino" da applicare su un'apposita tessera. Il progetto ha riscosso un successo sorprendente. Alla fine di questo anno scolastico, un'alunna con disabilità cognitiva, a conclusione del ciclo di otto anni trascorsi nella nostra scuola, ha composto una poesia, dedicandola a compagni e insegnanti.

Certo, comprenderete la singolarità di una poesia scritta da un'alunna con disabilità cognitiva. In un impeto di espressioni sgrammaticate e asintattiche l'alunna esprime la consapevolezza della provvisorietà della condizione felice che ha sperimentato a scuola, ma che la prepara ad un futuro altrettanto gioioso come sposa e come madre, conservando nel cuore quella scintilla che illumina la vita: l'amicizia, la capacità di amare. Lo sguardo alla realtà coniugato allo sguardo per l'alunno da parte dell'insegnante è ciò che educa efficacemente, nel senso etimologico del termine; conduce l'alunno da una situazione di passività ad un tipo di conoscenza che potremmo chiamare "affettiva": mi sento amato e per questo mi accorgo della bellezza intorno a me, che è segno di un Amore più grande.

# La settimana laboratoriale

FILOMENA RONCAGLIA

*Scuola secondaria di primo grado “Vladimiro Spallanzani”, Sant’Antonino (RE)/Sassuolo (MO)*

Il progetto di una settimana laboratoriale si innesta in un’idea di insegnamento e di apprendimento che considera importante stimolare l’interesse e la curiosità e la possibilità di “divertire”. Citando il prof. D’Avenia: «La realtà è una promessa di sapere che aggancia attraverso la meraviglia capace di generare una ricerca di tipo sapienziale o scientifico». Questo desiderio di una didattica più coinvolgente incontra l’esperienza della scuola parentale di Sant’Ilario d’Enza, dove si svolge una esperienza simile. Si decide di tentare ponendoci alcuni obiettivi generali: offrire una didattica alternativa alla lezione frontale, offrire uno spazio di inclusione per chi fatica nell’apprendimento solo teorico, svolgere un progetto *in toto*, senza pause o interruzioni.

La settimana si struttura con lezioni dialogate introduttive, incontri con persone significative, laboratori e restituzione. Si scopre così che il tema dell’anno – una sorta di sfondo integratore che ci accompagna e ci fa riflettere lungo tutto il corso dell’anno scolastico –, apparente astratto, lo si può ritrovare declinato nelle discipline e nelle attività proposte, cosa che restituisce un senso di unità del sapere che spesso è difficile da trasmettere. Ciò ha aiutato molto gli insegnanti nel lavoro interdisciplinare, ci ha permesso di scoprire talenti nascosti consentendoci di conoscere meglio i nostri alunni, ha prodotto nuove idee e iniziative. Le difficoltà stanno nell’organizzazione dell’orario e nella disponibilità di ogni docente a stravolgere la propria routine e a lavorare in gruppo.



# La Giostra del Saracino.

## Riflessioni a partire da un'esperienza didattica

MARIA GIOVANNA ROTTEGLIA

*Scuola secondaria di primo grado "Vladimiro Spallanzani", Sant'Antonino (RE)*

Nell'ambito dei progetti interdisciplinari che ogni anno la nostra scuola propone agli alunni, quello della "Giostra del Saracino" ha coinvolto le materie di storia e scienze motorie. Tale progetto ha permesso anche di offrire un'occasione importante di inclusione e di partecipazione attiva alla vita della classe per i due ragazzi con disabilità, F. e G., presenti tra gli alunni di quella classe.

Durante il periodo in cui in storia veniva affrontato lo studio del Medioevo, in prima media, F. e G. hanno preparato, guidati dai rispettivi insegnanti di sostegno, una breve ricerca poi esposta all'intera classe, che spiegasse le origini e lo svolgimento di questo torneo medievale, arricchendo tale esposizione anche con brevi video del torneo, che si svolge ancora oggi in alcune città italiane nell'ambito di feste e rievocazioni degli antichi tornei medievali. I due ragazzi hanno poi costruito le varie componenti della giostra: Il Buratto, il cui scheletro faceva parte di un gioco che uno dei due insegnanti aveva portato da casa; il mazzafrusto, costruito con una funicella alla cui estremità erano appese alcune palle dell'albero di Natale; la tabella del punteggio, stampata direttamente da un sito trovato su internet. Infine la lancia, costruita con un manico di scopa rivestito da due strisce di scotch colorato e un rocchetto di lana vuoto, anch'esso rivestito allo stesso modo.



La mattina della loro esposizione in classe, i due ragazzi hanno preparato la Giostra, prima della lezione di storia, nel cortile della scuola. Essa avrebbe dovuto essere pronta per la sorpresa davvero inaspettata che F. e G. avrebbero avuto in serbo per i loro compagni di classe. Infatti, dopo aver esposto le loro ricerche ed aver spiegato anche le regole di come si svolgesse il torneo, i compagni di classe erano pronti a continuare in aula la loro lezione... Invece siamo scesi tutti nel cortile e ci siamo preparati con grande entusiasmo a partecipare al torneo della Giostra del Saracino.

Agli alunni è stato chiesto di mettersi in coppia, ciascuno scegliendo un proprio compagno così da costituire tanti “cavallo e cavaliere”; questo avrebbe permesso di misurarsi con la capacità di scelta più idonea relativamente a peso e altezza, per poter salire sopra il proprio destriero ed affrontare una breve corsa verso il Buratto, da colpire senza cadere. Forza, resistenza al peso del cavaliere da trasportare e velocità di corsa dovevano essere le caratteristiche del “cavallo”. Capacità di rimanere in groppa al compagno, di mantenere la lancia in mano e di precisione nel colpire il Buratto facendo più punti possibili dovevano essere invece le caratteristiche richieste al cavaliere. Infatti, dopo un primo momento in cui si cercava subito di scegliere l’amico del cuore per fare coppia, senza tener conto delle sue caratteristiche fisiche, quasi tutti gli alunni si sono adeguati alla scelta più giusta e secondo le caratteristiche più corrette per poter partecipare al torneo.



Tutto era pronto. I cavalieri erano in groppa al loro destriero. Si poteva iniziare il grande torneo! Anche i due insegnanti di sostegno, ovviamente, erano coinvolti ed avevano scelto con cura il loro cavaliere!



Avevamo preparato anche un bicchiere con della tempera nera, affinché il cavaliere potesse intingere la punta della lancia prima di galoppare col suo cavallo verso il Buratto, e così lasciare un



piccolo segno sulla tabella del punteggio. Il torneo è iniziato subito con grande eccitazione, e le coppie si sono succedute in una sfida senza esclusione di colpi... Alcune volte anche mancando clamorosamente il bersaglio e provocando così l'ilarità di alunni e insegnanti!

È stata un'esperienza molto apprezzata e divertente per tutti. Gli alunni con disabilità hanno potuto preparare ed attuare per intero un progetto per tutta la classe. I compagni di classe, a loro volta, hanno gratificato ampiamente con il loro grande entusiasmo il lavoro svolto da F. e G. Gli insegnanti di sostegno e di storia hanno potuto fare un approfondimento sulla storia medievale che ha coinvolto anche le capacità motorie degli alunni in un "gioco" inusuale e soprattutto con una lezione di storia... "Sul campo"!

Inoltre, per i due alunni con disabilità, è stata una bellissima occasione laboratoriale, dove creare con le proprie mani ogni componente del Buratto e della lancia, con la soddisfazione di poter condividere con i compagni un'esperienza di gioco costruita tutta da loro. L'esposizione in classe che ha preceduto il torneo ha poi permesso ai due ragazzi di affrontare le proprie difficoltà nell' esporre argomenti studiati a casa davanti a tutti i compagni, sfidando le proprie paure, nell'attesa di quella grande sorpresa che attendevano con impazienza di svelare ai loro compagni, per vederne le entusiaste reazioni.



# Essere per esperire, esperire per essere

ANGELA SIMONE

*Scuola secondaria di primo grado "Galileo Galilei" - IC Stradi, Maranello (MO)*

## Introduzione

Esperienza, come quarto sapere di appartenenza al mondo dell'educazione. Cosa è l'esperienza e cosa è l'apprendimento? Siamo nel mondo del vissuto più profondo, della realtà intrinseca di ogni essere umano che non può e non deve mai individuarsi in un altro da sé. Il vissuto come riflessione che diventa tale solo dopo la dinamica esperienziale, si tratta dunque di essere pensanti nel momento stesso in cui il pensiero si manifesta e si realizza. L'esperienza che si attua si trasforma in altra esperienza, che a sua volta diventa riflessione, quindi *consapevolezza*. Nel processo di apprendimento è dunque fondamentale la serenità di mostrarsi in ogni sfaccettatura emotiva, senza timore alcuno di giudizio, ma con il solo desiderio di sperimentare un'idea. Si tratta di un'azione possibile quella di lasciare un discente libero di essere prima di diventare? Il mondo dell'apprendimento teoricamente tende alla libera espressione, ma concretamente dirige verso una diversa meta, quella dell'*oggettificazione* dei saperi e quindi degli individui. L'esperienza così intesa è un momento empirico senza fine se non trasformato dal pensiero e interiorizzato nel mondo unico e irripetibile del vissuto. Il mondo educativo dovrebbe puntare alla *personalizzazione dei saperi*, procedere nelle discipline con i caratteri epistemologici delle stesse e permettere alla metacognizione e al pensiero divergente di guidare nell'esperienza? Tanti gli interrogativi, tanti gli approcci psicopedagogici, ma rimane la vita con le sue lezioni a formare, plasmare e trasformare i nostri allievi. Sono convinta da sempre che esista un solo modo per educare, quello della conoscenza delle diverse intelligenze cognitive, al di sopra delle quali regna quella emotiva.<sup>7</sup> Il sentire con un altro senso, questo insegna la potenza esperienziale e non può esserci altro senso laddove non ci sia stata esperienza e quindi vissuto.

L'osservazione di un'azione come espressione di un pensiero concretizza il processo metacognitivo, ma noi educatori siamo in grado di leggere tale processo? Siamo in grado di cogliere l'attimo in cui l'azione didattica si manifesta in quella piccola inerzia chiamata *consapevolezza*? A noi il compito di facilitare, moderare, gestire, educare... Se non ho *consapevolezza* del mio vissuto, come posso appropriarmi dell'esperienza di giovani pensanti in divenire?

