



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia, Pedagogia e
Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



UNIVERSITÀ DEGLI STUDI DI PADOVA

**DIPARTIMENTO DI FILOSOFIA, SOCIOLOGIA, PEDAGOGIA E
PSICOLOGIA APPLICATA – FISPPA**

**CORSO DI STUDIO
IN SCIENZE DELL'EDUCAZIONE E DELLA FORMAZIONE**

TESI

**PERCORSO LABORATORIALE IN CLASSE SULLA VENEZIA
BIZANTINA.**

RELATORE

Prof. Andrea Savio

LAUREANDA: Myriam Cappellazzo

MATRICOLA: 1099642

Anno accademico: 2022/2023

INDICE

INTRODUZIONE	1
PRIMO CAPITOLO: VENEZIA E LA SUA STORIA.	5
1.1 Un'origine mitica.	5
1.2 Una data poco chiara.	7
1.3 Una politica di nicchia.	9
<i>1.3.1 Paulicio: il primo dux.</i>	10
<i>1.3.2 Lotte intestine: filobizantini e filo franchi.</i>	12
<i>1.3.2 Gli Orseolo e l'anno Mille.</i>	14
1.4 Venezia e il suo impegno militare.	16
1.4.1 Le crociate: un pericolo o un'occasione?	17
1.5 La figura del Dux.	18
<i>1.5.1 Le insegne del potere.</i>	20
1.6 Il Sinodo di Mantova e il viaggio dell'Evangelista Marco.	22
<i>1.6.1 Le tre Basiliche.</i>	24
<i>1.6.2 Il rivestimento musivo e i mosaici.</i>	25
SECONDO CAPITOLO: UNA LUNGA STORIA.	31
2.1 La disciplina "Storia".	31
2.1.1 <i>Finalità, oggetto d'indagine e protagonisti.</i>	31
2.1.2 <i>Il tempo nella storia.</i>	35

2.1.3	<i>I limes della storia.</i>	38
2.1.4	<i>Storia e i suoi spazi.</i>	39
2.2	Didattica per competenze.	41
2.2.1	<i>I programmi scolastici: dalla legge Casati alle Indicazioni Nazionali.</i>	41
2.2.2	<i>Generi storiografici: dalla storia generale alla storia locale.</i>	44
2.2.3	<i>Le fonti storiche.</i>	47
2.2.4	<i>Il testo storico e le sue interpretazioni.</i>	50
TERZO CAPITOLO: UN PERCORSO TRA CIELO E MARE.		53
3.1	Il patrimonio culturale in Venezia.	53
3.1.1	<i>Storia nell'era digitale: laboratori e altre pratiche.</i>	55
3.1.2	<i>Una scuola per tutti.</i>	60
3.2	Contesto scuola.	62
3.2.1	<i>La classe e le sue dinamiche.</i>	62
3.2.2	<i>Imparare per competenze.</i>	65
3.3	Unità didattica di apprendimento.	70
3.3.1	<i>Tabella riassuntiva.</i>	70
3.4	Sulle ali dei gabbiani: la prima Venezia.	76
3.4.1	<i>Obiettivi, strumenti e attività.</i>	76
3.4.2	<i>Si comincia!</i>	78
3.4.2.1	PRIMO INCONTRO: VENEZIA O VENETIA.	78
3.4.2.2	SECONDO INCONTRO: IL SISTEMA URBANO IN VENEZIA.	83
3.4.2.3	TERZO INCONTRO: DOGE: UN UOMO, UN SIMBOLO.	87

RIFLESSIONI E CONCLUSIONI.	103
RINGRAZIAMENTI.	105
BIBLIOGRAFIA.	106
SITOGRAFIA.	108

INTRODUZIONE.

Il presente lavoro ha come punto di partenza il corso che ho scelto di *Storia della Repubblica di Venezia*, frequentato nell'anno accademico 2020-2021, tenuto dal professore Walter Panciera, già presidente del corso di *Storia antica e medievale*. Il tema nasce dal personale interessamento alla storia remota della città di Venezia accennato durante il corso che si è voluto approfondire attraverso la creazione di un percorso da svolgere in classe con i bambini.

In particolare, questo è un progetto didattico di stampo laboratoriale sulla Venezia bizantina. Il periodo storico preso in considerazione riguarda l'origine mitica della città lagunare, accennando brevemente alla situazione storica dell'Italia dopo la caduta dell'Impero Romano d'Occidente e il conseguente instaurarsi dei regni barbarici. Viene preso in esame la crescita e l'espansione del potere e del prestigio di quella che poi diventerà la Repubblica della Serenissima, introducendo concetti e termini propri della cultura veneziana. Il percorso didattico doveva essere finalizzato alla visita guidata nella Basilica di San Marco, dove doveva esser dedicata particolare attenzione allo stile bizantino dei mosaici.

Il soggetto d'indagine è quella Venezia che ancora oggi non ha una precisa data di fondazione, che si vuole presentare nella sua integrità storica svincolata da miti e leggende nate nel corso dei secoli. A tal proposito, si è considerato il manoscritto di Paolo Diacono, ambasciatore presso la corte di Ravenna, nel periodo successivo alle invasioni barbariche e alla conseguente caduta di Roma come capitale di un Impero. Egli racconta la vita tra le lagune, di quella che continuava ad esser denominata come *X Regio Venetia et Histria*, e che comprendeva un territorio marino detto dei "sette mari" per la sua estensione.

La laguna, o le lagune, erano già abitate saltuariamente da pescatori e da salinieri, che a poco a poco erano stati raggiunti da popoli dell'entroterra, in fuga da invasioni e carestie. Un territorio difficile da domare che però ha contribuito alla fondazione di quella che diventerà una delle Repubbliche marinare più agguerrite e competitive nel Mediterraneo. Repubblica

(termine che verrà utilizzato più avanti) che sarà in grado, durante la IV Crociata, nel 1202-1204, di conquistare la città di Costantinopoli, capitale dell'Impero Romano d'Oriente.

Volendo realizzare quanto espresso fino ad ora, è stata pensata un'unità didattica, costruita partendo dal desiderio di stimolare, con opportune attività manuali, lo sviluppo delle abilità inferenziali, basi del pensiero ipotetico e creativo.

La scelta di operare con una unità didattica nasce dall'osservazione che per molto tempo i libri di storia hanno illustrato solo i fatti salienti di una determinata epoca e tralasciando eventi lontani dal proprio territorio. Oggi la storiografia si è espansa, fino a comprendere diversi filoni di indagine, che contribuiscono ad ampliare la visione di una storia eurocentrica, basata ancora sulla memorizzazione di date e nomi.

Alla luce di ciò, l'organizzazione dei contenuti storici risulta fondamentale, soprattutto nella didattica. Una corretta programmazione permetterebbe agli alunni di riconoscere le relazioni tra civiltà diverse e l'ambiente nel quale sono nate, comprendendo le ragioni grazie alle quali un determinato cambiamento è avvenuto proprio in quella società.

A sostegno della ricerca di progettualità, nelle Indicazioni Nazionali del 2012, viene esplicitata la volontà di costruire percorsi didattici che sappiano integrare la memoria delle generazioni passate alla percezione del presente e alla visione del futuro.

L'intenzione principale è quella di formare la coscienza storica dei nuovi cittadini, motivandoli al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. Tutto questo è possibile garantendo all'alunno un ambiente scolastico accogliente e privo di barriere giudicanti verso culture o credenze diverse dalla propria. L'educazione al senso civico e alla conservazione del patrimonio monumentale e artistico offre la possibilità di creare esperienze di apprendimento all'interno del territorio, oltre che dentro l'aula scolastica.

Il lavoro di laboratorio (parte preponderante delle unità didattiche) e le attività ad esso connesse sono particolarmente importanti perché consentono di attivare processi didattici in cui gli allievi diventano protagonisti e superano l'atteggiamento di passività e di estraneità che caratterizza spesso le lezioni frontali. Metodologie didattiche basate sul costante utilizzo delle tecnologie aiutano i docenti a realizzare interventi formativi centrati sull'esperienza e che

consentono allo studente di apprendere soprattutto tramite la verifica della validità delle conoscenze acquisite in un ambiente interattivo di "apprendimento per scoperta" o di "apprendimento programmato", che simuli contesti reali.

La didattica laboratoriale, in un clima di inclusività e collaborazione, promuove le capacità personali e relazionali del discente e attiva dei percorsi formativi finalizzati a valorizzare autonomia di giudizio e di azione, fecondi rapporti di identificazione e proficua collaborazione con gli altri. Gli studenti sono più motivati e attivi, perché lavorando in modo collaborativo e su compito, anche gli alunni in difficoltà riescono a sviluppare apprendimenti che risultano più stabili, proprio perché "conquistati".

Sul piano metodologico si considera l'attuazione di attività riconducibili ad un laboratorio di storia, dedicato alla scoperta e alla creazione di materiali che accompagnino gli alunni nella formulazione di ipotesi e nell'accrescere l'interesse verso una realtà vicina al loro quotidiano.

Nel corso delle lezioni frontali, lo spazio riservato alle domande e curiosità degli alunni, è stato centrale. La predilezione per queste occasioni di confronto è dettata dalla ricettività degli allievi riguardo a cosa succede intorno a loro e la loro conseguente voglia di approfondire l'argomento ponendo domande alle persone più vicine a loro.

L'unità didattica da me ideata si articola in tre fasi: la prima è la spiegazione frontale usando supporti tecnologici, la seconda è lo svolgimento di attività creative e la terza è l'uscita didattica presso la Basilica di San Marco in Venezia.

CAPITOLO PRIMO: VENEZIA E LA SUA STORIA.

1.1 Un'origine mitica.

L'origine della città di Venezia è ancora oggi avvolta dal mistero. La scarsa documentazione, del primo periodo di vita del nuovo insediamento, ha prodotto molteplici leggende, tutte con lo scopo ultimo di mistificare la nascita della città sorta dalle acque.

Diverse sono le caratteristiche e i miti che hanno resa unica QUESTA città: la posizione geografica in laguna unita al movimento delle maree, gli abitanti fieri della propria autonomia dai poteri forti sulla terraferma, gli impianti politico e giuridico atti a scongiurare qualsiasi forma di nepotismo e prevaricazione di quella o altra famiglia, la sua aristocrazia improntata al mercantilismo e non al feudalesimo. Non per ultimo il suo legame a doppio filo con la capitale di quello che fu l'Impero Romano d'Oriente.

Come è stato possibile il sorgere di QUESTA città? «Secondo Giovanni Diacono, che scriveva attorno al Mille, la città nacque perché abitanti di quella grande *Venetia* di Terraferma che si estendeva dall'Adda fino all'Ungheria (la cosiddetta prima *Venetia*), per sfuggire ai Longobardi invasori dell'Italia a fine VI secolo, emigrarono sulla laguna, colà edificando una nuova sede alla quale diedero lo stesso nome della regione da cui provenivano: Venezia»¹. Nel *Chronicon Altinate* si legge invece come la città venne fondata in continuità con la tradizione del territorio lagunare e infra-lagunare. Quelli che poi diventeranno i cittadini di Venezia altro non erano che profughi, scappati dalle incursioni operate dai cosiddetti “barbari”, che puntualmente stavano devastavano il già martoriato territorio della Decima regione voluta dall'imperatore Augusto: la *Venetia et Histria*. Un territorio che comprendeva le Alpi e il mare Adriatico, tra l'Istria e il fiume Oglio (e poi addirittura fino al fiume Adda). «Territorio che impone ai fuggiaschi l'adattamento ad un nuovo ambiente fisico, un nuovo vivere, non più ritmato dalla sequenzialità stagionale del lavoro dei campi protetto dalle fortificate città di terra,

¹ https://www.treccani.it/enciclopedia/origini-eta-ducale-nota-preliminare_%28Storia-di-Venezia%29/

Padova, Altino, Eraclea, Oderzo, Concordia e Aquileia»². Il territorio era già abitato e conosciuto dai romani, Tito Livio e Caio Giulio Cesare ne fanno accenno nei loro scritti. La città di Altino alla foce del fiume Dese viene citata da Marziale per le sue ville e il suo clima ameno. La principale fonte di informazioni sulla città è quella scritta da Flavio Magno Aurelio Cassiodoro, senatore romano che fu ministro dei re ostrogoti, nel 537 d.C. Eccone un estratto: «la marea nasconde, ora manifesta con alterna inondazione, la superficie dei campi, attraversati da fiumi amenissimi. Qua e là sorgono, secondo il costume degli uccelli acquatici, le nostre case, difese dal flutto marino con terrapieni resi stabili per mezzo di vimini flessibili intrecciati». Cassiodoro descrive in poche parole come gli abitanti vivevano in sintonia con un ambiente per certi versi difficile, incline al cambiamento più repentino. Fornendoci un'immagine quasi idilliaca della zona e dei suoi residenti che vivevano nella sobrietà, cibandosi di quel che il territorio offriva loro in un'unica condizione economica e sociale. Gherardo Ortalli e Giovanni Scarabello, nella loro opera *Breve storia di Venezia* affermano che «ad avviare il processo per cui l'antica *Venetia* continentale veniva differenziandosi la nuova *Venetia* marittima erano stati fattori esterni, legati alle drammatiche vicende seguite all'invasione longobarda rovesciatasi nel 569 su un'Italia bizantina impreparata a contenerla»³. I primi secoli impongono, quindi, una vita anfibia, in continua modificazione e in continua “peregrinazione” da un luogo all'altro. Il governo di quella che poi diverrà Venezia, nei suoi primissimi stadi, non aveva una collocazione fissa. Si passa dapprima ad Eraclea in terraferma, ultimo cordone ombelicale con il passato; poi Malamocco tra il mare e la laguna. Infine, Rialto nell'arcipelago. Questo popolo, confinato in un nuovo luogo geografico, senza strade e con pochissimi spazi dediti all'agricoltura, è costretto ad assumere comportamenti di stampo “aggregativi”. La sfida consisteva nell'organizzare la nuova vita ad un'economia di sussistenza, sostenuta dal bagaglio culturale di uomini di terraferma, lontani discendenti degli antichi “romani”, costretti a fuggire dalle loro case. Nell'VIII secolo si moltiplicano gli insediamenti nella laguna, ancora distanti tra loro ma legati da attività produttive, commerciali e artigianali, che investono un ampio territorio, dall'Istria a Ravenna. Dopo la caduta dell'Impero Romano d'Occidente, avvenuta nel 476 d.C. e la conseguente

² Pizzarello, U, Capitanio, E (1990), *Guida alla città di Venezia, Vol. 4: San Marco*. Venezia: Edizioni L'ALTRA RIVA, p. 153.