## La ricerca nell'esperienza

Fare esperienza di qualcosa diventa abitudine se ciò è ripetuto con meccanicità, senza riflessione. Diventa *consapevolezza* quando dall'esperienza si estraggono le norme del sapere dell'esperienza stessa. Dal *fare esperienza* all'*avere esperienza* c'è un passaggio che richiede un accompagnamento.<sup>8</sup> L'azione dell'esperire non garantisce la memorizzazione immediata del suo significato, essa necessita di altre categorie che la rendano acquisita, come il tempo e un substrato riflessivo adeguato. Le nostre esperienze quotidiane spesso vengono cancellate dalla memoria o perché non hanno rilevanza, o perché non siamo stati presenti nel momento in cui si sono manifestate. Essere presenti: altra categoria fondamentale senza la quale non vivremo di ricordi, di sensi di colpa, di attimi di coscienza vera. L'esperienza diventa tale solo quando il nostro corpo,

<sup>7</sup> Cfr. Goleman D., *L'intelligenza emotiva*, BUR Rizzoli, Milano, 2016.

<sup>8</sup> Cfr. Cocever E., Chiantera A., *Scrivere l'esperienza in educazione*, Clueb, Bologna, 1996, p. 12.

la nostra mente, la nostra psiche, si legano in modo indissolubile. Come insegnare, come trasmettere ai nostri allievi una siffatta consapevolezza? Come far intendere loro che è nel momento stesso in cui siamo autentici che esperiamo e quindi realizziamo? Credo che il segreto sia nel nostro vissuto più remoto, difficile da ridefinire, ma che trova spazio e sfogo nel mondo relazionale. Sono le nostre relazioni che ci identificano e ci mostrano; sono le nostre emozioni a determinare la rete relazionale. Dalla qualità delle nostre relazioni possiamo ricavare il grado della nostra intelligenza emotiva alla quale la scuola dovrebbe tendere attraverso i programmi di alfabetizzazione emotiva, come li definisce Daniel Goleman<sup>9</sup>, in modo da insegnare ai giovani non solo i contenuti disciplinari, ma anche quelle qualità interpersonali essenziali, qualità che hanno consentito agli uomini di evolversi.

Essere docenti a partire dall'esperienza vorrebbe dire acquisizione di consapevolezza in contesti differenti, con persone differenti, per giungere alla meta della riflessione e della meta-riflessione. Chi ha sete di conoscenza e di esperienze autentiche sa di doversi misurare con se stesso, è consapevole della difficoltà del percorso, non è in grado di definire il traguardo, ma acquista lentamente strada attuando la capacità di ascoltarsi, guardarsi, mentre opera ed esperisce. Se il senso è nel cammino, allora sarà in esso e con esso che il nostro Essere si identificherà come tale.

### **I giovani e la ricerca di senso**

Spesso si paragonano i giovani di oggi a degli analfabeti emotivi, come se il vuoto esistenziale fosse solo della generazione moderna. Si è cancellato il ricordo del tempo in cui all'interno della famiglia e della società avvenivano fatti raccapriccianti giustificati attraverso la lente opaca dell'ignoranza. Allora c'erano dei valori che oggi non esistono più? Oppure, al contrario, la continua richiesta e ricerca di senso hanno generato una sorta di nichilismo che nella sua drammaticità rimane comunque una verità? Il fatto stesso di affermare di non credere, di non sapere, non è forse l'affermazione di un senso? La ricetta assoluta dell'essere in relazione è poi così valida? I miei studenti hanno difficoltà di approccio e di mantenimento dei rapporti interpersonali per svariate ragioni: adolescenza, identità lontana, pandemia, isolamento; eppure scoprire la bellezza della solitudine e del silenzio sono delle opportunità da non trascurare. Il dolce naufragar leopordiano, credo sia un concetto fondamentale da trasmettere o almeno sul quale riflettere per non dimenticare che prima di essere Tutti, noi siamo Uno. Non posso relazionarmi se prima non entro in comunione con il mio Essere più intimo e profondo. Unica strada, quella dell'esperienza, la via maestra che tra curve e tornanti, guida e insegna a guardarsi indietro mentre si va avanti, ci accoglie con tutte le nostre ferite e cicatrici e ci ricorda che nonostante tutto, la vita rimane un prezioso regalo.

I giovani devono imparare prima a trovare loro stessi e poi loro stessi nel mondo, perché l'essere altro è celato in ogni cosa e in chiunque ci circonda, è nella metafisica il loro vivere quotidiano, ed è da lì che devono cominciare a viaggiare. Occorre insegnare a leggere nell'ambiente, nella natura, occorre imparare a ricercare i segni distintivi del nostro Essere; solo dopo si potrà acquisire la consapevolezza del nostro posto nel mondo. I giovani di oggi, ma credo di sempre, non comprendono il loro ruolo nell'istante del tempo e del luogo, e di conseguenza avvertono il disagio dell'essere fuori-luogo. Se riuscissimo a trasmettere la capacità di creare relazioni temporali e spaziali in loro stessi, forse potremmo infondere la capacità più alta che è quella dell'intenzionalità. Nel momento in cui i giovani si appropriano del loro tempo, necessariamente si appropriano del loro Essere, come insegnano maestri quali Agostino e Heidegger.

Assaporare appieno il gusto dell'istante vissuto rimanda alla sensazione di possedere la realtà stessa. Intenzionalità e consapevolezza rimandano ad un'altra categoria fondamentale: la libertà. Quando si è in grado di scegliere, si concretizza un atto di libertà che diventa a sua volta autenticità se accompagnato dalla responsabilità di decidere senza sovrastrutture e condizionamenti, sempre in un'ottica di rispetto di se stessi e degli altri.

---

<sup>9</sup> Goleman D., *L'intelligenza emotiva... Cit.*, pp. 269-330.

Come dunque concretizzare tali riflessioni al fine di renderle gettate nel reale e non nell'utopia fine a se stessa? Attraverso la scrittura, attraverso laboratori esperienziali e maieutici, attraverso il riconoscimento del pensiero divergente, credo sia possibile offrire il dono della consapevolezza che, in fondo, è esperienza.

### **La scrittura come rappresentazione del reale e conoscenza dell'Io**

Il linguaggio educativo si palesa a cominciare dalla scrittura, nella quale si attua la dimensione umana del soggetto. L'uso della parola diventa veicolo e legame tra l'Io e il Tu; è quella capacità di *aiuto agli altri per diventare soggetto*, ricordando il filosofo Kierkegaard. I tempi moderni stanno lentamente cancellando l'utilizzo - e direi anche il significato - del termine penna, che ha lasciato il posto al ticchettio di una tastiera che ad ogni pulsante ricorda che è la rete ed il computer a misurare la nostra modernità. Non serve più riflettere troppo, la pagina torna bianca in un attimo e l'errore commesso non è più visibile. Una magia che stiamo pagando, e i nostri ragazzi ancora di più, con l'allontanamento della nostra parte più nascosta, quella alla quale approdare quando il fardello della quotidianità può risultare troppo pesante.

Sembra difficile ritornare al tempo in cui la scrittura era avvertita come necessità di realizzazione, come terapia inconscia di conoscenza e accettazione della propria individualità. Individualità fatta di paure non espresse, di illusioni spezzate, di sogni in divenire. Nel tempo ho visto modificare la mia grafia e il mio stile di scrittura e al dispiacere del tempo che muta ho associato la consapevolezza di leggere le mie trasformazioni cognitive ed emozionali. Sono ancora più convinta che i ragazzi possano appropriarsi del loro tempo osservando la loro grafia che si modifica giorno dopo giorno e leggendo quello che hanno scritto anche solo qualche mese prima per verificare che non si è mai nello stesso momento e luogo. Questa è esperienza, questa è prova del mio Essere che muta, questa è consapevolezza autentica. La scrittura intima, se accolta come necessità, può aiutare nella rielaborazione della quotidianità, nello svelamento di fatti accaduti nel passato che si avviano a divenire ponti per il futuro. L'esperienza rivelata dalla scrittura non è quella che si palesa apertamente; una parte di essa rimanda ad un senso altro che assume maggior valore proprio perché celato. Il filosofo J. Derrida sosteneva che il significato dell'Essere non sia nelle righe, ma tra le righe del testo. La verità si nasconde come traccia, dove l'Essere si mostra come parvenza e simulacro di se stesso.

Fra le righe del testo c'è quella *différence*, quella condizione di possibilità di scoprire che non esiste un solo significato, ma una pluralità di significati che aprono prospettive sempre diverse anche se in parte sono contaminate dal reale. Secondo Derrida: «non c'è segno linguistico prima della scrittura: il significante corrisponde all'esteriorità della scrittura in generale, senza quell'esteriorità cade l'idea stessa di segno, il significato invece, ha un rapporto immediato con il logos, mediato con il significante, cioè l'esteriorità della scrittura»<sup>10</sup>. Nel concetto di segno la scrittura appare da un lato immagine esteriore della parola e, dall'altro, rappresentazione derivata di altro e per altro. Tali presupposti teorici necessitano di un progetto chiaro e sistematico, dove l'intenzionalità deve essere sorretta da motivazione, entusiasmo, originalità. L'errore che si può commettere in tali circostanze - e a me è successo - è quello di esplicitare l'obiettivo che si vuole raggiungere.

Non è vantaggioso rivelare agli studenti la finalità ultima dell'attività di scrittura perché quasi certamente si otterrà un irrigidimento emotivo e una certa ritrosia nello svelarsi apertamente. Siamo educatori, ma estranei alla componente più intima dell'alunno e, prima di farne parte, avremo le *nostre* prove emozionali da superare. Scrivente ed educatore diventano protagonisti della scrittura nello stesso momento, ed è in quel momento che si appropriano del loro mondo interiore seppur distinto ed unico. La forza ambivalente della scrittura: unire e dividere nel rispetto della dualità propria dell'Essere.

---

<sup>10</sup> Derrida J., *Della Grammatologia*, Jaca Book, Milano, 2012, p. 33.

## **Esperienza di ricerca riflessiva: il laboratorio**

Realizzare laboratori per ragazzi in età adolescenziale può risultare entusiasmante e al contempo complesso per le trasformazioni psico-fisiche contingenti. Età di transito, di passaggio brusco e pericoloso se non compreso e incanalato nella giusta direzione, l'adolescenza rimane il periodo esistenziale autentico in cui decider-si in prospettiva futura. Necessaria la sperimentazione delle identità multiple che convivono negli adolescenti (ma anche negli adulti), necessario il transito dall'inconsapevolezza al tentativo di identificazione. Un laboratorio educativo è da intendere come *l'officina in cui si apprende attraverso il fare concreto del pensiero che si scopre e si rielabora*. Da qui l'importanza della documentazione del percorso affinché dell'azione non rimanga solo il risultato o l'obiettivo conseguito, ma anche il percorso in itinere che lo ha realizzato. La mia esperienza, ormai ventennale, mi ha insegnato a reinventarmi continuamente e non solo perché le generazioni cambiano e con loro cambiano interessi e predisposizioni, ma anche per il mio soggettivo cambiamento interiore. Consapevolezza e maturità potrebbero costituire dei sinonimi nel vocabolario dell'evoluzione e, se anche così non fosse, alla necessità di rinnovarsi non si può non dare seguito. Dai *Tre tavoli metacognitivi* di Frabboni sono approdata al laboratorio maieutico descritto da Novara nel libro *Cambiare la scuola si può*, nel quale viene descritto un nuovo metodo per un'educazione efficace. È stato sorprendente ritrovare per iscritto da parte di un pedagogista un metodo che ha come prassi l'ascolto attivo innanzitutto, e che mette al centro l'allievo come *essere pensante* prima ancora che *studente da valutare*. Attraverso le domande stimolo, i problemi sollevati dalle domande stesse, i processi di ricerca nel piccolo-medio gruppo e la rielaborazione con possibili soluzioni è possibile quell'acquisizione di se stessi mentre si pensa, si ricerca, si elabora. Ho così dato un valore a quella che era una mia prassi didattica-educativa: partire dalle loro conoscenze, dall'etimologia di un vocabolo, per aprire dibattiti dove tutti siano protagonisti. La sorpresa finale poi è sempre la stessa: non c'è nulla di nuovo da inventare quando si scopre quello che è dentro e fuori di noi. La partecipazione dei ragazzi maggiormente in difficoltà – ancora non sono in grado di definire la difficoltà educativa – rimane la prova tangibile che ognuno, a suo modo, può contribuire a definire scenari nuovi, perché se è vero che nessuno di noi è un'isola, è anche vero che le isole esistono e costituiscono uno scenario meraviglioso del nostro reale.

L'apprendimento sociale, teorizzato da Vygotskij, costituisce ancora oggi un punto di riferimento importante per la psicologia dello sviluppo. L'apprendimento è influenzato da diversi fattori: cultura, estrazione sociale, vissuto personale; eppure le differenze non costituiscono barriere quando ad incontrarsi sono le diverse esperienze. Si impara osservando, collaborando, imitando e copiando attraverso l'uso dei *neuroni specchio* che qualificano i processi cognitivi. Se a tutto questo aggiungessimo la possibilità di creare e modificare gli spazi per permettere un apprendimento sociale, sarebbe forse tutto più fluido e meno affidato al caso. Il tempo della pandemia ha dettato le sue regole, il distanziamento ha impedito lo scambio emotivo, eppure la tecnica di laboratorio è stata realizzata attraverso la didattica a distanza e non solo; l'aula quando è stato possibile è diventata palcoscenico di esperienze.

## **Il pensiero in azione diventa esperienza riflessa**

Il pensare riflessivo si struttura nell'esperienza, è esso stesso azione che si concretizza. La buona pratica del pensare è un'abilità superiore nel momento in cui diventa osservabile, anche solo attraverso categorie interiori. Gli educatori diventano ricercatori quando sono in grado di prevedere gli imprevisti, anticipando eventualmente le problematicità dei diversi interventi. Il pensare riflessivo non è né scontato né semplice da definire ed osservare. Forse è questa la vera sfida per gli insegnanti che, oltre a lasciare dei segni nel vissuto dei discenti, sperano di cogliere gli imprevisti educativi e utilizzarli per il fine più alto: educare alla vita. La riflessione si crea nella e dalla prassi, ha bisogno dell'esperienza per attuarsi, ha bisogno dell'incontro con l'umano per ridefinirsi e trasformarsi in consapevolezza. Ed ecco quindi la difficoltà cardine dell'insegnamento: osservare la

realtà, essere rapidi nel percepire i cambiamenti umorali, intervenire attraverso metodologie diverse – che ormai non si contano più – e fare in modo che l’esperienza laboratoriale, soprattutto, possa dare un nome e un significato alla problematicità emersa.

L’esperienza veramente autentica è quella in cui si giunge in classe con un’idea ben precisa di azione, di trasmissione disciplinare, e all’improvviso entra “l’umano” che sconvolge ogni programma. Un viso triste, uno sguardo assente, una mano alzata che esterna un dubbio... Ecco l’esperienza che si mostra offrendo una spalla sulla quale appoggiarsi. Il laboratorio maieutico è nato non dalla bravura dell’insegnante, ma dalla vita stessa. La difficoltà è proprio legata a tali imprevisti che definisco *benedetti*; senza un retroterra culturale specifico, senza un’analisi attenta della propria esistenza di vita e di esperienza, non si potrà cogliere l’occasione educativa che, anzi, potrebbe addirittura rivelarsi pericolosa.

È stato interessante scoprire come si possano esprimere gli stessi concetti in modi diversi. Il laboratorio maieutico di cui tratta Novara ha molto in comune con la riflessione di Mortari sui passaggi fondamentali da attuare in presenza di dubbi educativi e esistenziali:

- *Presenza di coscienza di un dubbio rispetto ad una situazione.*
- *Formulazione di una previsione congetturale.*
- *Esame analitico della situazione.*
- *Consequente elaborazione delle ipotesi cercando una formulazione quanto più possibile accurata.*
- *Decisione dell’azione conseguente.*<sup>11</sup>

Si tratta di un piano a largo spettro che potrebbe portare nelle nostre classi l’autenticità del valore esperienziale. Insegnare attraverso programmi obsoleti genererebbe demotivazione e disagio se a correre in aiuto non ci fosse la nostra capacità di utilizzare il reale. La riflessione si crea dalla prassi dunque, diventa pratica analitica e di conseguenza problematicità, inoltre è insito nella natura stessa di ogni inizio portare in sé un certo grado di completo arbitrio. Non solo un inizio non è legato in una catena fissa di cause ed effetti, una catena in cui ogni effetto si trasforma immediatamente nella causa di sviluppi futuri, ma non ha nulla a cui potersi riattaccare, è come se uscisse dal nulla, nel tempo e nello spazio.<sup>12</sup>

L’agire umano ha un inizio certo, ma il suo sviluppo rimane incerto se si considerano fattori quali il libero arbitrio, il senso di inquietudine, di solitudine, di frustrazione di fronte all’ignoto fenomenologicamente costituito. Il pensiero riflessivo, dunque, capta e rielabora la forza della sfera irrazionale che si palesa nella pratica esperienziale.

### **Metacognizione consapevole**

Pratica complessa quella di pensare i pensieri, uscire dal mondo inautentico dell’Essere per divenire consapevole, presenti a se stessi il più a lungo possibile. Il reale trova la sua espressione nelle consuetudini, nella routine quotidiana, nelle sovrastrutture mentali che ci guidano dal momento in cui il linguaggio fa capolino nelle nostre vite, eppure siamo tutti calati in un tormentato sonno di identificazioni. Svegliarsi vuol dire osservarsi mentre si pensa, mentre si opera, mentre si gioisce e si soffre. Il processo metacognitivo non inizia e termina nelle nostre classi, ma è un processo che, una volta iniziato, dona senso e autenticità all’esistenza intera. Tuttavia, il viaggio può avere inizio quando è l’energia interiore a chiederlo, quando l’insoddisfazione del contingente richiede una giustificazione alta dell’esperire, quando si impone come necessità nell’infinito anelito verso il senso. La riflessione metacognitiva permette la fondamentale distinzione tra ciò che è ovvio e ciò che, non essendo scontato, rappresenta una realtà da analizzare e da accogliere come condizione imprescindibile dell’individuo.

---

<sup>11</sup> Mortari L., *Apprendere dall’esperienza. Il pensare riflessivo nella formazione*, Carocci, Roma, 2003, p. 24.

<sup>12</sup> Arendt H., *Sulla Rivoluzione*, Edizioni di Comunità, Milano, 1996, p. 236.



## **L'insegnante ricercatore**

Il ruolo dell'insegnante deve necessariamente partire dall'esperienza, se si considera che la realtà si costruisce attraverso le forme che la mente elabora. È necessaria, dunque, l'attività di osservazione, di analisi, di classificazione e quindi di ricerca del soggetto docente. A tutto ciò bisogna necessariamente aggiungere la valenza del vissuto esperienziale dell'insegnante che affianca il senso di responsabilità del suo essere e del suo operare. La riflessione dell'insegnante diventa duplice: riflessione sulla scelta tematica da trattare e riflessione sulla riflessione, ossia consapevolezza dei limiti e dei guadagni della scelta stessa, di cui sarà necessario considerare gli imprevisti concreti ed emotivi che possono rallentare o migliorare il percorso. L'obiettivo alto dell'azione riflessiva deve dunque accompagnare l'intenzionalità verso il traguardo più alto, che è quello dell'educazione autentica. Un insegnante riflessivo deve essere in grado di fornire opzioni di scelta per se stesso e per i suoi allievi attraverso la conquista del sentimento del perder-*si* prima ancora di trovar-*si*. Il viaggio è spesso tortuoso, arduo, ma è nella ricerca il senso dell'azione e della trasmissione dei saperi; questa è la componente motivazionale che sorregge durante i numerosi momenti di sconforto professionale ed umano. Non ci sono soluzioni predefinite, solo l'esperienza può guidare alla rielaborazione delle diverse situazioni, solo la consapevolezza delle infinite possibilità della mente di apprendere, possono produrre quella riflessività agita e acquisita.

## **Riflessioni finali**

Riprendo i quesiti posti nell'introduzione per dare seguito ad alcune personali riflessioni finali. L'osservazione di un'azione come espressione di un pensiero concretizza il processo metacognitivo, ma noi educatori siamo in grado di leggere tale processo? Siamo in grado di cogliere l'attimo in cui l'azione didattica si manifesta in quella piccola inerzia chiamata consapevolezza? A noi il compito di facilitare, moderare, gestire, educare. se non ho consapevolezza del mio vissuto, come posso appropriarmi dell'esperienza di giovani pensanti in divenire? Non sempre noi educatori siamo in grado di valorizzare il processo della conoscenza perché non sempre siamo formati alla pratica dell'intelligenza emotiva. Entriamo in classe con l'idea della trasmissione dei saperi e dimentichiamo come la consapevolezza sia il vero contenuto da indicare e consolidare. Il risveglio dei processi cognitivi, la loro attuazione nei diversi campi del reale, l'osservazione del nostro agire determinato da fattori intrinseci al nostro essere più profondo, questi i criteri che creano l'insegnante ricercatore e riflessivo. Siamo i facilitatori, i mediatori dell'educazione, ma solo quando tendiamo ad un fine comune, quando interveniamo nell'interesse della crescita e non quando miriamo all'affermazione del nostro Io.