³ Ortalli, G, Scarabello, G (2015) *Breve Storia di Venezia*. Milano: Pacini editore, pag. 5.

deposizione dell'ultimo imperatore Romolo Augusto, la capitale del neonato Regno italico, fu spostata a Ravenna. La città divenne espressione di una romanità ormai antica, ma comunque tenuta in vita dalle alte cariche, che il *cursus honorum*, prevedeva ormai distanti dai mutamenti che le invasioni stavano imponendo ad un territorio fino a poco tempo prima tenuto saldo da un immobilismo quasi soffocante. Il diritto romano, seppur privato di gran parte del suo reale valore nelle controversie e del significato delle singole parole latine, era ancora utilizzato nelle terre del nuovo regno. Tuttavia, con l'avanzare di sempre nuove popolazioni, intenzionate a rimanere nel nuovo Regno, le vecchie amministrazioni create degli imperatori passati, si stavano modificando drasticamente. In questo periodo di invasioni, guerre, devastazioni, si comprende lo spirito dei nuovi abitanti della laguna. Essi erano ben decisi a emanciparsi da un governo di terraferma distante e troppo occupato a tenere in vita un'idea di impero che ormai non esisteva più e non era presente nella vita degli abitanti del regno. «La tendenza ad emanciparsi dall'egemonia bizantina è forte, ma l'autonomia è ancora ostacolata da numerose questioni di carattere territoriale, religioso e politico»⁴. Bisognerà aspettare Carlo Magno perché la nuova realtà lagunare faccia sentire la propria influenza in un momento storico delicato e complesso.

1.2 Una data poco chiara.

La data di fondazione della città è ancora discussa. Si hanno poche informazioni e quelle pervenute fino a noi sono discontinue e maneggiate nel tempo da diversi cronachisti. I fuggiaschi, che col tempo si erano insediati lungo i lidi scoperti dalla marea, avevano costruito una sorta di nuova civiltà, ingegnandosi per ripararsi dalle intemperie, per provvedere al loro sostentamento, ma anche instaurando una politica civile. Non mettendo in dubbio la sudditanza del popolo delle lagune alla città di Bisanzio e il suo esarca, che occupava la città di Ravenna, esiste una testimonianza che prova dell'esistenza in quella laguna di un magistrato chiamato *tribunus militum a populo*, eletto democraticamente nei comizi popolari. Non dimentichiamo che la struttura politica aveva conservato quell'iter voluto dai romani detto *corsus honorum*, e le

⁴ Pizzarello, U, Capitanio, E. (1990), *Guida alla città di Venezia. Vol.4: San Marco*. Venezia: Edizioni L'ALTRA RIVA, pag. 153.

cariche mantenevano ancora a distanza di un secolo quasi l'impronta lasciata dal caduto Impero Romano d'Occidente. Il primo documento ufficiale che segna l'insediamento nella laguna è datato 25 marzo 421: quel giorno venne fondata Rialto (o meglio Rivo Alto). Rivo Alto aveva il pregio di esser avvolta da una cinta di mura a scopo difensivo e di poggiare su un solido terrapieno. Esso poi si unì alle isole limitrofe, andando a costituire quella che sarà una peculiarità della futura Venezia: i ponti che collegavano, e collegano tutt'oggi, i vari lembi di terra emersa. Per alcuni storici Venezia venne fondata nel 423, per altri nel 421. In pratica però la vera nascita di Venezia «è l'esito di un percorso plurisecolare di lento progresso verso nuovi equilibri, avviatosi (...) nel 569 con il passaggio in laguna di genti che fuggivano dal pericolo longobardo»⁵.

I profughi, fuggiti dalla devastazione delle loro città, provenivano da diversi ceti sociali. Essi, all'arrivo nella nuova realtà lagunare, si erano portati dietro diritti, funzioni, ruoli sociali. Soprattutto in mezzo a loro c'erano gli esponenti della classe ecclesiastica, a partire dal suo massimo rappresentante: il patriarca di Aquileia rifugiatosi nella città di Grado. Egli recava con sé i tesori della sua diocesi, non soltanto quelli materiali, ma anche quelli spirituali, cominciando dalle preziose reliquie.

Insieme a Grado e Aquileia, la città di Oderzo, sede dell'amministrazione civile e militare della provincia, venne privata delle sue funzioni per mano dei Longobardi. Tale evento portò il vecchio sistema difensivo bizantino in Italia, minato a più riprese nelle sue fondamenta, a piegarsi su sé stesso fino a crollare. Ora la funzione di capitale passava a Cittanova/Eraclea, ai margini della laguna, mentre gli antichi centri municipali romani (come Aquileia, Concordia e Altino) cadevano in una crisi gravissima, fino a scomparire. Il flusso di migranti/esuli cessa intorno al 639, data in cui cade la città di Oderzo. Testimone di ciò è la lapide incisa a memoria della dedizione della nuova chiesa di Santa Maria di Torcello (ancora oggi visibile nella basilica), dove incise vi sono nominate le massime autorità dell'Italia bizantina: l'esarca, poi il *magister militum* che comandava per conto dell'impero d'Oriente la Venezia e infine il vescovo Mauro che, fuggito da Altino in laguna, è ricordato come il primo vescovo torcellano.

⁵ Ortalli, G, Scarabello, G (2015) *Breve storia di Venezia*. Milano: Pacini editore, pag.10.

«L'autorità laica e quella ecclesiastica erano impegnate insieme in un atto (...) che potenziava la riorganizzazione della vita in area lagunare proprio negli stessi mesi in cui cadevano gli ultimi baluardi effettivi in terraferma».⁶

Secondo Giorgio Ravegnani nel suo saggio *Venezia prima di Venezia. Mito e fondazione della città lagunare* la fondazione della Venezia marittima sarebbe nata grazie ad una «traslazione di importanti sedi episcopali, tra cui in primis Aquileia e Grado». Perciò il popolamento delle lagune sarebbe una diretta conseguenza delle invasioni barbariche, da Attila fino ai Longobardi.

1.3 Una politica di nicchia.

Una considerazione interessante sull'assetto geo-politico di Venezia, ci è pervenuto dall'Oriente, dalla capitale Costantinopoli. A parlare dell'ambiente veneziano, come unità politica, è l'imperatore bizantino Costantino VII Porfirogenito (913-959), il quale riporta per primo la leggenda di Attila come causa primaria dello spopolamento della terraferma in favore della laguna. Leggenda che con molta probabilità doveva essergli stata raccontata da Veneziani presenti a Costantinopoli. Ecco cosa riporta la sua opera *De administrando imperio*:

«Un tempo Venezia era un luogo deserto, disabitato e paludoso. Coloro che oggi si chiamano Venetici erano Franchi di Aquileia e di altre località della terra dei Franchi e abitavano nella terraferma di fronte a Venezia. Quando arrivò Attila, re degli Avari, devastando e spopolando tutta la Francia, tutti i Franchi cominciarono a fuggire da Aquileia e dagli altri centri fortificati della loro terra raggiungendo le isole disabitate della Venezia e qui costruirono le loro capanne per paura del re Attila. Quando questo re Attila ebbe devastato tutti i luoghi della terraferma giungendo fino a Roma e alla Calabria e lasciando fuori Venezia, coloro che erano fuggiti nelle isole di Venezia, avendovi trovato sicurezza e un modo per mettere fine ai

⁶ Ivi; pag. 11-12.

loro timori, decisero di prendere dimora qui e così fecero abitando in questo luogo fino ai nostri giorni»⁷.

Quello che risalta nella descrizione è la presenza di due temi leggendari: il primo è la fondazione della città al tempo di Attila (cioè nel 452) da parte di profughi della terraferma; il secondo è il mito delle origini selvagge, che non si sa quanto corrispondano al vero, secondo il quale i nuovi venuti avrebbero colonizzato un'area desertica costruendovi dal nulla le proprie abitazioni.

Per quanto concerne l'ordinamento politico della nuova Venezia sappiamo che era appunto retta da un duca. Dopo il 640 la sede venne però trasferita a Civitanova e il governo imperiale dimostrò così una continuità politica con le vecchie istituzioni tardo-imperiali (come Oderzo l'antica sede amministrativa e militare della provincia). L'iscrizione marmorea, citata in precedenza, dimostra quindi due cose: la prima attesta l'effettiva nascita di Venezia; la seconda cancella le patriottiche date dei presunti natali della città lagunare del V secolo. Nicola Bergamo scrive che «il legame nel 639, tra Venezia e Bisanzio, è ancora fortissimo e la provincia *Venetiarum* è ancora parte integrante dell'immenso impero d'Oriente, e i suoi capi rispondevano direttamente a Ravenna»⁸.

1.3.1 Paulicio: il primo dux.

Al tempo di Anastasio II (713-715) e di Liutprando (712-739) accadde un fatto molto importante per la storiografia veneziana. Ci fu la nomina del primo *DUX*, ossia il primo duca, o doge, a capo della comunità lagunare. Secondo lo storiografo Paolo Diacono fu un certo Paulicio, di cognome Anafesto (per i genealogisti veneziani sarebbe quello originario della famiglia Falier), che negoziò l'indipendenza con l'Esarca e il re longobardo. Questa affermazione è sicuramente intrisa di leggenda. Paulicio era quasi sicuramente un funzionario bizantino con il

⁷ Ravegnani, G (2021) *Venezia prima di Venezia. Mito e fondazione della città lagunare*. Roma: Salerno editrice, pag. 46.

⁸ Bergamo, N *La Venezia bizantina*, «Il primo sito web sulla storia bizantina in Italia», Ib.it, 2013.

titolo di *Dux*, scelto dall'esarca di Ravenna. Le notizie su questo nuovo personaggio politico sono scarse. Sempre a detta di Giovanni Diacono, Paulicio, fu un eminente cittadino di Eraclea, eletto duca dall'assemblea popolare dei Venetici per mettere fine al regime di tribuni che per centocinquanta anni avevano governato le isole. I tribuni, secondo lo storico, venivano eletti annualmente affinché provvedessero ad amministrare la giustizia. Le modalità di elezione di Paulicio rientrano, almeno apparentemente, nell'ordinamento imposto da Bisanzio alla provincia italiana, per cui l'insieme degli uomini adatti a portare armi costituiva *l'Exercitus*, il nucleo principale dell'assemblea generale, detta anche concio *generalis* o arengo che costituiva il fulcro di associazione politica.

Paulicio, secondo gli storici veneziani, resse con equilibrio la provincia affidatagli anche se, sotto il suo governo, è ricordato un forte contrasto con il patriarca di Grado. Concluse un trattato di pace con il re longobardo Liutprando (712-744), in vigore ai tempi di Giovanni Diacono, e con lui si definirono i *limes* di terraferma del territorio di Eraclea compresi fra la Piave maggiore e la Piavesella. A questa definizione di confini (la cosiddetta *Terminatio Liutprandina*), confermata poi dal re Astolfo (749-756), fa riferimento il più famoso *Pactum Lotharii* dell'840 dove vengono ribaditi i privilegi commerciali della comunità venetica e i suoi confini.

Ai tempi in cui si svolgono questi avvenimenti importantissimi allo sbocciare della nuova amministrazione lagunare, il territorio era composto da dodici isole: Grado, Bibione, Caorle, Eracliana, Equilo (Iesolo), Torcello, Burano, Murano, Rivoalto, Metamauco (Malamocco), Poveglia, Chioggia minore e Chioggia maggiore. Isole che vennero poi bonificate, allargate e rese sicure attraverso opere difensive, soprattutto da minacce provenienti dal mare.

La storicità di Paulicio viene messa in discussione da Roberto Cessi, secondo il quale egli non fu il primo doge di Venezia (così come Marcello non sarebbe stato il secondo).⁹ In realtà la serie di dogi veneziani viene fatta partire dal terzo in lista, Orso (o Orso Ipato), eletto intorno al 726 dalle popolazioni in rivolta contro la dominazione bizantina a causa dell'introduzione, da parte dell'imperatore Leone III, del decreto contrario al culto delle immagini sacre fortemente

⁹ https://www.treccani.it/enciclopedia/anafesto-paoluccio_%28Dizionario-Biografico%29/

osteggiato dalla chiesa di Roma. L'imperatore, a quel punto, decise di concedere una certa autonomia alla «provincia di *Venetia* conservata da Dio»¹⁰. Riconobbe così Orso come primo governatore, o *dux* locale, e gli concesse il titolo bizantino di *hypatos* (console).