La scuola oggi ha delle grosse lacune nella forma e nella sostanza, impedisce l'evoluzione perché costantemente ancorata a programmi obsoleti e a metodologie arcaiche. Se si imparasse a ridicolizzare il sistema, offrendo ai discenti la possibilità di acquisire quel senso critico necessario alla realizzazione di un'esistenza piena di contenuti e non solo di forme, forse potremmo davvero diventare ponti per il futuro. Al contrario siamo inseguiti dall'obbligo di seguire i dictat: dobbiamo valutare assegnando voti, classificare le capacità cognitive, mortificare le specificità di ognuno in nome di una collettività che senza individualità non può generarsi. Ecco poi l'imprevisto, l'umano entra di forza nelle nostre classi seminando panico e angoscia! Ragazzi frustrati che manifestano rabbia, insoddisfazione, etichettati come pigri e negligenti; eppure è in loro il sintomo più evidente del male che ci divora: l'indifferenza e il pregiudizio.

Sono stanca di aprire valichi sul vuoto emotivo, sono stanca di gridare che oltre il discente c'è un Essere umano che vuole emergere, che chiede ascolto, o meglio, chiede *riconoscimento*. Molti alunni si convincono di essere incapaci, smarriscono la motivazione, si sentono inadeguati e sbagliati in un mondo educato alla competizione. Vince il primo, colui che ha dimostrato di essere dentro il sistema. Come fare a distruggere una simile impostazione radicata? Come fare a smantellare ogni pregiudizio e ricordare che è nella cura della nostra rosa, nell'*addomesticamento*,

la forma più evoluta dell'educazione? Come affermare definitivamente che il nostro lavoro è una vera missione e che non è un concorso superato per caso a definirmi insegnante? Se provassimo a guardarci dietro e dentro, impareremmo che è nei segni del nostro vissuto la chiave di lettura per i discenti di oggi. Chiedono semplicemente ciò che anche noi esigevamo alla loro età: visibilità, ascolto, accoglimento, accettazione.

Mi dispiace, ma ancora il traguardo è lontano. Siamo troppo presi da noi stessi per aprirci all'*altro-da-me*, per egocentrismo o per angoscia? Forse per entrambi, purtroppo, fino a quando sarà l'individualità patologica a regnare, non ci sarà possibilità per la cooperazione, per l'alterità. La didattica è sempre più centrata sulla ricerca dell'errore piuttosto che sul superamento della frustrazione, e così facendo si generano altri errori ed altra frustrazione. La paura della paura blocca un essere pensante, un piccolo errore diventa montagna da scalare. Quanto sarebbe più semplice intervenire con la didattica motivazionale, con le buone pratiche di chi sa che quell'errore non è l'alunno nella sua complessità intera ma una parte infinitesimale del suo Essere. Il sistema scolastico ha solo apparentemente cambiato volto; passando da una didattica per obiettivi ad una didattica per competenze ha abbellito la facciata ma non ha fortificato le mura. L'esperienza è il quarto sapere dopo il sapere, il saper-fare, il saper-essere, eppure non è stato interiorizzato il concetto che fare esperienza vuol dire portare esperienza, vuol dire esperire diventando un Sé altro dal Sé di partenza, vuol dire svestirsi dalle identificazioni per diventare Altro, un Essere umano.

Insegnare ed imparare sono due funzioni completamente diverse, due processi distinti e separati. Il processo di insegnamento procede dall'interno verso l'esterno, mentre quello di apprendimento va dall'esterno verso l'interno della persona.<sup>13</sup> Thomas Gordon sostiene che ogni insegnante vorrebbe consapevolmente lasciare dei segni nel percorso di crescita dei discenti, ma spesso si è sprovvisti di tecniche e metodologie atte a realizzare una vantaggiosa azione didattica. Condivido, ma tale realizzazione può avvenire se si realizza la condizione imprescindibile dell'insegnamento: l'empatia. Senza tale pratica psichica nessuna azione didattica può risultare efficace o per lo meno duratura. Sentire come sente l'altro, provare nello stesso momento e nello stesso luogo, le stesse vibrazioni, crea la scenografia giusta per l'apprendimento più alto: se stessi.

---

<sup>13</sup> Gordon T., *Insegnanti Efficaci*, Giunti, Firenze, 1991, p. 22.

# L'indagine storica come esperienza didattica.

## Proposta di lavoro sugli *Atti dei martiri scilitani*

ANDREA ZAULI

Scuola secondaria di primo grado "San Tommaso" – Istituto "Farlottine", Bologna

### Introduzione

*La storia si fa a partire dalle fonti e le fonti sono di diverse tipologie.* Questo, in sintesi, l'incipit di molti manuali scolastici che, nel presentare al lettore il percorso didattico, iniziano indicando le fonti come fondamenta imprescindibili della ricostruzione storica. Chiaro che in classe gli allievi sono chiamati ad essere studenti di storia e non storici, ragione per cui a loro è innanzitutto chiesto di studiare quanto è risultato dall'indagine che gli esperti hanno svolto sulle fonti, semplificato e adattato a seconda del grado di scuola a cui appartiene il singolo alunno. Per gli studenti il rapporto con le fonti è perciò mediato, spesso saltuario e circoscritto al consolidamento o all'acquisizione di nozioni specifiche sotto la guida del docente. In queste circostanze – pure se occasionali – in cui l'alunno, nello studio di un dato argomento, si trova faccia a faccia con una fonte e, guidato dal docente, è chiamato a "mettere le mani in pasta", si verifica – almeno questo è quanto ho osservato nel corso dei miei anni di insegnamento – una notevole crescita di interesse verso la disciplina. L'agire attivamente per ricostruire, insieme con l'insegnante, un piccolo tassello di storia produce di frequente forte coinvolgimento e viva partecipazione da parte degli studenti. L'allievo è esortato ad agire in prima persona, ad indagare, a ricercare e quindi, in definitiva, è chiamato a fare un'esperienza, e così impara estrapolando, desumendo lui stesso le informazioni utili alla ricostruzione del passato a partire dalle tracce che la storia ci ha lasciato. Quando sono riuscito a impostare un lavoro di questo genere, è allora che lo studio si è fatto esperienza, l'insegnamento si è reso particolarmente efficace e anche l'apprendimento si è dimostrato decisamente solido. Scopo del mio intervento sarà dunque raccontare quando e come ho fatto fare ai miei alunni l'esperienza di un'indagine storica. Porto l'esempio del lavoro svolto in classe sugli *Atti dei martiri Scilitani*.

Ho scelto un documento che afferisce agli *Acta Martyrum* in virtù del valore storico dei suddetti testi, in ragione della loro forma spesso dialogica – gli *acta* maggiormente conservativi sono infatti redatti sulla base dei verbali d'interrogatorio svoltisi durante i processi contro i cristiani – che bene si presta quindi a lavori anche di tipo laboratoriale in classe e infine poiché queste fonti sono estremamente significative per introdurre a lezione lo studio di un argomento presente in tutti i libri di testo, dunque parte integrante del programma, ovvero il rapporto tra stato romano e cristianesimo dei primi secoli. Più specificatamente, tramite questi testi antichi, si può introdurre lo studio delle persecuzioni avvenute a danno dei cristiani all'interno dell'impero romano.

Prima di entrare in *medis res* tengo a precisare l'età degli studenti a cui è stata rivolta questa proposta didattica. Provengo da un'esperienza di docenza in una scuola secondaria di primo grado, quindi l'indagine storica sugli *Atti dei martiri Scilitani* è stata da me concepita per allievi di prima media. Può essere evidentemente estesa anche a gradi di scuola superiori, soprattutto se si desidera lavorare in maniera specifica sull'originale latino. Con i miei alunni invece ho sempre limitato l'osservazione del testo originale a pochi singoli concetti.

## La proposta di indagine storica sugli *Atti dei martiri Scilitani*

Gli *Atti dei martiri Scilitani*, cui faccio riferimento nella versione edita da A. A. R. Bastiaensen<sup>14</sup>, tramandano il resoconto di una parte dell'interrogatorio subito da alcuni cristiani di Scili – località in Numidia – al cospetto del proconsole Vegellio Saturnino. Il processo si svolse a Cartagine, capitale dell'*Africa proconsularis*, dunque sede del proconsole romano, e si concluse con la condanna a morte degli imputati, la cui esecuzione avvenne il 17 luglio 180 presso la medesima città, al tempo dell'imperatore Commodo.

Gli *Atti dei Martiri Scilitani* sono un documento storico di grande valore. Si tratta del più antico testo cristiano scritto originariamente in latino che ci sia pervenuto, è uno dei primi documenti in nostro possesso riguardanti il cristianesimo africano<sup>15</sup>, è inoltre testimonianza privilegiata dell'esperienza del martirio, ed è tra i testi martiriali più antichi e maggiormente conservativi che possediamo. Ci troviamo infatti di fronte ad un resoconto che, pure se non completo, è attendibile e molto fedele al verbale processuale. Il testo risulta sobrio, essenziale e asciutto. Pressoché indiscussa è quindi la storicità di questi *acta*<sup>16</sup>.

Su di un piano strettamente didattico lo scritto si presta ad un lavoro in classe anche in quanto è di breve lunghezza, risulta dunque possibile proporlo nella sua interezza, senza che si rendano necessari dei tagli.

Vengo ora all'indagine storica del documento così come sono solito proporla in classe; comincio dal principio, ovvero dal momento in cui presento il lavoro agli studenti. Innanzitutto tengo a specificare che tale attività didattica può essere avviata quando, nel percorso di storia romana, si spiegano le persecuzioni contro i cristiani. Questo può avvenire in momenti differenti del programma che ripercorre la storia dell'impero. Credo che, volendo rispettare la collocazione cronologica del documento, possa essere opportuno affrontarne l'analisi quando si esamina la figura di Commodo. Nulla vieta tuttavia che si possa inserire tale lavoro in altri momenti del percorso didattico, non mancando di specificare la diversa collocazione cronologica rispetto a quanto si sta affrontando. Più specificatamente, credo sia possibile proporre l'indagine storica su questa fonte quando si stanno esaminando le persecuzioni indette da Decio o quelle volute da Diocleziano. Io ad esempio, avendo insegnato in una scuola secondaria di primo grado, affronto tale argomento quando il manuale di storia, che di per sé inizia il proprio percorso dal III secolo, decide di fare un *flashback* sulle origini del cristianesimo e sul suo rapporto con le istituzioni romane, illustrando quali furono le principali persecuzioni. Un tema, questo, che i libri di testo riprendono poco dopo quando esaminano la figura di Diocleziano e quindi trattano della grande persecuzione di inizi IV secolo. Tutto ciò riguarda la collocazione dell'attività all'interno del percorso didattico dell'anno.

Relativamente invece alla presentazione di quanto si andrà a svolgere, faccio presente che quando propongo agli studenti l'analisi dello scritto cerco di valorizzare *in primis* il fatto che si tratta di un "lavoro da storici", in quanto si guarderà la fonte senza mediazione alcuna. Si "toccherà con mano" la storia e si dovrà perciò avere cura di trarre precise inferenze e deduzioni utili alla ricostruzione storica. Conseguo loro il testo in versione cartacea avendo perciò cura di riportare anche l'originale latino, dunque lascio il testo a fronte, per quanto ovviamente non si potrà che limitare l'osservazione del latino a vocaboli singoli, essendo gli studenti in prima media. Se si ha a che fare con alunni di liceo appartenenti a determinati indirizzi che prevedono lo studio del latino, anche il lavoro sull'originale risulterà chiaramente più agevole e coinvolgente.

---

<sup>14</sup> Cfr. Bastiaensen A. A. R. (a cura di), *Acta Martyrum Scilitanorum*, in Bastiaensen A. A. R., Hilhorst A., Kortekaas G. A. A., Orbán A. P., Van Assendelft M. M. (a cura di), *Atti e Passioni dei martiri*, Fondazione Lorenzo Valla/Arnoldo Mondadori editore, Milano, 1987, pp. 97-105.

<sup>15</sup> Ruggiero F. (a cura di), *Introduzione a Atti dei martiri Scilitani*, Atti dell'Accademia nazionale dei Lincei, Classe di Scienze Morali, Storiche e Filologiche, Memorie IX.1.2, Roma, 1991, p. 43.

<sup>16</sup> Spinelli M., *Introduzione a Acta Martyrum Scilitanorum* in Spinelli M. (a cura di), Minucio Felice, *Octavius. Acta et Passiones Martyrum Africae*, Città Nuova, Roma, 2012, p. 157.

A questo punto spiego di che fonte si tratta, la contestualizzo, ne illustro l'origine, il contenuto, quali le parti in causa all'interno del processo, in sostanza faccio una sintesi di quanto detto sino a questo punto in merito al presente scritto. Detto ciò condivido con loro quali sono gli obiettivi da raggiungere. Aggiungo a riguardo che solitamente svolgo il lavoro soprattutto in classe insieme agli alunni in modo da guidarli essendo loro molto giovani; al liceo si può impostare diversamente anche assegnando agli allievi alcuni compiti da svolgere a casa.

Visto che ho sempre proposto tale attività ad alunni di prima media non ho mai ritenuto opportuno lavorare sulla fonte, avendo come unico scopo l'analisi del testo al fine di trarre conclusioni didatticamente utili al percorso previsto dal programma della disciplina. Ho cercato di renderlo maggiormente accattivante; lo scopo, così come sono solito dichiararlo agli studenti, è infatti differente rispetto alla semplice critica testuale. Visto che la fonte riprende un verbale d'interrogatorio, ha una forma dialogica e dunque bene si presta ad essere recitata quasi fosse un'opera teatrale. È appunto questo l'obiettivo dell'attività che propongo agli alunni: "mettere in scena" il processo. Per riuscire in tale compito è tuttavia necessario un lavoro previo: non solo bisogna capire il contenuto del testo ma anche il valore di ogni espressione, gli scopi dell'una e dell'altra parte, la posta in gioco, il retroterra culturale in quanto una recitazione svolta in modo corretto non può esimersi dall'assegnare la giusta intonazione a ciascuna battuta, ad ogni singola parola, dal mostrare il giusto trasporto nel pronunciare le diverse affermazioni, non può non dar corpo a espressioni e reazioni.

La recitazione è in definitiva interpretazione del testo e come tale costringe a comprendere a fondo e appieno ciò che si sta leggendo. L'analisi della fonte perciò, così come la propongo agli studenti di prima media, risulta non l'obiettivo ma il canale, lo strumento necessario a raggiungere lo scopo ovvero essere in grado di recitare con efficacia e adeguato trasporto il dibattito processuale. Spiego infatti che per poter svolgere una recitazione corretta e coerente con quanto contenuto nel testo occorre aver compreso a fondo "il copione", in questo caso occorre quindi compiere "un lavoro da storici", esaminando puntualmente ciò che si ha di fronte.

Divido la classe in gruppi a seconda dei personaggi presenti nel testo della fonte: la voce narrante, ossia il redattore, il proconsole, gli imputati. Questi ultimi sono sei, dunque il gruppo che si formerebbe sarebbe assai numeroso e preferisco evitare che ciò accada, perciò solitamente affido ad uno studente l'incarico di impersonare i tre imputati uomini Sperato, Narzalo, Cittino e ad una studentessa di recitare il ruolo di Donata, Seconda e Vestia. In totale quindi i componenti del gruppo sono quattro.

Al fine di guidare opportunamente i singoli gruppi presento una scaletta in cui scandisco il lavoro da svolgere al fine di preparare una recitazione quanto più possibile coerente e fedele al contenuto della fonte. Lascio loro alcune consegne, riservandomi la possibilità di intervenire qualora ne emerga l'esigenza:

1. Leggete una prima volta il testo al fine di comprenderne in linea di massima il contenuto.
2. Riassumete quindi in non più di tre righe il contenuto della fonte a livello generale: che idea vi siete fatti del testo? Di cosa parla?
3. Leggete il testo della fonte una seconda volta avendo cura di sottolineare a matita i nomi propri di luogo, di persona e le date (ciascuno studente evidenzierà in modo specifico, in un secondo momento, la parte che dovrà recitare).
4. Trascrivete i nomi propri di persona e indicate accanto ad ognuno il ruolo che ha nel testo.
5. Tra i nomi propri di persona cerchiate quelli dei "protagonisti".

(Al termine delle suddette prime fasi risulterà evidente agli studenti che una parte considerevole del testo contenuto nella fonte è costituita da un dialogo, l'interrogatorio, altre parti invece non lo sono).

6. Dividete il testo in sezioni avendo cura di dare a ciascuna un titolo.

7. Distribuitevi i ruoli da recitare.
8. Esaminate ciascuna parte nel dettaglio domandandovi: chi parla? Qual è il suo scopo? Come agisce il soggetto? Perché? Quali sono i concetti più rilevanti su cui viene costruito il discorso (si tratta di sottolineare le parole-chiave)? Perché sono importanti?

Questo è il lavoro che assegno agli studenti ora mi soffermo sulle “soluzioni”.

Riguardo alla sintesi che richiedo dopo la prima lettura della fonte, mi aspetto semplicemente che gli alunni siano in grado di comprendere come si tratti di un interrogatorio, il quale ha termine con una sentenza di condanna a morte. Le ragioni del processo sono legate all’obbligo di ottemperare a precise pratiche culturali da rivolgere alla figura dell’imperatore. Le motivazioni della condanna sono dovute al rifiuto da parte degli Scilitani di obbedire. Interessante, da far osservare sin da subito agli studenti, è come il processo non abbia l’unico fine di appurare se gli imputati sono cristiani; esso verte piuttosto attorno alla possibilità data loro di ravvedersi compiendo quanto prescritto.

Rispetto al compito di sottolineatura risulterà che vi è un solo nome proprio di luogo, vale a dire Cartagine in *Acta Martyrum Scilitanorum* 1 (per comodità da ora in avanti non riporterò la titolatura del documento ma solo l’indicazione del paragrafo tramite il simbolo §.). I nomi propri di persona sono ovviamente in numero maggiore e facilmente individuabili. Quanto alle date, l’unica che compare è il 17 luglio; l’anno invece si ricava dall’indicazione dei consoli, me ne occuperò a breve.

A questo punto è richiesto di specificare accanto a ciascun nome il ruolo che ha nel testo. Cartagine è il luogo in cui avviene il processo e nel quale avverrà anche l’esecuzione. Presente e Condiano – Caio Bruzio Presente e Sesto Cecilio Condiano – sono i consoli. Come appena detto in questo caso è bene che gli alunni leghino le loro figure alla possibilità di dare una datazione al documento. Va a questo punto spiegato agli studenti che si tratta del primo importante gesto da compiere come “storici”. Credo sia utile che intuiscono come, recuperando una cronotassi dei consoli (in internet si trova senza difficoltà, rinvio comunque anche alla bibliografia specifica<sup>17</sup>) possano datare la fonte. Dalla cronotassi dei consoli gli studenti riusciranno a ricavare che la data è il 180. Per completezza è possibile a questo punto specificare anche chi era l’imperatore in carica: come detto in precedenza si tratta di Commodo.

Ai nomi dei consoli seguono quelli di alcuni imputati, i sei cristiani Scilitani che saranno interpellati o comunque intervengono nel corso dell’interrogatorio. È infatti utile che gli studenti sappiano distinguere tra questi sei che prendono la parola durante il processo e gli altri. Come è utile che leghino insieme i tre elenchi nei §§.1; 14 e 16. La difformità tra i tre passi è evidente, al §.1 compaiono sei nomi – Sperato, Narzalo, Cittino, Donata, Seconda, Vestia – poi ripetuti al §.14, qui sono citati i sei nomi del §.1 «e altri», «*et ceteros*»<sup>18</sup> senza specificare nessun dato anagrafico; infine al §. 16 sono citati i sei imputati del §.1 e altri sei di cui in tal caso vengono ricordati i nomi propri – Veturio, Felice, Aquilino, Letanzio, Gennaro e Generosa –. Questi ultimi possono essere verosimilmente un’esplicitazione di quel *et ceteros* presente nel §.14. Nel riscontrare la difformità sorgerà la domanda sulle ragioni della stessa, agli alunni si dovrà spiegare che hanno colto una delle questioni tutt’ora dibattute e non del tutto insolute del testo, la quale pone in essere dubbi sull’origine sia di quell’*et ceteros* che dell’intero §.16, non scartando l’ipotesi che si tratti di elementi interpolati, aggiunti successivamente o quanto meno di incerta origine. Le controversie sono in ogni caso da far risalire alla redazione del testo dunque alla mano di chi scrive, si possono perciò invitare gli alunni ad avanzare delle ipotesi, nella consapevolezza che, come ricorda Ruggiero<sup>19</sup>, mancano elementi sufficienti per una soluzione soddisfacente ed esaustiva della questione.

<sup>17</sup> Cfr. Degrassi A., *I fasti consolari dell’Impero Romano dal 30 avanti Cristo al 613 dopo Cristo*, Edizioni Storia e Letteratura, Roma, 1952, p. 50.

<sup>18</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 16 (pp. 102-105, Bastiaensen).