Nel 751 Ravenna cadde definitivamente in mano ai Longobardi e Venezia rimase così gestita da un *Dux*.

Tra il 774 e il 775 venne creata una sede a Olivolo (Castello) nel gruppo delle isole di Rialto e il primo vescovo di quella chiesa, Cristoforo, fu sicuramente un bizantino. Perciò durante seconda metà del VII secolo, i Veneziani conservavano ancora un forte senso di lealtà verso Costantinopoli soprattutto sotto i Galbai¹¹.

1.3.2 Lotte intestine: filobizantini e filo franchi.

Durante il IX secolo, Venezia vide succedersi molteplici lotte interne per il potere. I cittadini, e in particolare quella che si era auto-proclamata aristocrazia, riteneva insensato dover rispondere a questo o all'altro imperatore. Iniziò tutto nel giorno di Natale del 800. Carlo re dei Franchi venne incoronato Imperatore dei Romani da Papa Leone III. Poco tempo dopo l'incoronazione di Carlo Magno, il partito filofrancese presente in Venezia vinse alle urne, grazie soprattutto all'appoggio dell'imperatore, e salì al potere. La vittoria tuttavia durò poco, perché Bisanzio rispose a questa provocazione inviando una flotta allo scopo di ristabilire ordine e pace. Venezia dovette ritornare nell'orbita bizantina. Con i Franchi si stabilì un accordo: «tutta la vecchia provincia della *Venetia et Histria* andò in mano ai Franchi con l'eccezione della *Venetia* marittima (e parte dell'Istria), che invece rimase in mano bizantina»¹². Appena un anno dopo, vennero cacciati sia Obelario che Beato, i due consoli, che rappresentavano il partito filofranco e venne messo a capo della provincia Agnello Partecipazio che rappresentava il partito filoimperiale.

¹⁰ Bergamo, N *La Venezia bizantina*, «Il primo sito web sulla storia bizantina in Italia», Ib.it, 2013.

¹¹ Ibid

¹² Ibid

Nell'811 Agnello Particiaco ascese al ducato veneziano. Con il ritiro degli eserciti franchi capitanati dal figlio di Carlo, Pipino, era cessata la minaccia che gravava sulla popolazione venetica e il rischio di assorbimento da parte del Regno italico era stato sventato grazie all'intervento della flotta bizantina, la quale però era ripartita poco tempo dopo.

Fu durante il ducato del primo Particiaco che la popolazione iniziò ad insediarsi nell'isola di Rialto, più sicura a livello strategico ma anche luogo dalla forte valenza simbolica e politica (a metà strada tra Malamocco ed Eraclea); qui, accanto alla già presente sede episcopale di Olivolo, venne innalzato il primo palazzo del duca.

La pace di Aquisgrana, dell'812, garantiva all'Impero Orientale il pieno controllo della fascia Nord adriatica, consentendo al suo gemello Impero d'Occidente, l'accesso ai commerci che da Venezia partivano viaggiando lungo l'Adriatico e il Mediterraneo. Lo stesso Agnello Particiaco era stato eletto duca su pressione dello *spatharios* Arsafio, il quale gli aveva affiancato due tribuni; lungo tutto il suo governo. Partendo da queste premesse, Agnello guardò sempre verso Costantinopoli. Il legame con la capitale orientale era dunque certo, Bisanzio però era lontana, e i suoi interessi primari erano rivolti altrove. I Particiaci e i loro successori furono abili a comprendere tutto questo: mantenersi uniti a Bisanzio garantiva loro la protezione dall'intromissione occidentale, tuttavia, sul piano reale l'impero non aveva la forza per spingersi nell'Adriatico settentrionale. La spedizione contro i Franchi del re Pipino era stata un evento eccezionale: mai più si sarebbero viste navi bizantine in quelle acque. Scontri interni avvennero lungo tutta l'età dei Particiaci, che infine dovettero cedere proprio a causa di un colpo di stato nell'837. Al suo ritorno dall'Oriente, ad esempio, Giustiniano Particiaco dovette scontrarsi con il fratello Giovanni per ottenere la possibilità di succedere al padre. Inoltre, lo stesso Giovanni, al momento della sua elezione (829), fu costretto a combattere duramente con il vecchio duca Obelerio, tornato dall'esilio, per mantenersi al potere, cosa che gli riuscì per pochi anni.

Con il dogado di Giovanni II Particiaco nell'881 si giunse a un mezzo secolo di relativa tranquillità politica: con Saraceni e i pirati si era giunti ad una sorta di tacito accordo che prevedeva il pagamento di tributi. Un *modus vivendi* che i veneziani accettavano ben volentieri piuttosto che intavolare una vera e sanguinosa guerra navale. La situazione interna poteva dirsi stabile fino a quando, durante il dogado di Pietro IV Candiano, Venezia non venne attraversata

da sanguinose rivolte. Da un lato il doge, sempre più teso verso l'occidente feudale e dall'altro il partito filobizantino o comunque fortemente contrario ad un sistema come quello feudale centrato sulla terra e il servaggio. Nel 976 avvenne una violentissima sollevazione popolare, scatenata da oppositori al progetto politico fomentato dalla famiglia dei Candiano, la più ricca e influente del X secolo, che desiderava avvicinare Venezia alla realtà di terraferma d'Oltralpe. Il doge venne assassinato brutalmente con il proprio figlioletto, davanti al Palazzo ducale, che durante la sollevazione venne dato alle fiamme. Il fuoco distrusse parte del Palazzo e della prima Basilica di San Marco.

Tralasciando le numerose aggiunte tardive a quella che divenne poi la versione più conosciuta e accettata della nascita della città, Venezia assunse un importantissimo ruolo di scambio culturale, economico e politico tra Oriente e Occidente tra il VII e il IX secolo, culminando nel XXI secolo con la IV crociata in Terra Santa.

1.3.3 *Gli Orseolo e l'anno Mille.*

All'inizio dell'anno Mille, la politica estera registra importanti successi: la vittoria sui Saraceni che assediavano la bizantina Bari (1002-1003), la trionfale spedizione in Dalmazia per cui nel 1000 l'Orseolo poté assumere il titolo di *dux Veneticorum et Dalmaticorum*: doge di Venezia e della Dalmazia. Con Bisanzio i vincoli sono quelli di un'alleanza rinsaldata senza ombra di subordinazione. E per quanto riguarda l'interno la forza di Venezia risiedeva nel suo originale ordine sociale sciolto e duttile. La sua aristocrazia, formata da mercanti, era ben disposta a cogliere le opportunità offerte dai commerci e dall'attività finanziaria senza «timore di rimetterci quanto a rispettabilità e decoro»¹³. Più che di aristocrazia, costituita da nobili possidenti di terre, uomini, mezzi, si trattava di quella che noi contemporanei definiremo "alta borghesia". Il loro prestigio derivava da un'ampiezza di vedute e una scaltrezza nel fiutare affari potenzialmente gratificanti.

¹³ Ortalli, G, Scarabello, G (2015) *Breve storia di Venezia*. Milano: Pacini editore, pag.29.

Alla morte di Pietro II Orseolo, gli successe il figlio Ottone Orseolo che dovette affrontare tensioni interne alla *civitas* fino al momento in cui venne deposto nel 1026. Il suo dogado era stato scosso dal risorgere di contrasti interni e dall'azione anche militare del patriarca di Aquileia. Nel settembre del 1026, Pietro Barbolano detto Centranico venne eletto duca, anche se il vero capo della rivolta più famosa, pare essere stato Domenico Flabiano, eletto *caput supra omnem populum*. In questa circostanza furono allontanati da Venezia solo il duca, che scappò a Bisanzio, e suo figlio Pietro, che si rifugiò invece in Ungheria. Le speranze di una restaurazione degli Orseolo naufragarono nella tarda primavera del 1032. Orso lasciò definitivamente il potere. Il tentativo di un suo parente, Domenico Orseolo, di subentrare sul trono ducale durò che una sola notte, che preannunciò la discesa della grande dinastia di Pietro II Orseolo.

Venezia doveva affrontare le tensioni esterne. «La dimensione politica di Venezia nell'alto medio evo si era sempre costruita in rapporto ai due imperi, l'occidentale e l'orientale, e alla coesistenza o alla frizione tra le loro sfere territoriali e di influenza»¹⁴. La presenza imperiale germanica in Italia si stava rafforzando sempre più e questo accelerava il declino delle strutture imperiali nella penisola. Con l'imperatore Enrico III negli anni Quaranta del secolo, la presenza imperiale divenne man mano più discontinua fino a quando, alle soglie della cosiddetta "lotte delle investiture", il rapporto tra l'impero occidentale e Venezia iniziò ad incrinarsi senza che però esso raggiungesse toni veramente drammatici. Accanto alle pressioni che Venezia subiva dal Nord, a Sud della penisola gli avvenimenti stavano prendendo una brutta piega. I normanni capitanati da Roberto il Guiscardo, dalla Sicilia, stavano risalendo lo stivale, saccheggiando e depredando roccaforti e porti di importanza strategica per i commerci di Venezia con l'Oriente. Benché la situazione sembrava solo poter peggiorare tutto si fermò intorno al 1085 con la morte del Guiscardo, per malattia. Ortalli e Scarabello a questo proposito sostengono che l'impegno veneziano in favore di Bisanzio nella difesa delle sue roccaforti italiane, contribuì all'emanazione nel 1082 della bolla d'oro concessa dall'imperatore Alessandro Comneno, «con cui i Veneziani consolidarono gli ampi privilegi e le sanzioni di cui già godevano, sanzionandosi la loro preminenza economica nei territori dell'impero»¹⁵.

14 https://www.treccani.it/enciclopedia/dagli-orseolo-al-comune_%28Storia-di-Venezia%29/

15 Ortalli, G, Scarabello, G (2015) *Breve storia di Venezia*. Milano: Pacini editore, pag.35.

Con il subentrare al potere di Vitale Falier si provvide ad affiancare al doge la figura di *iudices*, ovvero *primates, nobiles* (5 o 7 già dal X secolo). Essi erano espressione della volontà di controllo dei poteri del duca: ponevano un limite all'autorità del duca.

1.4 Venezia e il suo impegno militare.

Venezia si stava pian piano impadronendo di molte isole presenti nell'Adriatico spingendosi fino al mar Ionio fino a sconfinare in Grecia. In questo scacchiere i rapporti tra Venezia e l'Oriente si fondavano principalmente sull'economia. È in questi anni, probabilmente nel 1062-50, che va collocato il primo serio ritorno di Venezia nella penisola dalmata con la liberazione della città di Zara e delle isole dell'Adriatico settentrionale, dalla minaccia croata, grazie alla spedizione del doge Contarini. Il ritorno di Venezia in Adriatico non poteva però rallentare i grandi movimenti ormai messi in atto dall'arrivo in Italia meridionale dei Normanni: la loro politica aggressiva e spregiudicata li aveva portati a diventare, da semplici mercenari al servizio delle fazioni in continua lotta tra loro, i conquistatori di tutti i domini bizantini in Italia¹⁶. La caduta di Bari, nel 1071, aveva segnato la tragica conclusione del plurisecolare dominio imperiale, che doveva subire un altro colpo devastante nello stesso anno, con la disastrosa sconfitta di Mantzikert contro i Turchi Selgiuchidi in Asia Minore. Proprio a causa di queste disfatte, i Bizantini avevano dovuto abbandonare la Dalmazia. La richiesta di aiuto da parte delle città dalmate, nel 1075, costituì un rischio gravissimo per Venezia: «Non era più in gioco soltanto l'egemonia politica nell'area adriatica: ora si trattava di un puro e semplice fatto di sopravvivenza»¹⁷; se infatti i Normanni avessero avuto il controllo di entrambe le sponde adriatiche, il commercio veneziano sarebbe stato strangolato. Si apriva, a questo punto, un periodo di duro impegno militare per Venezia, la quale, a fianco di Bisanzio, si sarebbe dovuta battere contro l'espansionismo normanno in Adriatico. La campagna militare terminò solo nel 1085, con la morte del Guiscardo e il trionfo di Alessio I Comneno. Venezia fu gratificata con la celebre Crisobolla del 1082 e la consapevolezza che «la via del Levante cominciava ora ad aprirsi

¹⁶ Ravegnani, G (2018) *I Bizantini in Italia*. Bologna: Il Mulino, pag. 186-204.

¹⁷ https://www.treccani.it/enciclopedia/dagli-orseolo-al-comune_%28Storia-di-Venezia%29/

in una misura prima sconosciuta; e la vocazione di Venezia alla costruzione di un impero commerciale era, al tempo stesso, definitivamente corroborata»¹⁸.

Venezia fu costretta ad impegnarsi anche sul fronte adriatico: la nomina di Vitale Falier a “duca di Croazia”, il nuovo intervento normanno in Grecia (1108) e soprattutto il conflitto con gli Ungheresi, costato la vita al doge Ordelauffo Falier (1117), furono affrontati con grande impegno da Venezia, che infine riuscì ad ottenere il controllo sulle città dalmate.

Questi continui conflitti costrinsero Venezia ad intervenire tardi nella crociata in Terrasanta. La prima spedizione si ebbe solo durante il ducato di Vitale I Michiel (1099) e dimostrò, una volta ancora, quanto i Veneziani fossero più interessati al commercio nell'area bizantina che in quella palestinese. Dopo aver sostato a lungo nelle città dalmate, la spedizione si fermò a Rodi. Una seconda spedizione, decisamente più fruttuosa, avvenne nel 1110: i Veneziani contribuirono al blocco di Sidone, che, poco dopo, cadde in mano cristiana. In questo caso essi furono premiati con la concessione di un *vicus veneticorum* nella città di Tiro.

1.4.1 Le crociate: un pericolo o un'occasione?

Venezia si sentiva in dovere di intervenire negli eventi crociati, senza però comprometersi. E l'occasione si presentò sotto l'indizione della Quarta crociata nel 1204. Le potenze europee allora chiesero a Venezia di fornir loro le navi per poter salpare verso Gerusalemme. L'Arsenale aveva realizzato una serie di unità speciali. «A cominciare da una nuova classe di arsillii, navi da trasporto animali, studiati per facilitare l'imbarco e lo sbarco di bestie e uomini attraverso boccaporti di prua e non solo di poppa»¹⁹. Il doge Enrico Dandolo divenne a tutti gli effetti il capo della spedizione e riuscì a pilotare la rotta per Gerusalemme in suo favore. «Il genio del Dandolo si manifesta nell'articolazione dell'offerta: in sostanza la traveste da dilatazione nel pagamento sino alla spartizione del bottino finale ma, a titolo di

¹⁸ Ibid

¹⁹ Moro, F (2018) *Venezia alla conquista di un impero. Costantinopoli 1202-1204*. Gorizia: LEG, pag.51.

anticipo e parziale risarcimento, chiede ai crociati di aiutarlo a domare la ribelle Zara»²⁰. La traversata fino alla capitale Costantinopoli fu priva di imprevisti. Dopo un anno esatto la flotta crociata e veneziana giunge davanti alle imponenti mura di Costantinopoli. Unendo insieme l'abilità nella cantieristica navale dell'Arsenale lagunare e le forze di terra dei crociati, Costantinopoli venne assediata, accerchiata e messa a ferro e fuoco. Furono giorni intrisi di sangue, sia cristiano sia islamico, quest'ultimo versato in nome di una presunta liberazione dall'Islam. Venezia ne usciva vincitrice, ne fu prova il grande bottino che la flotta veneziana portò a San Marco: i quattro cavalli bronzei tolti dall'Ippodromo di Costantinopoli che tutt'oggi si impennano collocati sulla facciata della Basilica marciana; oggetti di oreficeria o splendidi smalti poi riutilizzati per la Pala d'Oro.

1.5 La figura del Dux.

Scrivono il cronista Boncompagno da Signa che verso il 1173 il doge di Venezia aveva alcune insegne regali (*quedam regalia insigniti*)²¹. Di queste insegne si sa molto poco. Fino alla metà del secolo XII possiamo disporre soltanto di due testimonianze utili, relative entrambe al cerimoniale di investitura. A dire il vero, il doge-cronista Andrea Dandolo riferisce che il primo duca veneziano, Paoluccio Anafesto, fu intronizzato "con le insegne ducali" (*cum insignibus ducalibus*)²². Fino a quel momento si era divenuti dogi per due vie: a seguito della deposizione del predecessore o attraverso il sistema detto "coreggenza". Tale sistema venne introdotto da Maurizio Galbaio (764-787), che si associò il figlio, e venne conservata fino alla sua abolizione nel 1032. Essa tendeva a dare una caratterizzazione dinastica al dogato, limitandone almeno in parte i contrasti interni e le feroci lotte fra le fazioni rivali.

La coreggenza, tuttavia, fu spesso messa in ombra dagli avvenimenti e, in ogni caso, non si ebbero più di tre dogi consecutivi in una famiglia e per di più in una sola occasione. Molti *duces* furono rimossi violentemente e sostituiti con esponenti di famiglie rivali. In questo caso li

²⁰ Ibid

²¹ https://www.treccani.it/enciclopedia/insegne-del-potere-e-titoli-ducali_%28Storia-di-Venezia%29/

²² Ibid

attendeva la morte, l'accecamento, l'esilio o la forzata assunzione degli ordini sacri.

L'associazione al potere comportava forse, alla maniera bizantina, una consegna delle insegne da parte del collega più anziano.

Tutto era iniziato nel momento del trapasso dei poteri fra Giovanni II Particiaco e Pietro I Candiano. L'episodio è di un certo rilievo sotto il profilo costituzionale e, inoltre, offre la prima indicazione coerente sulle insegne dogali. Il doge si prese come collega il fratello Pietro, presentandolo per l'acclamazione all'assemblea popolare (*populo adclamante*). Ma Pietro di lì a poco morì e Giovanni si associò un altro fratello di nome Orso, che rinunciò. A questo punto, venne eletto "in casa sua" (*infra domum ipsius*) il nobile eracleense Pietro Candiano.

Il rilievo costituzionale dell'avvenimento è dato dal nuovo ruolo che qui assume l'assemblea popolare nella successione dogale. Fino a quel momento l'assemblea, il *populus* veneziano, si era limitata al massimo a dare il proprio assenso a decisioni già prese. Da questo momento in poi, a quanto pare, il *populus* eserciterà regolarmente il diritto di intervenire nella designazione di un *dux*, nelle deposizioni, nelle revoche di bandi o nella eventuale soppressione di usurpatori.

Quando Pietro Candiano si presentò a Palazzo, dopo essere stato eletto, il predecessore gli consegnò le insegne del potere. Il duca Giovanni gli consegnò la spada, il bastone e il seggio e, costituendolo suo successore, tornò a casa propria («*quem dominus Johannes dux clementer ad palatium convocans, spatam fustemque ac sellam ei contradidit, eumque sibi successorem constituens, ad domum suam reversus est*»)²³. Il doge Dandolo, tre secoli dopo, conferma sostanzialmente quanto da lui affermato: e, recandosi a Palazzo, fu accolto benevolmente dall'ex doge Giovanni e da lui ottenne le insegne della dignità («*ad palacium accedens, a Iohane, olim duce, clementer susceptus est, et insignia dignitatis ab illo optinuit*»)²⁴. Si ha dunque una cerimonia a Palazzo, apparentemente molto semplice e di carattere privato, durante la quale ha luogo il formale trapasso dei poteri. L'ex doge consegna al successore le insegne della dignità: la spada, il bastone o scettro e il seggio.

²³ https://www.treccani.it/enciclopedia/insegne-del-potere-e-titoli-ducali_%28Storia-di-Venezia%29/

²⁴ Ibid

Si hanno notizie certe con l'elezione di Domenico Selvo, nel 1071, che ci è raccontata con molti particolari dal chierico Domenico Tino testimone oculare dell'avvenimento. Dopo la morte di Domenico Contarini, racconta il Tino, gli abitanti di quasi tutto il ducato (*totius fere Venetie populi innumerabilis multitudo*) convennero con barche armate sulla spiaggia di S. Nicolò del Lido, come era usanza, per eleggere il nuovo doge. Questa assemblea era composta, oltre che dal *populus* o *exercitus*, dai vescovi suffraganei (di Olivolo, Malamocco, Torcello, Equilo, Eraclea e Caorle), dal clero e dagli abati dei vari monasteri. Il nuovo doge viene poi acclamato con una formula precisa, di derivazione bizantina: *N.N. volumus et laudamus*. Lungo il percorso sono intonati il *Te Deum*, il *Kyrie eleison* e le tradizionali *laudes*. La fase successiva è segnata dalle cerimonie di intronizzazione che hanno luogo in San Marco. Domenico Selvo entra in chiesa e si prostra sul pavimento con una tipica *proskynesis* di matrice bizantina. La *proskynesis* o *adoratio*, in uso fin dai tempi più antichi alla corte di Costantinopoli, era infatti il gesto rituale di ossequio che i sudditi dovevano fare in presenza del loro sovrano. Una volta eseguita la *proskynesis*, il Selvo raggiunse l'altare e qui ricevette simbolicamente l'investitura del santo assumendo il *baculus* dall'altare. Si recò quindi a Palazzo per il giuramento e fece distribuire denaro al popolo, seguendo anche in ciò un'usanza bizantina relativa al rituale di incoronazione.

1.5.1 Le insegne del potere.

L'origine delle insegne ducali fin qui esaminate è ancora incerto, ma è probabile che provengano da Bisanzio e siano legate all'investitura a "console imperiale" dei primi dogi. Seggio e scettro erano d'altronde insegne consolari nel mondo antico e tali restano fino all'abolizione del consolato ordinario nel 541. Lo scettro, definito sia *fustis* che *baculus*, ricompare nell'investitura di Domenico Selvo e, ancora, al tempo di Ordelauffo Falier (1102) e, probabilmente, di Domenico Michiel (1118-1129). Il *baculus* è però scomparso al momento dell'elezione di Pietro Polani (1130), quando è stato sostituito con il *vexillum ducatus* o *vexillum S. Marci*. Il *baculus* era l'insegna più importante con un valore quasi carismatico, soggetto ad una lenta evoluzione. Nel racconto di Antonio de Faustinis vi si legge che il nuovo

doge Sebastiano Ziani nel 1172: «dopo aver reso grazie a Dio fu condotto all'altare di S. Marco e prestò giuramento di conservare la libertà di questa chiesa. E quindi, ricevendo l'investitura col vessillo da parte del primicerio di S. Marco, fu in seguito intronizzato a Palazzo». Il giuramento, aggiunge l'autore, fu prestato sui Vangeli secondo il testo poi inserito nella promissione ducale prima di ricevere l'investitura con il vessillo del ducato. La *spata*, da comprendere probabilmente fra i *regalia insignia* di cui scrive Boncompagno, è regolarmente in uso nei secoli XIII e XIV.

Tra il IX e il XI secolo, il doge era come un monarca, con poteri pressoché illimitati. Ma questi poteri andarono progressivamente riducendosi e, come si è detto, vennero circoscritti dagli organismi consultivi.

Ciò malgrado, il *dux* continuò a rimanere il simbolo dell'unità e dell'autorità governativa. L'inizio del processo tendente a circoscrivere i poteri del doge va colto all'indomani della rivoluzione che, nel 1032, rovesciò la dinastia degli Orseolo. Infatti, nel 1143, per la prima volta accanto al *dux* e ai suoi giudici, (che già esistevano dal IX secolo) apparve un *Consilium Sapientium*. Nel 1172 cominciarono a essere modificate le procedure di elezione e nel corso dello stesso secolo comparve anche la promissione dogale, che vincolava il doge al rispetto di determinati impegni nell'esercizio delle sue funzioni. Durante il secolo XII comparvero inoltre accanto al doge, al *Consilium* e ai giudici, gli avogadori e i camerari (1178 1179) e, nel 1185, il *Consilium Minus* a fronte del *Consilium Maius*. Dopo l'assassinio di Vitale II Michiel (1156 1172), infatti, venne per la prima volta istituito un collegio di undici elettori per la scelta del doge, sottratta in questo modo all'assemblea popolare cui rimase soltanto il diritto di ratifica. Sul cadere del XII secolo, in conclusione, si avviava a compimento il processo di esautoramento dei poteri regalistici del doge.

Agli inizi del XII secolo il vessillo con l'immagine di S. Marco dovette assumere un significato particolare: «non significò più soltanto, come in origine, il patronato di S. Marco sul ducato o la potenza e la gloria del ducato, ma quasi con certezza fu considerato come il simbolo di quel concetto dell'*honor et profectum patrie*, già un'acquisizione al tempo del doge Domenico Michiel e che fu l'immediato antecedente dell'altro concetto più impegnativo

dell' *honor et profectum communis Venetiarum*²⁵. Il *baculus* non scomparve del tutto. Mentre la spada e seggio vennero conservati ma non ebbero più lo stesso valore simbolico. Così compare dapprima il *Circulus aureus* in torno al berretto, di cui parla Boncompagno da Signa, «poi la corona preziosa attorno al corno ducale di broccato d'oro, poi il camauro, poi l'ombrello in tessuto d'oro, poi il vestito anch'esso tutto d'oro, le calze rosse, le scarpe nere punteggiate d'oro e di porpora, le trombe d'argento, gli stendardi, il bucintoro e via dicendo»²⁶.

1.6. Il Sinodo di Mantova e il viaggio dell'Evangelista Marco.

Il sinodo di Mantova venne convocato su pressione del patriarca di Aquileia, Massenzio. Il suo scopo era quello di riunire le diocesi di Grado e Aquileia, sotto quest'ultima. Grado avrebbe dovuto esser una *plebs* di Aquileia. E le decisioni finali del sinodo diedero ragione a Massenzio. «Se tali decisioni fossero diventate operative, la chiesa di Grado sarebbe scomparsa come sede metro-politica e pertanto tutta la chiesa veneziana sarebbe stata gerarchicamente sottomessa al patriarca di Aquileia e pertanto all'Impero d'Occidente, in quanto il patriarca di Aquileia era strettamente legato alla corte carolingia. Nei documenti del sinodo appare chiaro che è san Marco evangelista il fondatore della chiesa aquileiese, su mandato di san Pietro»²⁷. L'opposizione di Venezia alle decisioni sinodali si realizzò con il trafugamento del corpo dell'evangelista Marco da Alessandria e con la nascita del mito marciano, che successivamente avrà con la *praedestinatio* o *vaticinatio* (cioè con il sogno di san Marco che il suo corpo avrebbe avuto definitiva dimora in terra lagunare) la sua ideale conclusione.