<sup>19</sup> Cfr. Ruggiero F. (a cura di), *Atti dei martiri Scilitani... cit.*, pp. 112-113.

Entrando maggiormente nello specifico dell'elenco, è auspicabile che, sempre tramite la sottolineatura, gli alunni abbiano non solo osservato la differenza tra i primi sei e gli ultimi sei cristiani ricordati, ma anche operato ulteriori distinzioni. Sperato ad esempio risulta parlare più spesso degli altri, mentre Cittino, Donata, Seconda, Vestia e Narzalo intervengono una sola volta ciascuno<sup>20</sup>. Sperato è infatti portavoce e capo, in senso morale, del gruppo<sup>21</sup>, Saturnino si rivolge principalmente a lui, egli spesso parla anche a nome dei compagni quale figura di spicco a cui gli altri si uniscono, si pensi ai §§.2; 10; 12; 15; 13.

Sempre al §.1 viene ricordato anche il nome di Saturnino, questi è il proconsole, colui che presiede l'udienza processuale. Publio Vegellio Saturnino era già stato governatore della *Moesia inferior*, nella foce del Danubio, dal 168. Divenne più tardi proconsole d'Africa. Il titolo di *proconsul* in quest'epoca designa la funzione di governatore di una provincia senatoria<sup>22</sup>. Gli studenti – opportunatamente guidati – dal testo possono innanzitutto desumere che Saturnino è la massima autorità romana del luogo, che presiede il processo e, approfondendo il ruolo in relazione alla città di Cartagine, possono desumere inoltre che egli, essendo la città una capitale, fosse un governatore di provincia.

Infine nel §.12. compare il nome dell'apostolo Paolo in relazione alle lettere che gli imputati portano con loro. Gli studenti sapranno chiaramente comprendere come non si tratti di una figura fisicamente presente al processo.

A seguito dell'indicazione per ciascun nome proprio del ruolo che i singoli personaggi storici ricoprono, chiedo agli studenti – come accennavo poco sopra, nella scaletta si tratta del punto 5 – di cerchiare i nomi dei “protagonisti” ogni qualvolta compaiono, vale a dire da un lato il giudice, il proconsole Saturnino, dall'altro gli imputati, nello specifico solo i sei che intervengono<sup>23</sup>, in particolar modo Sperato.

Al termine di questo lavoro risulterà chiaro agli alunni come gran parte del testo sia dedicato all'interrogatorio dunque si tratti di un dibattito mentre altre sezioni, considerevolmente più ridotte, non sono invece dialogiche: mi riferisco ad *incipit* ed epilogo che saranno evidentemente recitati dalla voce narrante. Si possono quindi operare alcune suddivisioni:

- a) §.1: *incipit*. La struttura è molto precisa, il testo in questo punto riporta la data, la sede del processo il nome degli imputati e il giudice.
- b) §§.1-6: Saturnino e Sperato. Si tratta dell'inizio dell'interrogatorio, il proconsole si rivolge *in primis* a Sperato in quanto portavoce del gruppo. Tale sezione può essere fatta iniziare nel §.1 laddove Saturnino prende la parola pronunciando il suo primo intervento.
- c) §§.7-13: Saturnino e *gli altri*<sup>24</sup>. Il proconsole dialoga con gli altri imputati, nello specifico intervengono Cittino, Vestia, Donata e Seconda.
- d) §§.14-16: la sentenza di condanna. Saturnino dà lettura della sentenza di condanna. Narzalo interviene facendo eco a Sperato nel ringraziare per il dono concessogli di essere martire e avere accesso alla vita eterna. In seguito tramite un araldo il proconsole asserisce che ha dato ordine di giustiziare gli imputati.
- e) §.17: epilogo. Il redattore, dopo che ha dato voce ai martiri i quali ribadiscono il loro ringraziamento a Dio, conclude dando conferma che gli imputati hanno subito il martiro e trascrivendo una formula dossologica in chiusura.

<sup>20</sup> Sperato compare nei §§. 2; 4; 6; 7; 10; 11; 12; 13; 14; 15; Cittino nel §. 8; Donata, Vestia e Seconda nel §. 9; Narzalo nel §. 15.

<sup>21</sup> Cfr. Bastiaensen A. A. R., *Acta Martyrum Scilitanorum...*, cit., p. 406.

<sup>22</sup> Cfr. P. Siniscalco, *Massimiliano: un obiettore di coscienza del tardo Impero*, Paravia, Torino 1974, p. 16.

<sup>23</sup> Sperato, Cittino, Donata, Seconda, Vestia e Narzalo.

<sup>24</sup> «Il proconsole Saturnino disse agli altri: “Rinnegate questo credo”» (*Acta Martyrum Scilitanorum*, 7; pp. 102-103, Bastiaensen).

Compiuto questo ultimo lavoro e assegnati i ruoli si passa ad esaminare ogni sezione così come risultata dalla suddivisione. In questa sede non affronterò un'analisi del testo dettagliata, per evidenti ragioni di spazio. Il fine del presente contributo è innanzitutto quello di mostrare la natura, la struttura e le ragioni dell'esperienza didattica che ho proposto ai miei alunni. Per un approfondimento dei diversi passaggi salienti all'interno del documento, del valore che hanno i singoli vocaboli e concetti, rimando agli studi di F. Ruggiero e A. R. R. Bastiaensen. Di seguito mi limiterò ad indicare i passi che ritengo maggiormente significativi ai fini della proposta didattica rinviando il lettore alla bibliografia specifica per un'analisi maggiormente particolareggiata.

Ritengo che sia da privilegiare quanto, nel testo, rinvia alle differenti *formae mentis* e visioni del mondo delle due parti in causa. Dal dibattito processuale emergono i fondamenti essenziali sia del cristianesimo antico che della religione romana, chiaramente non in maniera esaustiva ma sufficiente per sollevare diverse questioni e riflessioni adatte a fungere da "trampolino di lancio" per lo studio di questi argomenti in classe. Così facendo gli alunni potranno affrontare tali tematiche avendone "toccato con mano" e "udito" il contenuto così come delineato dalle parole di quanti lo hanno vissuto in prima persona, osservati, peraltro, proprio nell'atto di confrontarsi tra loro, per quanto ovviamente non si possa parlare di una fonte diretta rispetto ai fatti che riporta, bensì mediata dalla mano del redattore.

Si pensi ad esempio, per quanto riguarda il cristianesimo, alla testimonianza resa da Sperato al §.6 da legarsi a quanto egli asserisce al §.4, introducendone il contenuto, quando parla di *mysterium simplicitatis* e al giudizio che dà al §.11 laddove usa il concetto di *iustus* che ritorna anche al §.12 in riferimento a Paolo. Sperato inoltre cita più volte l'irreprensibilità dei cristiani, tema ricorrente nei suoi interventi, si pensi ai §§.2, 6, 7 e 11. La volontà di specificare quanto i cristiani siano retti sul piano civico e morale è dettata dall'esigenza di sottolineare come l'obbedienza a Dio se da un lato può conciliarsi con un comportamento moralmente ineccepibile sul piano civile, dall'altro è incompatibile con gli obblighi previsti dallo stato romano in ambito politico-religioso. La distinzione dei due piani, civico e religioso, cara a Sperato e ai suoi compagni – emblematiche in tal senso sia le parole di Cittino al §.8, «*Nos non habemus alium quem timeamus, nisi Dominum Deum nostrum qui est in caelis*»<sup>25</sup>, egli presuppone e al contempo rinvia ad una precisa concezione inerente al rapporto tra potestà terrena e celeste e alla relazione tra le rispettive sfere di competenza, sia l'asserzione di Donata che riprende il medesimo concetto di *timor dei* e al §.9 dichiara: «*Honorem Caesari quasi Caesari; timorem autem Deo*», si tratta di un mirabile compendio della concezione politica cristiana così come attestata nei primi secoli<sup>26</sup> – trova opposizione nella differente visione romana per la quale è impensabile una politica che prescindere dalla religione, come lo è una religione che non persegua lo scopo tanto politico quanto sociale di assicurare la *pax deorum*, necessaria per la prosperità e il benessere dello stato. In questa direzione vanno le ingiunzioni del proconsole rispetto a ciò che egli si aspetta sia adempiuto dagli imputati:

---

<sup>25</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 8 (pp. 102-103, Bastiaensen).

<sup>26</sup> Cittino ribadisce la fedeltà a Dio come somma priorità del cristiano, impiegando il concetto di *timor Dei*. Il timore esprime la completa e assoluta sottomissione e obbedienza del fedele a Dio, si pone quindi una differenza sostanziale tra l'atteggiamento del cristiano verso l'unico Dio e quello verso le potestà terrene cui è dovuto unicamente il rispetto e la lealtà nella convinzione che siano emanazione dell'unica potestà di Dio. Cittino impiegando il concetto di *timor Dei* intende sottolineare questa distinzione (cfr. Ruggiero F., *Acta Martyrum Scilitanorum... cit.*, p. 106).

Fanno eco alle parole di Cittino gli interventi a seguire. Promettono nella scena Donata, Vestia e Seconda che, l'una dopo l'altra, pronunciano la propria testimonianza di fede. La prima di esse, Donata, si riallaccia apertamente proprio a quanto detto da Cittino, riprendendo il *timor Dei*. La martire rende esplicita la distinzione, appena presa in esame, introdotta dal suo fratello di fede e racchiusa nel suddetto concetto: a Cesare si deve rispetto e onore ma il *timor* è da riservare solo a Dio. Le parole di Donata rivelano una grande forza evocativa, si riallacciano infatti a tre passi neotestamentari (cfr. Mt. 22,21 e Mc. 12,7 e Lc. 20,25. Cfr. Rom 13,7 ed infine si veda 1 Pt. 2,17.) e, a partire dal loro contenuto, propongono una sintesi del comportamento politico della chiesa primitiva verso lo stato. Si tratta pur sempre di un importante intervento che contribuisce, a livello didattico, ad aggiungere elementi utili allo studio della teologia politica cristiana nei primi secoli della sua storia. Scrive a riguardo Ruggiero: «Fra i testi del pensiero teologico-politico cristiano antico su Dio e Cesare, questo di Donata emerge per lucidità teologica e prodigiosa sintesi» (Ruggiero F., *Acta Martyrum Scilitanorum... cit.*, p. 107).



*iuramentum* e *supplicatio*. Questi gesti, giuramento e supplica, erano alla base del culto del sovrano, il rifiuto a sottostare a ciò che esso prevedeva implicava non riconoscere il carattere religioso e la divinità della potestà imperiale, dunque equivaleva, in ottica romana, a mettere in discussione l'autorità stessa del monarca. Il cristiano si poneva di conseguenza in contrasto con il *mos maiorum*, risultando inevitabilmente un estraneo se non proprio un oppositore dello stato.

Altrettanto significativa è la testimonianza di Seconda al §.9, «*Quod sum, ipsud volo esse*»<sup>27</sup>, “esplicitazione” del «*Christiana sum*»<sup>28</sup> di Vestia, si tratta di asserzioni che rinviano al valore *ousiologico* che i cristiani attribuivano al *nomen christianum*<sup>29</sup>. Infine ritengo opportuno che, nel percorso di indagine con gli studenti, ci si soffermi sull'espressione *in caelis* presente al §.8 sopra citato e al §.15, in quanto rinvia ad alcune considerazioni non indifferenti relative al concetto di patria per i cristiani<sup>30</sup>.

Quanto alla parte romana sono certamente significative le parole di Saturnino al §.1, in cui è contenuto il riferimento all'*indulgentia principis*<sup>31</sup> e in cui compare l'appellativo *domini nostri imperatoris* che ha un preciso valore nella tradizione romana, utile al fine di portare all'attenzione degli studenti la sacralità dell'autorità imperiale e quindi l'incompatibilità con la visione cristiana<sup>32</sup>. Parimenti rilevante è il §.3 laddove si può leggere quella che in un certo senso è la “testimonianza di fede” di Saturnino. *Iuramentum* e *supplicatio* sempre al §.3 sono parole-chiave su cui è possibile soffermare l'attenzione in quanto esse presentano sinteticamente il cuore dell'ingiunzione romana le cui ragioni richiamano direttamente una precisa visione dello stato, ponendo l'accento sul ruolo di preminenza ricoperto dall'imperatore che ne è al vertice<sup>33</sup>. A partire dal concetto di *iuramentum*, in

<sup>27</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 9 (pp. 102-103, Bastiaensen).

<sup>28</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 9 (pp. 102-103, Bastiaensen).

<sup>29</sup> L'affermazione di Seconda racchiude in sé una straordinaria intensità. Rivela in modo chiaro ed esplicito quanto contenuto più sinteticamente nelle parole di Vestia – «*Christiana sum*» –, poiché appare chiaro il carattere *ousiologico* – *che riguarda l'essenza* – che l'essere cristiano ha per il singolo fedele. Si tratta di un'asserzione riscontrabile con la medesima chiarezza anche in altri contesti, basti pensare alle parole di Perpetua in *Passio Perpetuae et Felicitatis* 3, 1-2, in Bastiaensen A. A. R., Hilhorst A., Kortekaas G. A. A., Orbán A. P., Van Assendelft M. M. (a cura di), *Atti e Passioni dei martiri...*, cit., pp. 118-119.

<sup>30</sup> *In caelis* è espressione indicativa ed emblematica utile a porre all'attenzione degli studenti un argomento di notevole portata. È significativa in quanto rivela il rapporto tra cristiano e società. Se per gli antichi, tanto per i Greci quanto per i Romani, la cittadinanza è essenziale per la vita stessa, per i cristiani la patria è la Gerusalemme celeste – come ricorda lo stesso Panfilo, martire nel 309 che, alla domanda di Firmiliano relativa a quale città fosse la sua patria, rispose indicando Gerusalemme, ovvero la Gerusalemme celeste così come spiega Eusebio (Eusebio di Cesarea, *De martyribus Palaestinae* 11,9-13 in GCS 9,2, 937-938) rinviando a Paolo (cfr. Gal. 4,26; Eb. 12,22.) –. Il cristiano vive perciò nel mondo ma proiettato verso quello ultraterreno in quanto conscio che lì è il compimento di tutte le cose. Quello cristiano è un vivere costantemente tra storia e metastoria, nella storia ma al contempo oltre la storia, sempre proiettato in avanti, in una continua tensione escatologica. Come scrive Ruggiero: «il cristiano nel *seculum* costituisce la presenza dell'escatologia che si cala nella storia» (Ruggiero F., *Acta Martyrum Scilitanorum...*, cit., p. 102).

<sup>31</sup> L'*indulgentia principis* richiama la misericordia, la benevolenza del sovrano il quale ha il potere di alleviare la durezza delle leggi, attestando una volta di più il peso sempre maggiore dell'imperatore nell'ambito giuridico. Il vocabolo viene progressivamente accostandosi a *clementia* e *pietas*, divenendo via via prerogativa dell'imperatore filosofo da Nerva agli Antonini, intenzionati ad instaurare un periodo di pace che avesse nell'imperatore il perno e la sua ragion d'essere. Il concetto va diffondendosi sempre più nel II secolo. La personificazione e la divinizzazione dell'*indulgentia* del sovrano vengono poi a coprire ogni ambito dell'attività imperiale, contribuendo perciò al rafforzamento dell'autorità del *princeps*: il concetto acquisisce un ruolo chiaramente propagandistico celando una realtà sempre più autoritaria (cfr. Ruggiero F., *Acta Martyrum Scilitanorum...* cit., pp. 89-90).

<sup>32</sup> Il titolo stesso di *Signore* poneva ai cristiani diverse difficoltà in quanto era espressione della divinizzazione del sovrano. Anche l'acclamazione, di largo impiego all'epoca, *Dominus Caesar* testimonia la progressiva assimilazione degli onori resi all'imperatore con quelli resi alla divinità. Per i cristiani invece l'unico Signore è Cristo, *Dominus Iesus Christus* (cfr. Ruggiero F., *Acta Martyrum Scilitanorum...*, cit., p. 90).

<sup>33</sup> Il culto del sovrano è imprescindibile per lo stato romano che, generalmente disponibile a riconoscere un'ampia tolleranza religiosa, su questo punto pretende invece una totale e indiscussa obbedienza da parte dei cittadini. L'atto di giuramento per il genio dell'imperatore e la supplica per la sua *salus* sono espressione dell'adesione alla *civitas Romana* e al *mos maiorum*, il culto tradizionale antico su cui si fonda lo stato e di cui va celebrata ininterrotta la devozione. La *religio populi Romani* e i fondamenti della storia di Roma, della sua forza e potenza sono strettamente connessi. Il culto imperiale è sintesi di questo legame. L'impero, la sua stabilità sono da ricercare nelle radici del vincolo politico-

una prospettiva didattica, è possibile operare un collegamento anche con quanto studiato in epoche precedenti: come sottolinea Ruggiero il giuramento esprime una chiara concezione religiosa del potere politico, così ad esempio in Mesopotamia dove il giuramento per il nome del re richiama alla monarchia universale ed ecumenica, al governo assoluto e unitario che trascende spazio e tempo; parimenti anche in Egitto, in relazione al faraone, esso rinvia all'autorità divina del sovrano che nelle sue mani detiene entrambi i poteri universali, sia religioso che politico<sup>34</sup>.

La contrapposizione tra «*sacris nostris aures*»<sup>35</sup> riferito alla religione romana nel §.5 e «*persuasionis*»<sup>36</sup> nel §.7 come anche «*ritu christiano*»<sup>37</sup> nel §.14 (queste ultime sono espressioni impiegate da Saturnino per indicare il cristianesimo) mostra come il giudizio sulla fede degli imputati prenda forma in alcuni termini specifici che racchiudono in sé una precisa concezione religiosa di cui il romano si fa promotore, essa è sì in dialogo con la tradizione antica legata al *mos maiorum* ma al contempo è anche segno di alcuni cambiamenti in atto, dovuti all'evoluzione che il principato stava vivendo<sup>38</sup>. Pur sempre attinente al modo che l'autorità romana ha di riferirsi al cristianesimo è il *climax* che da *persuasio* nel §.7 conduce all'impiego, da parte del proconsole – chiaramente spazientito dalla caparbieta di Sperato –, del concetto di *dementia* al §.8 – si tratta di termini ampiamente attestati nei testi martiriali, la dialettica follia-ragione è un punto focale del confronto tra romanità e cristianesimo, Plinio a riguardo aveva sicuramente creato un precedente<sup>39</sup>, si ritrovano difatti ricorrenze in diversi altri dibattiti processuali successivi<sup>40</sup>, ma vi sono attestazioni anche in casi antecedenti rispetto a Plinio, mi riferisco ad esempio a Paolo<sup>41</sup> –. Altrettanto interessanti da portare all'attenzione degli alunni sono le ragioni all'origine dell'irritazione di Saturnino, mi riferisco all'*obstantio* e alla *perseverantia* dei cristiani, rintracciabili al §.10 – «*Perseveras christianus?*»<sup>42</sup> – e al §.14 – «*[...] quoniam oblata sibi facultate ad Romanorum morem redeundi obstinanter perseveraverunt [...]*»<sup>43</sup> –. Al §.5 da sottolineare è l'accento posto sui due gesti che i cristiani sono chiamati a compiere: *iuramentum* e *supplicatio* entrambi verso il sovrano. Come si osservava poco sopra tali concetti permettono di approfondire la particolare preminenza ricoperta dall'imperatore e il suo ruolo tanto politico quanto religioso, nonché dunque le prerogative sacrali ad esso collegate. La concessione di tempo per riflettere che Saturnino fa agli imputati al §.11 e che ripete al §.13 dice tanto sulle intenzioni dell'autorità romana nei confronti dei cristiani durante i processi, così come va nella medesima direzione il contenuto dei §§.14 e 16 che riportano la condanna. Dalla sentenza emerge come i cristiani siano ritenuti colpevoli in quanto, rei confessi – di essere cristiani –, hanno rifiutato di ritornare in seno alla romanità, ovvero al *mos maiorum*. Riecheggiano le parole di Saturnino che sin dall'inizio del processo aveva loro dato la possibilità di ravvedersi – «*[...] si ad bonam mentem redeatis*»<sup>44</sup> –. A riguardo Bastiaensen rinvia al

---

religioso che trova massima espressione nel culto del sovrano. Ne consegue che il rifiuto dei cristiani è, in ottica romana, rinuncia ad aderire allo stato, essi sono percepiti quindi quali nemici dell'impero, una ragione ulteriore per indurre Sperato a sottolineare l'irreprensibilità morale e la rettitudine civica sua e dei suoi compagni.

<sup>34</sup> Cfr. Ruggiero F., *Acta Martyrum Scilitanorum... cit.*, p. 96.

<sup>35</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 5 (pp. 100-101, Bastiaensen).

<sup>36</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 7 (pp. 102-103, Bastiaensen).

<sup>37</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 14 (pp. 102-103, Bastiaensen).

<sup>38</sup> Si faccia riferimento a quanto spiegato in nota riguardo all'*indugentia principis*.

<sup>39</sup> Cfr. Bastiaensen A. A. R., Hilhorst A., Kortekaas G. A. A., Orbán A. P., Van Assendelft M. M. (a cura di), *Acti e Passioni dei martiri...*, cit., pp. 23-24.