Tutto ebbe inizio con una profezia. L'evangelista Marco, discepolo prediletto che S. Pietro da Roma aveva inviato ad evangelizzare Aquileia, si trova naufrago in una delle tante isolette che costellavano la Laguna. Leggenda vuole che un Angelo in sogno gli parli, apostrofandolo con la celebre frase «*Pax tibi Marce Evangelista meus!*» continuando annunciandogli il suo futuro martirio e viaggio della sua salma verso quelle lagune che lo avrebbero glorificato

25 Ibid

26 https://www.treccani.it/enciclopedia/insegne-del-potere-e-titoli-ducali_%28Storia-di-Venezia%29/

27 Ibid

dedicandogli un monumento magnifico. La leggenda venne creata forse dalla fantasia popolare o dall'accortezza dei governanti, per dare una giustificazione al rapimento delle sacre reliquie da Alessandria d'Egitto. Il viaggio della salma di San Marco ha di per sé qualcosa di fantastico. Ad Alessandria d'Egitto il principe saraceno aveva deciso la costruzione di un grande palazzo. A tale scopo si era ordinato di abbattere gli edifici, fra i quali si trovava la salma dell'Evangelista. Un monaco, chiamato Staurazio, e un prete, Teodoro, per evitare la profanazione, si accordano con i mercanti Buono da Malamocco e Rustico da Torcello. Il corpo di S. Marco fu deposto in una cesta, ricoperto di carni suine per eludere il controllo dei doganieri maomettani e così poterono salpare per Venezia. «Venezia si stava emancipando dalla “padrona” Ravenna per iniziare la sua millenaria storia di civiltà e di potenza»²⁸ e colse l'occasione di slacciarsi dalla sua sfera di influenza proprio grazie a questa opportunità. Le autorità di Venezia decisero che, da quel momento in poi, San Marco sostituirà l'ex patrono della città, S. Teodoro (o Todaro come lo chiamano i veneziani). Le reliquie del Santo divengono simbolo dello Stato e la Chiesa, costruita apposta per conservarle, diviene cappella privata delle maggiori autorità della città: il Doge.

«Il mito di San Marco si accresce e costituisce per i veneziani un indiscusso elemento di fede. Immagine dello stato, la Chiesa è al tempo stesso il più significativo tempio della cristianità occidentale e il sacro contenitore della storia urbana»²⁹.

Quando nell'828 la nave di Buono e Rustico giunse a Venezia, da qualche anno (810) Agnello Partecipazio aveva trasferito il centro cittadino del Lido (Malamocco) alle isole di Rivoalto (cioè del Canal Grande) ed aveva subito costruito un castello (dov'è oggi il Palazzo Ducale) sede e fortezza del Doge. Il figlio di Partecipazio, Giustiniano, fece spazio alla preziosa reliquia costruendole una piccola cappella, approntata in tutta fretta in quella torre d'angolo («che oggi gli studiosi identificano con la massiccia costruzione dov'è il Tesoro, fra l'attuale Basilica e la Porta della Carta del Palazzo Ducale») ³⁰. La costruzione della Basilica termina nell'832 dal successore e fratello Giovanni. Cominciò così la gara di elargizioni da parte dei fedeli per abbellire la nuova Basilica, in cambio di grazie, e accrescere decoro ed onore al culto

²⁸ Caccin, A (1974) *San Marco. La Basilica d'oro*. Venezia: Edizioni Zanipolo, pag. 10.

²⁹ Pizzarello, U, Capitano, E (1990) *Guida alla città di Venezia. Vol.4: San Marco*. Venezia: Edizioni L'ALTRA RIVA, pag. 154.

³⁰ Ibid

dell'Evangelista protettore. Successivamente, per le funzioni religiose, il Doge nominerà un collegio sacerdotale presieduto dal Primicerio. La figura del Primicerio nasce intorno al 829, alcune fonti riportano il nome di un certo Riccio, in altre si legge di un tale Enrico di Malamocco. Sotto la sua guida erano affidati i canonici della città ed era tutore dei procuratori di San Marco. La sua immagine viene posta affianco a quella del Doge, il quale, essendo la massima autorità ma laica, non poteva esercitare la giurisdizione ecclesiastica. Si decise perciò di trasfondere tutto quello che comprendeva la sfera ecclesiastica, proprio al Primicerio.

1.6.1 Le tre Basiliche.

La prima Basilica, iniziata da Giustiniano (829) fu ultimata e fatta consacrare dal fratello Giovanni nell'832. Il corpo di S. Marco fu deposto nell'ipogeo e si sa per certo, dopo gli accurati rilievi archeologici del proto-Ferdinando Forlati, che la prima S. Marco era a pianta centrale come l'attuale. A questo edificio, il cui modello viene indicato dagli storici nella basilica dei Dodici Apostoli di Costantinopoli, si aggiunge ben presto l'atrio (o narcece), che circondava la chiesa sui tre lati, mentre all'interno viene inserita l'iconostasi. L'intervento che maggiormente modificò il profilo della basilica fu, nel sec. XIII, la sopraelevazione delle cupole, con un rivestimento in lastre di piombo poggiate su un'apposita struttura lignea. Da questo momento in poi, le cupole assunsero la caratteristica forma a "cuffia" di foggia orientale ripresa dalla bizantina cappella (ora moschea) dedicata alla vergine delle Rocce di Costantinopoli.

Dopo l'insurrezione del popolo contro Pietro Candiano IV (976), Pietro Orseolo I, detto il Santo, ripristinò a sue spese Palazzo e chiesa, andate bruciate. L'ossatura precedente nel suo insieme pare si sia salvata dal fuoco. A questa seconda Basilica appartiene qualche costruzione marmorea, come le sedici arcatine alla base dell'iconostasi.

La terza, e ultima Basilica, voluta da Domenico Contarini, fu iniziata nel 1063. «Si abbattono la chiesetta di S. Teodoro preesistente e l'ala settentrionale del Palazzo, fu riempito il piccolo rio che separava il Palazzo dalla Chiesa, e si poterono così allargare le due braccia nord

e sud del transetto: ne risultò una croce greca quasi perfetta»³¹. Spetterà al successore Domenico Selvo ultimarla ed iniziare l'opera di rivestimento musivo e marmoreo. Nell'anno 1094, finalmente, la basilica venne consacrata.

Il secolo Trecento vede costruite le cappelle di S. Isidoro e del Battistero e verso la fine, l'iconostasi. Alla fine del Quattrocento Giorgio Spavento aggiunse in forme lombardesche la Sacrestia e la cappella di S. Teodoro. Nel 1529 divenne Proto di S. Marco, il grande Jacopo Sansovino il quale, fino alla morte (1570), restaura, rinforza e salva l'esistenza della basilica dalla morsa del tempo e dal clima salmastro che stava attaccando la facciata. Nel Seicento vengono trasformati i due altari della madonna *Nicopeia* (prima di San Giovanni Evangelista) e del SS. Sacramento (prima di S. Clemente). Ruskin, uno dei pochissimi critici d'arte che abbiano intuito il valore e il senso della Basilica, la presenta non soltanto come "luogo di preghiera" e "simbolo della Redenta chiesa di Dio", ma "come pergamena dove è scritta la parola divina"³².

1.6.2 Il rivestimento musivo e i mosaici.

La facciata principale della basilica colpisce l'osservatore con l'immagine della croce cosmica che svetta sulle cinque cupole. Presenta poi, sulla sommità del coronamento gotico costruito nel primo Quattrocento, una statua a forma di fiore, sostenuta ai lati da due leoni. Sempre ai due lati del medesimo coronamento, si dispongono tre coppie di angeli in diversi atteggiamenti. Svettano in alto altre quattro statue, ricostruite in memoria dopo un terremoto, che raffigurano i quattro cavalieri della chiesa: Demetrio, Giorgio, Teodoro e Costantino. Nelle lunette del registro inferiore sono narrate le vicende della *traslatio* del corpo dell'evangelista.

All'interno della basilica i mosaici, secondo un disegno essenziale a partire dalla fine del XI secolo e poi via via arricchitosi, narrano la storia della salvezza lungo l'asse longitudinale da oriente a occidente. Questi celebrano la vita, le gesta, la gloria dell'evangelista Marco. I maestri di provenienza da Bisanzio riuscirono ad approntare il loro stile a Venezia che intanto stava

³¹ Caccin, A (1974) *San Marco. La Basilica d'oro*, Venezia: Edizioni Zanipolo, pag. 20.

³² Bruno Bertoli, B (2009) *Arte, Bibbia, Preghiera. La basilica di San Marco e i suoi mosaici* Venezia: Edizione Studium Cattolico Veneziano, pag. 14.

diventando un crocevia tra Occidente e Oriente. Infatti «dal tradizionale linguaggio ravennate, arricchito dalla varietà di stili di queste correnti, nasceva l'arte veneziana del mosaico. S. Marco rappresenta il punto d'incontro dell'Oriente con l'occidente ed è la fucina in cui, attraverso il crogiolo di esperienze e di maestri, viene forgiata una nuova tecnica musiva»³³. Tutta la struttura architettonica di S. Marco è avvolta in una regale, aurea veste: sono in tutto più di 8000 m² di mosaico. Le tre cupole della navata centrale sono interamente ricoperte di mosaici. Ogni cupola racconta una storia: «dagli annunci profetici nella cupola dell'Emanuele sul futuro salvatore al loro compimento in Gesù raffigurato sulle pareti dei due bracci e sulle volte centrali, fino al trionfo dell'Ascensione, nella cupola omonima; dalla Pentecoste, nella cupola successiva, alla testimonianza degli apostoli, alla conclusione della storia, preannunciata sulle volte occidentali dalle scene dell'Apocalisse e del giudizio di perdizione per i peccatori impenitenti e di beatitudine per i giusti»³⁴. Successivamente si decise di abbellire l'atrio con i grandi eventi dell'Antico Testamento, dalla creazione ai primi peccati dell'umanità, dalla vocazione di Abramo alle storie di Giuseppe, a Mosè e all'esodo. «Lasciando l'atrio ed entrando nella basilica per l'ingresso principale, si passa dall'Antico al Nuovo Testamento»³⁵.

Il trionfo dei mosaici dorati racconta in suggestive forme e figure gli eventi della Bibbia, quasi lo spettatore stesse guardando un cortometraggio. La tecnica dei mosaici, o "*lisostrato*" in senso lato di pavimento a mosaici di pietra ³⁶, era conosciuta già nella Creta preistorica. Durante il medioevo, la parola "mosaico" (*musaicus* in latino medievale, *musaico* in italiano antico) indicava la decorazione murale delle grotte dedicate alle Muse, costruite nei giardini romani. Le tessere che ricoprono le pareti della basilica sono in pasta vitrea. Le tessere, generalmente di forma quadrata, erano in colori bianco, nero, giallo, azzurro, e rosso (nelle sue graduazioni di *rubicundus* e *purpureus*). A Venezia è accertato il procedimento di affresco ricoperto successivamente dalle tessere del mosaico. La pittura non aveva solo lo scopo di guidare la mano dell'artista, ma anche quella di sostenere il valore cromatico del mosaico.

33 Caccin, A (1974) *San Marco. La Basilica d'oro*. Venezia: Edizioni Zanipolo, pag. 56.

34 Bertoli, B (2009) *Arte, Bibbia, Preghiera. La basilica di San Marco e i suoi mosaici*. Venezia: Edizione Studium Cattolico Veneziano, pag. 14.

35 Ivi, pag. 93.

36 Maltese, C (1973) *Le tecniche artistiche*. Milano: Gruppo Ugo Mursia Editore S. p. A, pag. 361.

Dalle pareti, dalle volte e dalle cupole tutto parla dell'opera redentrice di Cristo. Entrati in basilica, gli occhi vengono subito attirati verso il presbiterio ove si staglia maestosa la figura del Cristo Pantocrator, assiso al trono. La basilica, come quasi tutte le chiese medievali, è rivolta verso oriente. E a oriente si innalza sopra il presbiterio la cupola dell'Emanuele, risalente al XII secolo. Al suo interno una figura femminile circondata da tredici figure. Nei pennacchi della cupola appaiono i quattro esseri -l'uomo, il leone, il bue e l'aquila -nei quali si riconosce il riferimento simbolico agli evangelisti. Tutti i personaggi vengono chiamati con il proprio nome, tranne la Vergine Maria: undici sono i profeti e due sono re (Davide e Salomone), ognuno con un rotolo di pergamena. «L'immagine dell'Emanuele appare al centro, nella sommità della cupola, in un tondo al centro simbolo della natura divina»³⁷.

Sulla volta est sotto la seconda cupola, quella centrale (o dell'Ascensione) i mosaici rinascimentali, composti su cartoni del Tintoretto, aprono l'illustrazione del Nuovo Testamento³⁸. Essi rappresentano l'annuncio di Maria, l'epifania di Gesù alle genti, la sua presentazione al tempio, il suo battesimo e, sulla sommità, la trasfigurazione che preannuncia la sua identità. Il tema che viene in primo luogo raffigurato è quello delle tentazioni che Gesù dovette affrontare, durante i quaranta giorni a digiuno nel deserto. Nella Bibbia il deserto è simbolo di prova, e nel pannello dove viene rappresentato questo ciclo, non c'è spazio per fiori o alberi. A lato opposto della medesima volta sottostante la cupola centrale, raffigura l'Ultima Cena. Il particolare che colpisce è la sua collocazione rispetto all'impostazione scenica medievale classica. Eccettuata la tavola, che qui è rettangolare e non semicircolare come si usava nelle icone orientali, gli altri elementi compositivi appaiono in diversa posizione: Gesù è collocato a un'estremità, è cioè a capotavola (di fronte a Pietro), mentre Giuda appare al centro. La particolarità risiede nell'aver rappresentato il tradimento di Giuda e l'istituzione dell'Eucarestia insieme. Due eventi che invece venivano messi in scena separatamente in Oriente e Occidente. Nel mosaico, Gesù, ha benedetto il pane e incrocia lo sguardo di Giuda, qua raffigurato in forma giovanile, che stende la sua mano sulla mensa.

³⁷ Bertoli, B (2009) *Arte, Bibbia, Preghiera. La basilica di San Marco e i suoi mosaici*. Venezia: Edizione Studium Cattolico Veneziano, pag. 103.

³⁸ Ivi, pag. 112

Realizzato nella prima metà del XIII secolo sulla parete della navata maggiore, il pannello raffigurante la Passione di Gesù, è uno dei più estesi quadri musivi che si possono ammirare all'interno della Basilica. Il luogo in cui si colloca la vicenda è l'orto del Getsemani, un terreno (forse un oliveto) sulle pendici del monte degli Ulivi, appena fuori da Gerusalemme, la città santa che nel mosaico viene appena evocata sullo sfondo dalle mura merlate. La figura di Gesù esprime sgomento e angoscia, mentre gli apostoli si sono addormentati vinti dalla stanchezza. Soprattutto Pietro, colui che diventerà il primo papa, è messo in risalto assieme alla figura del suo Maestro. Lo si vede assumere atteggiamenti molto umani con i quali possiamo empatizzare e immaginare quasi quello che le due figure si stiano dicendo. L'ampio riquadro musivo datato intorno al XII secolo, «non è copia di un prototipo bizantino, anche se ne risente in qualche particolare: è un'originale creazione veneziana, dagli splendidi colori»³⁹. Si accenna alla via Crucis, con la rappresentazione di Gesù nel Cireneo. Raggruppa alcuni temi in due scene, dove è centrale la figura di Gesù: nella prima, Gesù è consegnato nelle mani degli uomini, la folla compresi i soldati; dall'altro lato i sommi sacerdoti, scribi e anziani, i farisei, rappresentati in profilo di tre quarti. Gesù non tenta di fuggire, anzi guarda fisso davanti a sé, intrappolando gli occhi a quelli dello spettatore che osserva la scena.

Nella seconda scena del medesimo pannello è ritratta la figura del procuratore romano, Ponzio Pilato. La condanna di Gesù è già scritta, decisa non dal procuratore ma dalla folla e dal sinedrio. Posta sul suo capo la corona di spine, Gesù si avvia alla crocifissione. La scena è carica di tensione ma anche di bellezza. Lo sfondo è d'oro e sembra arricchire il momento di luce propria delle icone d'Oriente. Al centro della scena Gesù in croce, come da antichissima iconografia bizantina. Nella parte superiore della scena appaiono otto figure di angeli, non citati dai testi biblici. Accanto a Gesù in croce si trova la figura di Maria. Qui ritratta in atteggiamento canonico fissato nelle icone orientali: la mano sinistra è sulla gola a testimoniare il profondo turbamento dettato da ciò che sta avvenendo. Dal lato opposto la figura dell'amato apostolo Giovanni: con il capo appoggiato sulla mano destra nel gesto di stupore incredulo. Il mosaico, poi, presenta la figura del centurione, «caratterizzato dallo scudo che imbraccia con la sinistra e

39 Ivi pag. 144.

dal fodero della spada che gli si intravede tra le gambe»⁴⁰. Egli guarda verso Gesù, con il corpo curvo pregno della consapevolezza di aver compiuto un gesto inaudito. Sulla sinistra, infine, le quattro donne, impietrite dal dolore, citate nei testi evangelici.

«L'ampia composizione musiva che occupa più di 25 mq sulla volta ovest sottostante alla cupola centrale, di fronte alla scena della Passione, costituisce un prodotto di eccezionale valore dell'arte veneziana germinata nel secolo XIII»⁴¹. Il tema è l'*Anàstasis*: la "Santa Ascesa" tradotta dal greco che corrisponde al nostro "La Santa Resurrezione". La scena musiva è dominata dalla gigantesca figura di Cristo. Sotto i suoi piedi si divincola Satana, il suo antagonista, il suo nemico. «La sua testa è incorniciata da capelli e barba bianchi, a designarlo come il più vecchio dei personaggi raffigurati; gli occhi sono iniettati di sangue; digrigna i denti. Le catene gli stringono le caviglie i polsi, ma non è completamente immobilizzato»⁴². È ancora attivo, e lo ribadisce afferrando il piede di una della quattro figure vicino a Cristo: Adamo, il primo uomo. A sinistra sono riconoscibili tre personaggi del popolo d'Israele: i re Davide e Salomone, e Giovanni Battista. La caverna, dinanzi alla quale giace Satana, è l'immagine stessa dell'Ade, il regno dei morti, le cui porte, ormai scardinate sono divelte verso destra.

Il rivestimento musivo della cupola centrale, datata all'ultimo quarto del XII secolo, raffigura l'Ascensione: la scena presenta Gesù benedicente, assiso su un arco di luce in un cerchio di cielo stellato, con quattro angeli che lo sorreggono e lo innalzano verso l'alto, sotto, gli alberelli, evocano il monte degli Ulivi e quello che i discepoli, disposti tra essi, hanno assistito. «Quasi tutti si mostrano in festa, alcuni, i più giovani, danzano, laddove nel testo si legge che semplicemente stavano come stupiti, «fissando il cielo, mentre Egli se ne andava»⁴³. Se si entra dalla porta centrale, il visitatore viene attirato da quattro figure femminili: le virtù cardinali. In ordine: la *Prudentia*, la *Temperantia*, la *Fortitudo* (Fortezza) e la *Iusticia*. Seguono le loro gemelle, la virtù teologali: la fede, la speranza e la carità. Le virtù si presentano reggendo un cartiglio, ognuno con inciso un versetto dei testi biblici. Nelle cupole, poi, vengono proposte

40 Ivi pag. 163.

41 Ivi pag. 165.

42 Ivi pag.172.

43 Ivi pag.179.

le beatitudini, tutte esposte con dei cartigli tenuti in evidenza dalle figure femminili che personificano le virtù praticate da coloro cui sono riferite le promesse.

Nei pennacchi della cupola i quattro evangelisti Marco, Matteo, Luca e Giovanni appaiono seduti ai loro scrittoi, impegnati a iniziare l'opera che la Chiesa ci ha consegnato. Negli stessi pennacchi, sotto gli evangelisti, appaiono quattro personaggi insoliti, che raffigurano i "geni" dei fiumi, secondo la cultura ellenistica. I loro nomi: Pison, Ghicon, Tigri ed Eufrate, i primi due ricordati dalla mitologia e gli altri dalla storia.

La cupola della Pentecoste, risalente alla prima metà del XII secolo, si differenzia dagli schemi rilevabili dalle icone orientali. Nella cupola orientale è annunciato, attraverso il messaggio dei profeti, il disegno di quello che verrà chiamato l'Emanuele. Al sommo di questa terza cupola è rappresentata la Santissima Trinità. Essa è richiamata in una raffigurazione al centro di un nimbo costituito da cerchi concentrici di vario colore. Si ripropone così il triplice simbolo adottato dall'iconografia orientale: il trono del Padre, il Vangelo del Figlio, la colonna dello Spirito Santo. In questa cupola sul capo dei Dodici (compresi anche Paolo, e gli evangelisti, storicamente non presenti) compare la fiammella dello Spirito Santo. Ogni apostolo riceve il suo "dono".

L'ultimo tocco alla celebrazione pentecostale è affidato agli angeli, che dominano con le loro gigantesche figure i pennacchi della cupola. Innalzando sui loro *rhipidia*, in forma abbreviata, l'apertura dell'inno: *Sanctus, sanctus, sanctus Dominus* (Santo, Santo, Santo il Signore).

SECONDO CAPITOLO: UNA LUNGA STORIA.

2.1 La disciplina “Storia”.

Nell’enciclopedia Treccani, alla voce “storia” si indica «il complesso delle azioni umane nel corso del tempo, nel senso sia degli eventi politici sia dei costumi e delle istituzioni in cui esse si sono organizzate. Modernamente, anche tutto ciò che le condiziona e ciò che esse coinvolgono (fatti geografici ed ecologici, fatti demografici, presupposti antropologici». La parola, di matrice greca, è formata da *ἵστορία* «ricerca, indagine, e *οἶδα* «sapere»; perciò il significato che il termine assume è *ἵστωρ*, «colui che sa». In questo secondo capitolo si condurrà il lettore in una descrizione della nascita della moderna disciplina di storia, con particolare attenzione alla dimensione didattica.

2.1.1 Finalità, oggetto d’indagine e protagonisti.

Come direbbe Marc Bloch: «A che cosa serve la storia?». Quale significato possiamo attribuire alla parola stessa? È necessario insegnare storia fin dalla scuola dell’infanzia? Quali sono i suoi punti fermi, i riferimenti teorici che fanno di questa disciplina una tra le più ostiche e di difficile delimitazione strutturale?

In molte lingue il significato della parola stessa “storia” è ambiguo. Tuttavia, si possono individuare due significati : il primo si riferisce alla “totalità dei fatti avvenuti e finisce per coincidere con l’intero passato”; il secondo indica invece una precisa disciplina di studio e di ricerca⁴⁴.

44 Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Terza edizione aggiornata, Le Monnier, pag 1.

Il primo dei significati si allaccia alla storia dell'uomo, intesa come racconto, trasmissione di valori, credenze, identità di una specifica civiltà. Gli uomini hanno cercato, fin dall'origine dei tempi, di lasciare qualcosa di sé alle future generazioni, qualcosa che potesse in qualche maniera identificare il loro passaggio su questa terra. Indipendentemente dal loro status sociale, etnia, religione o sesso. Guardare indietro significa riconoscere e ritrovare. Esprime il nostro desiderio di donare una continuità, all'interno delle epoche, man mano che si susseguono generazioni. Il concetto chiave lo si può trovare all'interno della parola "divenire", inteso come mutamento, movimento, scorrere senza fine della realtà, perenne nascere e morire delle cose. L'uomo è sempre stato affascinato e impaurito di fronte allo scorrere incessante del tempo. Tanto che ha sempre cercato un modo per conoscerlo, al fine di anticiparlo e cambiarlo se avverso. Soprattutto, nella cultura greca il tempo divenne oggetto di studio e ricerca, in funzione di un suo possibile maneggiamento tramite le pratiche di divinazione. Gli vennero attribuiti significati diversi: *Khrónos* cioè il tempo come ordine misurabile del movimento, lo scorrere dei minuti; *Aion*, in riferimento alla vita come durata; *Kairos*, per indicarne la natura qualitativa e quindi soggettiva, indeterminata e indefinita.

Al tempo non si attribuiva solo il significato puramente visivo e oggettivo. Gli veniva conferito un carattere quasi divino.

Il secondo significato, indica una disciplina di studio e ricerca, che possiede una precisa epistemologia, particolari strumenti di lavoro e propri metodi di indagine dei fenomeni. La storia, per come la conosciamo noi oggi, ha un passato piuttosto tormentato. Gli sviluppi più degni di nota son quelli del secolo Novecento, attraverso la nascita di riviste che ne coniavano significato e paradigmi. Sempre secondo Marc Bloch, essa è senz'altro «la più difficile di tutte le scienze», perché si tratta della scienza «degli uomini, nel tempo» (Bloch, 1998)⁴⁵. Ovvero: il materiale di studio è costituito dall'uomo, colto sia come singolo individuo, sia nel suo agire all'interno delle aggregazioni che lo contengono, la più vasta delle quali viene indicata appunto con il termine di

45 Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Terza edizione aggiornata, Le Monnier, pag 2.

«civiltà». Il principio ordinatore del tempo viene concepito come lineare, espressione della progettualità umana, della quale un'intera civiltà è espressione più alta appunto⁴⁶.