<sup>40</sup> Cfr. *Martyrium Carpi* 9; *Martyrium Pionii* 6, 4-5; *Martyrium Pionii* 19,1-7; *Acta Phileae La* 1, 3-5, *Bo* 2, 12-14; *Acta Phileae La* 5, 13-16, *Be* 9, 1-2, *Bo* 15, 1-2; *Acta Phileae La* 5, 35-44, *Be* 9, 20-10, 8, *Bo* 15, 9-16, 2; *Passio Sancti Marcelli Tingitani*, 3,4,5,6; *Martyrium Agapes, Irenis et Chioniae* 3, 2; 3, 7; 5, 1; 4, 2; 4, 3; 4,4; 6, 2; 6, 3. L'edizione di riferimento per il martirio di Carpo, Pionio, Filea è quella curata da Bastiaensen A. A. R.; l'edizione di riferimento nel caso di Marcello è quella curata da Spinelli M.; per Agape, Irene e Chione di riferimento è la versione di Lanata G.

<sup>41</sup> Si pensi al processo di Paolo in *At* 26,22-25.

<sup>42</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 10 (pp.102-103, Bastiaensen).

<sup>43</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 14 (pp.102-103, Bastiaensen).

<sup>44</sup> *Acta Martyrum Scilitanorum*, 1 (pp. 100-101, Bastiaensen).

rescritto traiano<sup>45</sup> laddove si interpretino le parole dell'imperatore relative al possibile pentimento dell'imputato – «[...] *ut, qui negaverit se Christianum esse idque re ipsa manifestum fecerit, id est supplicando dis nostris, quamvis suspectus in praeteritum, veniam ex paenitentia impetret*»<sup>46</sup> – in una prospettiva di ravvedimento, ripensamento, apostasia e dunque ritorno al *mos maiorum*: «La menzione del perdono imperiale [che Saturnino fa nel §.1] ricorda il rescritto di Traiano (Plinio, *Epistulae* X 97,2) che offriva venia a coloro che rinnegavano la fede cristiana sacrificando agli dei»<sup>47</sup>. Il processo infatti, come testimonia proprio l'impiego del verbo *redire* tanto al §.1 quanto al §.14 non verte sulla verifica che gli imputati siano cristiani o meno ma piuttosto sulla possibilità loro concessa di tornare in seno alla romanità. È infatti l'irremovibilità, non tanto il solo essere cristiani, a determinare la condanna degli imputati. Si comprende una volta di più quale sia per il proconsole la portata del rifiuto opposto dagli Scilitani, la cui disobbedienza non è limitata ad un aspetto della vita civica ma è totalizzante, è la cessazione del loro vivere da romani. In definitiva l'essere cristiani risultava un problema in quanto implicava una serie di reati di natura tanto religiosa quanto politica connessi coi *crimina religionis, maiestatis, contumaciae* in una società, com'era quella romana, nella quale la sfera politica e religiosa erano strettamente interconnesse. Si rende manifesta una volta di più l'impossibile distinzione tra le due così come teorizzata dagli imputati nel corso del processo.

### **Conclusioni: risultati dell'esperienza didattica**

La proposta di indagine storica svolta su questa fonte ha portato diversi risultati. A fronte di un lavoro che ha occupato tre ore di lezione<sup>48</sup> ho potuto riscontrare come la necessità di confronto richiesta abbia favorito una notevole interazione e coesione all'interno del gruppo classe, utile soprattutto in quanto solitamente svolgo tale attività ad inizio anno.

Didatticamente parlando ho osservato alcuni dati che tengo a condividere. Comincio da ciò che ha suscitato la curiosità e l'interesse degli alunni. Gli studenti sono rimasti colpiti *in primis* dal fatto che la fonte proponesse un dialogo redatto a partire dal verbale processuale originale: «È stato come vederli lì seduti davanti a noi» hanno detto in diversi. Sempre durante il primo approccio ho osservato una tendenza diffusa a lasciarsi interpellare dalle parole pronunciate da imputati e magistrato. Questo fenomeno si è svolto su due piani distinti. Gli alunni hanno innanzitutto formulato dei paralleli con il proprio vissuto, mi riferisco a certi atteggiamenti e reazioni molto comuni che hanno rivisto nella loro esperienza quotidiana<sup>49</sup>. In secondo luogo si sono immedesimati

---

<sup>45</sup> Cfr. Plinio il Giovane, *Epistulae* X, 96-97. Si tratta dello scambio epistolare tra Plinio, all'epoca governatore della Bitinia, e l'imperatore Traiano in cui il governatore domanda come sia opportuno comportarsi nei confronti dei cristiani e il sovrano risponde dando alcune indicazioni. Tale rescritto costituisce una delle fonti più significative in nostro possesso riguardo al *modus operandi* che le istituzioni dovevano seguire nei confronti dei cristiani.

<sup>46</sup> «[...] Chi negherà di essere Cristiano, e ne avrà dato prova manifesta, cioè sacrificando ai nostri dèi, anche se sia sospetto circa il passato, sia perdonato per il suo pentimento. [...]» (Plinio, *Epistulae* X, 97 in Plinio il giovane, *Carteggio con Traiano: libro 10. Panegirico a Traiano*, commento di Lenaz L., traduzione di Rusca L. e di Faelli E., Bur, Milano, 2000, vol. II, pp. 898-899).

<sup>47</sup> Bastiaensen A. A. R., *Commento agli Acta Martyrum Scilitanorum...*, cit., pp. 4-5.

<sup>48</sup> Nel corso della prima ora ho presentato la fonte e diviso in gruppi la classe, ciascun gruppo ha quindi lavorato sui primi sette passaggi indicati nella scaletta iniziale: lettura, riassunto, sottolineatura, trascrizione dei nomi e dei rispettivi ruoli nel testo, divisione in sezioni, distribuzione dei ruoli tra i diversi membri del gruppo in vista della recitazione. Ho assegnato per casa il lavoro di analisi, si tratta dell'ottavo passaggio, riprendendolo in classe la volta successiva. Dopo aver ripreso a lezione l'analisi del testo e aver guidato gli alunni alla comprensione di alcuni concetti-chiave è venuto quindi il momento della recitazione, le cui prove sono state da me assegnate come compito a casa. Ho invitato gli studenti a sentirsi tra loro, nei singoli gruppetti, per esercitarsi a recitare ciascuno la propria parte – utili in tal senso le diverse piattaforme di videoconferenza ormai divenute di uso quotidiano in questi anni di emergenza sanitaria –. Nel corso dell'ultima ora ciascun gruppo si è cimentato nella recitazione del dibattito processuale mettendo dunque in scena gli *Acti dei martiri Scilitani*.

<sup>49</sup> Intendo ad esempio il momento in cui Sperato si discolpa o la concessione che Saturnino fa agli imputati, cui dà tempo per riflettere ulteriormente, o anche l'irritazione di quest'ultimo vista la caparbia di chi ha di fronte.

nelle diverse parti che dibattono durante l'interrogatorio, raccontando come si sarebbero comportati loro al posto dell'uno o dell'altro personaggio storico. Questo ha condotto a diverse riflessioni sulla giustezza della posizione dei cristiani da un lato e di Saturnino dall'altro, in relazione a quanto stabilito dalle leggi. Proprio a partire dalla discussione che ne è emersa è risultato necessario – anche alla luce di sollecitazioni provenienti da alcuni di loro – approfondire ulteriormente per cercare di capire le ragioni tanto dell'autorità romana quanto degli imputati, quale fosse il contesto culturale dell'epoca, quale il valore di precisi gesti. Tutto ciò ha proiettato il confronto su di un piano differente che guardava oltre alle prime impressioni e ci introduceva al lavoro d'analisi che sarebbe seguito, il cui scopo era appunto approfondire questi aspetti al fine di raggiungere una consapevolezza maggiore rispetto a quanto si sarebbe poi dovuto recitare.

Al termine del lavoro di analisi i giudizi degli studenti, le loro impressioni hanno conosciuto un cambiamento considerevole rispetto a quanto avevano formulato inizialmente. Sono rimasti attratti *in primis* dalla figura del magistrato e dai tentativi che egli fa per convincere gli imputati a compiere quanto previsto dalla legge. Ne hanno percepito l'umanità, soprattutto in relazione alle reazioni che egli ha, alternando gesti di clemenza a irritazione crescente quando i primi vengono disattesi. Gli alunni sono rimasti colpiti anche da Sperato, dalla sua caparbieta e fermezza, nonché dalle ragioni per le quali la prospettiva degli imputati rispetto alla relazione tra sfera religiosa e politica sia diametralmente opposta a quella dell'autorità giudicante.

Vengo ora ai risultati della recitazione. Dai diversi gruppi è innanzitutto emersa una notevole enfasi nel pronunciare le parole di Sperato e quelle di Saturnino. Gli studenti hanno cercato di rendere l'irritazione crescente del proconsole mostrandosi prima calmi e fermi poi via via più innervositi e scomposti, sino alla sentenza che, nei panni di Saturnino, hanno letto con fare autorevole e grave. Di Sperato hanno colto la risolutezza e la tenacia recitando con tono solenne e composto. Gli altri compagni di quest'ultimo sono stati impersonati mettendone in luce l'impazienza ad intervenire – in alcuni gruppi resa quasi come irruenza –, per testimoniare la propria fede, quasi accavallandosi, l'uno immediatamente di seguito all'altro. Il risultato complessivo devo dire che è stato apprezzabile anche e proprio nella modalità in cui è stato recitato l'interrogatorio: la scena del processo è stata ritratta con notevole forza espressiva, il susseguirsi degli interventi di ciascun personaggio ha acquisito un ritmo incalzante, ha preso corpo un'immagine vivida e dinamica di un interrogatorio che diviene dialogo, confronto, dibattito, scontro.

A distanza di tempo, osservando i miei alunni nel lungo periodo, posso dire che hanno tratto da questo lavoro alcuni frutti. *In primis* ho riscontrato che hanno interiorizzato e fatto proprio un argomento tanto importante quanto articolato come il diritto alla libertà religiosa e di pensiero, hanno maturato giudizi personali rispetto alla fedeltà e coerenza con ciò in cui si crede, e riguardo all'atteggiamento pacifico, non violento quale risposta efficace di fronte all'ingiustizia. Su di un piano strettamente storico hanno compreso maggiormente i motivi della rilevanza che l'esperienza religiosa aveva presso gli antichi, quali forme assunte la relazione tra *homo religiosus* e *homo civicus*, come si declinò dunque il rapporto tra sfera politica e religiosa.