Tutta la produzione storiografica è storia. Quello che cambia è il livello di accuratezza o di semplificazione con cui gli argomenti vengono trattati, oppure il tipo di lettore al quale è indirizzata l'esposizione. Nel nostro caso si parla di manuale scolastico, sussidiario o testo, rivolto agli alunni di diversi ordini e classi della scuola primaria e secondaria. L'insegnante, quando rielabora concetti di un tema storico, contribuisce in maniera attiva alla rielaborazione interpretativa, nella quale consiste il senso stesso della storia. La storia infatti è frutto di un continuo lavoro di ricerca, che porta a sollevare nuove ipotesi, a produrre nuove ricostruzioni del passato. L'oggetto di indagine sono i fatti umani i quali non possono essere ordinabili e interpretabili in modo definitivo. La storia ha la necessità di porsi nuove domande, in quanto si serve dei resti del passato: le fonti. Il collegamento, inoltre, con altre discipline di studio rende necessario rileggere e reinterpretare fonti già note. Il più importante filosofo italiano del 900, Benedetto Croce (1866-1952), diceva che «ogni vera storia è storia contemporanea». Con questo paradosso indicava, che tra passato e presente vi è un filo che non può venir spezzato. La storia, come forma di conoscenza, è una delle più autentiche espressioni dell'ingegno e della creatività umane, un discorso capace di crescere e riflettere su sé stesso.

Oltretutto, lo storico deve perseguire una concreta obiettività intellettuale. Deve cioè operare, per citare le parole di Mark Bloch, secondo l'«onesta sottomissione alla verità». In pratica lo storico deve seguire un rigoroso metodo filologico e documentale, nel presentare risultati fondati sulle fonti, esposti in modo aperto e verificabile, indicando chiaramente gli elementi a sostegno delle proprie tesi, rifiutando teorie pregiudiziali che risulterebbero in contraddizione con l'evidenza fornita dai documenti.

Ancora, il grande medievista Jacques Le Goff (1924) ha scritto parole assai incisive agli insegnanti: «Io non credo all'obiettività, la credo impossibile. Io credo all'onestà. Non è questa e tutto ciò che si dice francamente. E credo che l'insegnante, senza abusarne e senza ripeterlo in

46 Ibid.

continuazione, dica ai suoi allievi almeno due o tre volte all'anno “Io la penso così”, aggiungendo subito: “Altri pensano che...”. Per la storia contemporanea questo diventa molto difficile, talmente si può essere coinvolti come cittadini appunto».

La finalità della storia deve essere la conservazione di una memoria consapevole, uno dei caratteri fondamentali nel perpetuarsi della nostra società. Quest'ultima permette di attribuire un senso al divenire, ricostruire in modo persuasivo i fondamentali percorsi che le civiltà hanno compiuto, fino al limite del loro presente, basandosi su prove documentarie. La storia rende leggibile, in termini razionali, l'esperienza umana⁴⁷.

Conoscere il proprio passato e avere coscienza del cammino delle generazioni che ci hanno preceduto, è una delle condizioni indispensabili per formare dei cittadini consapevoli e indipendenti. Il principale valore formativo della storia è proprio quello di presentarsi come educazione alle problematichità. Analizzare in maniera critica e razionalizzare i fenomeni, ricercando spiegazioni pluricausali, che preparano ogni persona, fin dalla più tenera età, a diventare un cittadino consapevole, capace di operare scelte complesse con una certa cognizione di causa. La storia deve interessarsi a tutte le dimensioni dell'agire umano: da quella economica a quella sociale culturale e demografica eccetera. Per questo agli inizi del 900 venne coniata la definizione di storia come «scienza del contesto»: una scienza che abitua a collocare ogni elemento sullo sfondo di tutti i fattori che possono averlo determinato e accompagnato.

La storia ci aiuta ad avvicinarci alla comprensione di ciò che è l'altro, sia nel tempo che nello spazio. È palestra di empatia di tolleranza e lotta ai pregiudizi. Aiuta ad allenare la consapevolezza del lungo percorso compiuto dall'uomo nei secoli, rendendo leggibile lo stesso presente. Tutto sta nel senso etico della storia, cioè nell'attenzione per la fonte e la sua natura, nel percorso di riordino razionale dei dati, nel rapporto tra la tesi dell'utilizzo dei dati storici, e nell'abitudine all'onestà intellettuale.

47 Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Terza edizione aggiornata. Firenze: Le Monnier, pag 5.

2.1.2 Il tempo nella storia.

I bambini sono in grado di comprendere il significato di tempo? Sono in grado di riconoscere lo scorrere del tempo, di riconoscere i segnali di cambiamento?

Sulla questione della comprensione da parte dei bambini dello scorrere del tempo, molti studiosi si sono interrogati, portando all'attenzione diverse teorie. In particolare, si pensava che il bambino vivesse staccato dalla dimensione storica, nel senso di dimensione quotidiana, e che quindi lo sviluppo del concetto di storia personale non esisteva, se non nell'idea di storia insegnata a scuola, piena di date, nomi e avvenimenti lontani.

L. S. Vygotskij è il primo che parla di *zona di sviluppo prossimale*, inteso come insieme di processi cognitivi in formazione, che possono essere stimolati e accelerati da un opportuno intervento didattico. Lo studioso russo considerava i processi mentali non solo nella loro dimensione genetica, ma anche in quella socioculturale, nella quale il linguaggio svolge un ruolo fondamentale. È proprio attraverso il linguaggio, che il bambino accresce il suo patrimonio personale esperienziale e impara a esprimere i suoi concetti nella dimensione linguistica socialmente accettata e condivisa. Ne consegue «una stretta interrelazione tra dimensioni di sviluppo e fattori educativi, in quanto lo sviluppo avviene sempre nel contesto di una cultura e attraverso la comunicazione e lo scambio con altri» (Pontecorvo, 1991, p. 22)⁴⁸.

Concordi alla posizione dello psicologo russo sono gli studi di Paul Fraisse (1911-1996), che rivestono particolare importanza specialmente per quanto concerne la genesi delle nozioni temporali. Secondo questo autore, la comprensione del tempo ha radici profonde nella vita, intesa come cambiamento continuo. Individua tre livelli di comprensione del tempo. Il primo livello, quello biologico, dove l'esser condizionati da cicli periodici, come la notte e il giorno, favorisce la costruzione di orologi fisiologici interni, per cui il sonno e la fame si presentano con una certa periodicità. Nel secondo livello, si può raggiungere la percezione del tempo come percezione del

⁴⁸ Landi, L (2015) *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci editore, pag. 8.

presente, generata dall'integrazione simultanea di più stimoli. Al terzo livello, la padronanza del tempo si caratterizza di tre aspetti: l'orizzonte temporale, la stima della durata e la nozione astratta il tempo come dimensione omogenea. In quest'ultimo gradino, si inserirebbero gli alunni del terzo ciclo della scuola primaria, per i quali la nozione di tempo si evince utilizzando sussidiari e libri di testo, provvisti di linea del tempo.

Gli studi di Fraisse sono interessanti perché forniscono spunti preziosi sul piano didattico. Ad esempio, permette di capire come il passaggio dalla storia personale a quella della famiglia può favorire l'ampliamento dell'orizzonte temporale, oppure ancora come lo studio della metrica temporale può stimolare lo sviluppo della nozione di tempo omogeneo. La nozione di durata ci permette di capire che ogni fenomeno si svolge in un determinato tempo compreso tra un inizio e una fine, la prospettiva temporale e la valutazione, più o meno esatta, del tempo che ci separa da un certo evento.

Dal punto di vista teorico, la disciplina storica ha elaborato, nel corso del Novecento, un'innovativa interpretazione nella variabile tempo, quella proposta dal francese Fernand Braudel, nel suo libro *Civiltà e imperi Del Mediterraneo nell'età Di Filippo II* (1949). Nell'introduzione a quest'opera, lo storico spiegava di aver diviso il suo lavoro in tre parti, corrispondenti a tre differenti scansioni del tempo storico. La prima parte «chiama in causa una storia quasi immobile, quella dell'uomo nei suoi rapporti con l'ambiente che lo circonda, una storia che scorre e si trasforma lentamente». Al di sopra di questa storia apparentemente immobile si colloca «la storia lentamente ritmata: la storia strutturale[...] una storia sociale, quella dei gruppi e dei raggruppamenti», dunque la storia che si occupa della vita delle «economie e degli Stati». Al terzo livello si trova «la storia tradizionale, o se si vuole, la storia in rapporto non già all'uomo, ma all'individuo, la storia *événementielle* [...]: una agitazione di superficie, le onde che le maree sollevano con il loro possente movimento una storia delle oscillazioni brevi, rapide, nervose»⁴⁹.

49 Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Terza edizione aggiornata. Firenze: Le Monnier, pag. 32.

In un articolo del 1958 pubblicato sulla rivista francese *Annales*, fondata nel 1929 a Strasburgo da Lucien Febre e Marc Bloch, si affronta il problema del significato del tempo per gli storici. Vengono distinti tre tipi di durata:

- ❖ la breve durata, caratteristiche degli avvenimenti politici che si svolgono in pochi anni;
- ❖ la media durata, che scandisce l'evolversi ,ad esempio, delle congiunture economiche (valutabile in decenni);
- ❖ la lunga durata, che esprime la dimensione temporale nella quale si svolgono le trasformazioni strutturali determinate dal cambiamento di particolari realtà geografiche, dall'alternarsi delle civiltà, dal mutare delle mentalità, delle abitudini, dei costumi, delle tradizioni.

Un fraintendimento piuttosto comune è legato alla visione del tempo ciclico. Questo ha portato a creare attività che introducono i bambini alla riflessione sulle loro azioni quotidiane, o sul ripetersi di eventi a scansione settimanale o annuale, portando a far credere che possa esistere una ciclicità anche nel tempo storico. Per la storia, gli eventi i fenomeni si presentano come irripetibili ma l'adozione di una dimensione lineare e sequenziale, quella dell'esperienza del prima e del dopo, è legata alle origini stesse della disciplina. Nelle società umane non tutto cambia naturalmente da un momento all'altro. In pratica, esiste in ogni istante della storia una forte continuità dei fenomeni con ciò che li ha preceduti. La «categoria della durata», come la definiva Bloch, può essere intesa come la forza d'inerzia, che tiene ancorata una data società alle caratteristiche stesse che la identificano.

Il concetto di continuità lo si può ritrovare facilmente quando si parla di un certo tipo di clima, oppure di un particolare pattern di tecniche artistiche. Ogni società umana è attraversata da periodi, diciamo, di stabilità e di instabilità. Basti pensare al ritmo delle stagioni e al susseguirsi della vita e della morte. La durata del tempo storico è fatta, perciò, di continuità e di cambiamento. Un esempio, è la situazione della Francia durante il Regno di Re Sole, Luigi XVI, dove troviamo

una situazione di apparente calma dal punto di vista delle istituzioni, governate dal pugno di ferro dell'*Ancien Régime*; allo stesso tempo, però, scorgiamo lo sbocciare dei primi germogli del pensiero illuminista.

Quando alcuni degli assetti strutturali di una società mutano in profondità, siamo in presenza di quello che gli storici definiscono *transizione*, e quando tale trasformazione avviene con particolare velocità, si utilizza la metafora della *rivoluzione*. Il suo uso è legittimo quando si tratta di un'epoca, come la tarda età moderna, quando davvero si verificano sia rivoluzioni politiche, quella americana e quella francese, sia economico sociali. Il termine a lui contrapposto è "reazione", con il quale si indica ogni comportamento collettivo che, in opposizione a una rivoluzione, tende a far regredire la società ad uno stadio che appare già superato. Reazionaria viene infatti definita la Restaurazione, sancita dal Congresso di Vienna (1814 1815), che interessò L'Europa dopo Napoleone.

2.1.3 I limes della storia.

Ora rimane il problema di come trasmettere allo studente questa molteplicità della dimensione temporale, senza rendere il discorso storico eccessivamente complesso. La classica operazione storiografica di collocare determinati eventi fenomeni sulla scala temporale non ha perso il suo fascino. Datare con esattezza i fatti oggetto di indagine è uno dei compiti principali e irrinunciabili dello storico, dal momento che non può esistere opera storiografica priva di datazione.

L'insieme coerente di una serie di date, riferite a un particolare oggetto di indagine, costituisce una cronologia. Essa è l'ordinata successione nel tempo degli eventi principali relativi all'oggetto medesimo. La costruzione di una cronologia, più o meno dettagliata, e già di per sé il frutto di una scelta consapevole e di una interpretazione di primo livello perché necessità di una selezione preliminare degli eventi che vengono considerati essenziali. Da un punto di vista prettamente didattico, è noto che le date e le cronologie siano una spina nel fianco della nostra

disciplina. A causa loro, molte volte lo studio della storia viene fin troppe volte etichettato come nozionismo. Infatti, per molti studenti, e purtroppo anche per molti docenti, studiare storia significa imparare a memoria un certo numero di date, associate a eventi.

A un livello più alto, il lavoro di periodizzazione, cioè ritagliare sulla retta del tempo i segmenti corrispondenti alla durata di un certo fenomeno, significa per lo storico attuare un'operazione di carattere interpretativo. In altre parole, attraverso la periodizzazione si ottiene sia di fissare i limiti temporali estremi di un determinato fenomeno, sia evidenziarne i momenti di discontinuità. Inoltre, la periodizzazione ha una funzione di tipo persuasivo, nel senso che si tratta anche di un artificio retorico che ha il compito di trasmettere una certa visione sintetica di un certo fenomeno storico nel suo complesso.

Per concludere, l'operazione di periodizzazione è fondamentale, soprattutto sul piano didattico, perché integra le indicazioni cronologiche con il carattere problematico della storia e fissa una precisa visione dei fenomeni nel tempo.

2.1.4 Storia e i suoi spazi.

«La storia ha il potere di contestualizzare, far vivere i concetti e le costruzioni interpretative attraverso le persone e gli eventi; mentre, a contraddistinguere la geografia sono la generalizzazione e l'attualizzazione. A farne la differenza sono i lessici specifici, le tecniche di ragionamento, l'approccio disciplinare. Ad accumunarle sono strategie e metodologie particolari, basate sull'innovazione, la creatività, l'interconnessione, l'emozione»⁵⁰.

Il legame tra storia e geografia è una delle caratteristiche principali del rinnovamento storiografico novecentesco. Tutto nasce dalla necessità di uscire da una visione statica e puramente descrittiva della geografia, anche di quella politica, per approdare a una “geografia umana retrospettiva”, cioè alla geografia storica.

50 <https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/storia-geografia-curricolo-integrato>

Secondo lo storico Braudel «la società vive di spazio, utilizza lo spazio, lo sistema e persino lo consuma». Il rapporto tra le società umane e lo spazio da loro occupato risulta essere inestricabile fin dall'età più antiche. Non esiste storia senza spazio in cui nascono e si sviluppano le società. L'attuale concezione di spazio geografico costituisce un pilastro fondamentale nel comprendere in che modo si sono evolute determinate società, perché hanno conseguito proprio quel particolare percorso di crescita, di evoluzione. In pratica, lo spazio geografico, oggi, costituisce esso stesso un oggetto di storia. Infatti, lo spazio complessivo dell'intera disciplina storica coincide perlomeno con l'intero globo terrestre, in quanto spazio pienamente conosciuto e antropizzato in diverse forme. Sulla terra sono esistiti cioè spazi privi di storia, fino a quando una o più civiltà non hanno finito per inglobarli nel loro orizzonte.

«Lo spazio, se non osservato e studiato attraverso la dimensione cronologica, non può considerarsi propriamente geografico [...] il tempo, infatti, che nelle sue relazioni con l'uomo conferisce allo spazio profondità e vivacità; gli dà quel dinamismo necessario sia per leggere la società e il territorio nei loro incessanti cambiamenti, sia per esaminare le relazioni che le società intrattengono tra loro alle diverse scale geografiche [...]. Eppure, la geografia è, in qualche modo, una storia del presente, che sfida le situazioni dell'oggi, inquadrandole in una visione futura. È il tempo, infatti, che attraverso la chiave geografica, modula lo spazio in tutte e tre le dimensioni: passato, presente, futuro. Anche per questo è opportuno trattare ampiamente l'argomento spazio-tempo in ambito didattico»⁵¹.

In questo momento, nasce l'esigenza di rompere il rapporto tradizionale con la disciplina storica (contenitore di fatti e eventi, in un unico tempo storico) e con quella geografica (contenitore di dati e nomi, con uno spazio piatto e limitato) per approdare a un nuovo sapere sia storico sia geografico. Tutto ciò comporta la conquista di una pluralità di significati e una differente relatività del tempo e dello spazio.

Nel Novecento si è andata sempre più affermando una concezione di ambiente come gamma di possibilità offerte a diverse società umane. Ogni società, in base alla propria storia, alle proprie

51 <https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/storia-geografia-curricolo-integrato>; De Vecchis, G, (2011) *Didattica della geografia. Teoria e prassi*. Torino: Utet, p.79.

istituzioni, alla propria cultura e tradizioni, si è adattata al contesto ambientale, valorizzandolo o contrastando ciò che esso offriva. Sono nati, in concomitanza a questa definizione, concetti quali “territorializzazione” e “paesaggio”. Quest'ultimo inteso come la risultante di processi derivanti da relazioni biunivoche tra natura e storia (Rocca, 2011)⁵². Oggi è ormai prevalente la posizione secondo la quale al centro dello studio della geografia vi sono le interazioni uomo ambiente, e quindi le trasformazioni strutturali del paesaggio operata dalla dalle società umane, anche in relazione a sviluppi futuri.

2.2 Didattica per competenze.

2.2.1 I programmi scolastici: dalla legge Casati alle Indicazioni Nazionali.

All'indomani dell'Unificazione, nel 1861, la condizione sociale ed economica italiana era sensibilmente arretrata e si traduceva in tassi di analfabetismo accentuati e in uso assai limitato dell'italiano come lingua veicolare. Il sistema scolastico formava alunni della classe dirigente ma trascurava bambini provenienti dalle classi sociali meno abbienti. Il compito della classe dirigente era quello di costruire un sistema scolastico che formasse e riproducesse le élite e al contempo procedesse alla massiccia alfabetizzazione delle masse popolari.

Il primo provvedimento, fu la legge Casati, emanata nel 1859. Essa si prefiggeva l'obiettivo di riformare organicamente l'intero ordinamento scolastico, conferendogli un assetto gerarchizzato e centralistico. Lo stato si assumeva il diritto-dovere di farsi carico dell'istruzione, intaccando però il tradizionale ruolo in materia svolto dalla chiesa cattolica. La legge Casati articolava l'istruzione elementare in due bienni, sancendo l'obbligatorietà di quello inferiore. I futuri maestri e maestre sarebbero stati formati dalla scuola normale di durata triennale⁵³. Diverse

52 Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Terza edizione aggiornata, Le Monnier, pag. 36.

53 Tedesco, L (2023) *Didattica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*. Firenze: Mondadori Università, pag. 39-40.

circostanze portarono al mancato rispetto della misura scolastica. Poca, o nessuna, disponibilità economica da parte dei comuni e l'impiego di bambini come forza lavoro.

Nel 1867, il ministro della pubblica istruzione, Michele Coppino, inseriva lo studio della «Storia d'Italia» nel primo biennio della scuola normale; nel 1883 il ministro De Sanctis lo estendeva a tutti e tre gli anni. Nelle istruzioni generali, anteposte ai programmi delle scuole elementari del 1888, traspare la volontà di formare i piccoli italiani. Il fine principale era di ispirare con l'esempio i bambini al sentimento del dovere, alla devozione del senso pubblico e all'amor di patria. Nelle prime due classi non si trattava né di geografia né di storia. Nel terzo anno, il maestro doveva raccontare «solo alcuni fatti riguardanti l'unificazione». Negli anni quarto e quinto, qualche accenno della storia di Roma antica con qualche riferimento al medioevo e alle vicende di casa Savoia.

Nella riforma Gentile, 1922-1923, l'insegnamento della storia andò a perdere «l'aria da favola infantile e commovente che sempre aveva avuto in passato» (Guarracino , 1987 p 42)⁵⁴. Continuavano ad aver largo spazio le illustrazioni e la celebrazione delle figure più importanti e più degne di nota. Lo studio della storia aveva lo scopo, nelle classi terze e quinta, di promuovere l'orgoglio nazionale attraverso racconti, ben ordinati, di storia italiana, dal 1848 al 1918, e soprattutto si faceva riferimento alla prima guerra mondiale attraverso letture su figure e avvenimenti più gloriosi.

Questa riforma, ideata da Giovanni Gentile ministro della pubblica istruzione nel governo guidato da Benito Mussolini, ma stilata dal pedagogo Giuseppe Lombardo Radice, aveva un intento tutto patriottico. Nel 1929 fu introdotto nelle scuole elementari il libro unico di Stato e nel 1934 venne varata una nuova versione dei programmi, questa volta propriamente fascista. La premessa ai programmi del '34, affidava la partecipazione consapevole alle celebrazioni più suggestive della nazione e l'aveva conversazione sulle opere del regime fascista. Nel programma di storia di quinta campeggiavano in particolare la rivoluzione fascista e le grandi opere pubbliche compiute in regime fascista.

54 Ibid

All'indomani della caduta del regime fascista vennero compilati, i programmi per la scuola materna e la scuola elementare, redatti dalla sottocommissione alleata Washburne. Tali programmi, di chiara ispirazione attivista-deweyana, prestavano particolare attenzione allo sviluppo delle abilità e conoscenze essenziali, affrontate in modo individualizzato, riferita agli assi matematici e linguistici. Essi, per ovvie ragioni di carattere politico sociale ed economico non vennero appunto mai applicati.

Nel 1985, il programma di storia In Italia si allarga , comprendendo la storia civile, culturale, economico sociale, religiosa e politica. Si parla infatti di “nuova storia”. In un clima di rinnovamento e fervore culturale, si cercava di stimolare e sviluppare il passaggio da una visione della storia, o comunque delle discipline scolastiche, prettamente statica e circostanziale, ad una comprensione dei fatti storici contando sull'aiuto di fonti e documenti. L'obiettivo era quello di acquisire strumenti concettuali per la crescita complessiva del cittadino consapevole, non più chiuso nella definizione di suddito o individuo singolo, e quindi invisibile, all'interno di un regime.

Perfino, la stessa definizione di storia si arricchisce: storia come interpretazione del passato, come ricostruzione della memoria collettiva e come ricerca. Progressivamente, sempre attraverso l'utilizzo dei fonti, dalla storia del suo ambiente, lo scolaro andava introdotto alla storia dell'umanità e reso consapevole del fatto che i medesimi problemi che l'uomo ha dovuto affrontare, in luoghi e tempi differenti, avevano conosciuto nel corso del tempo soluzioni le più disparate. Questo vasto e ispirato programma, presentava però delle contraddizioni. La prima consisteva nel confidare nella padronanza di conoscenze metodologiche relative a più discipline scientifiche da parte dei docenti che, nel 1985, provenivano ancora e solo dall'Istituto magistrale; la seconda, nel ribadire che avrebbero comunque dovuto continuare a essere oggetto di approfondimento i fatti, gli avvenimenti, i personaggi che in qualche modo avevano contribuito a determinare le caratteristiche sociali, politiche e religiose della storia d'Italia.

Infine, nel 2012, vennero redatte le *Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione*. Quest'ultimo documento, pur affidando alla scuola primaria l'insegnamento della storia dalla comparsa dell'uomo alla tarda antichità, accenna ad

aperture confronti con la contemporaneità. Con esse, si rinunciava a disegnare macroaree, e quindi anche a quella storico-geografica, tuttavia conservavano un'impostazione a scavalco dei contenuti fra elementari e medie come le indicazioni del 2004. Nei quali la storia era un insegnamento scorporato dalla geografia e dalle scienze sociali, ricondotta a parametri garibaldini, come strumento di identità nazionale, anziché come strumento di educazione alla problematicità e al confronto. Con le Indicazioni del 2012 si assiste, anche, alla denuncia «della tendenza a trasformare la storia da disciplina di studio a strumento di rappresentanza delle diverse identità, con il rischio di compromettere il carattere scientifico». Si assiste alla proliferazione di analitici obiettivi di apprendimento e traguardi per lo sviluppo, non si fa riferimento al metodo storico per l'avvio dell'uso critico delle risorse digitali, indispensabili oggi.

Scriva Bruner (1967, p. 114): «Istruire qualcuno in una disciplina non significa accumulare nella sua mente una serie di dati acquisiti, ma piuttosto insegnargli a partecipare al processo che rende possibili il formarsi del conoscere. Se noi insegniamo una determinata disciplina, non è certo allo scopo di creare piccole biblioteche viventi su tale disciplina, ma piuttosto allo scopo di portare uno studente a pensare in termini matematici, a valutare determinati fatti, così come fa uno storico, a partecipare al processo di creazione del sapere. Conoscere è un processo non un prodotto»⁵⁵. Da queste parole è possibile trarre alcune consapevolezza derivanti dall'insegnamento della storia, come la capacità di orientarsi nel tempo, di sviluppare un pensiero critico e non giudicante.

2.2.2 Generi storiografici: dalla storia generale alla storia locale.

Quando si parla di disciplina storiografica a scuola, viene normale pensare ad una singola storia: quella generale, più precisamente quella europea. Tuttavia, nel corso del Novecento si andarono consolidarsi visioni di una storia parcellizzata, divisa per ambiti di indagine.

55 Landi, L (2015) *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci editore, pag. 47

La storia generale è genere storiografico più praticato, nel quale rientrano i manuali scolastici e universitari, che svolgono la funzione di sintesi estrema del sapere storico per gli studenti. La storia generale si caratterizza come rappresentazione sistematica dei percorsi e dei cambiamenti che hanno riguardato l'umanità dalla preistoria a oggi, organizzata secondo un principio sequenziale e formata dalle principali conoscenze a cui si è pervenuti. In sintesi, la storia generale rappresenta la cornice entro cui è inserito l'evolversi e il mutare delle società umane, appunto, dalla preistoria ad oggi.

Si passa poi alla cosiddetta *World History*, la storia globale. Essa nasce come tentativo di costruire un canone di storia generale non eurocentrico, ma che potesse contenere l'esistenza riguardati alcune civiltà, tra le quali quella precolombiana, cinese, araba. La storia globale "nasce" con la pubblicazione, negli USA intorno agli anni Sessanta, del libro *The Rise of the West*, di William McNeill. Il libro privilegiava le interazioni tra diversi gruppi sociali, non partiva da un punto di vista prestabilito. Tuttavia, non ha avuto un concreto inserimento all'interno dei manuali scolastici, basti pensare che i pochi manuali pubblicati secondo questo nuovo genere, peccano di semplificazioni. Ciononostante, l'adozione di una visione non incentrata sull'Occidente ha consentito di relativizzare il supposto primato europeo nella modernizzazione.

La Storia Nazionale studia i fenomeni che hanno portato alla nascita uno Stato nazionale, attraverso l'analisi di tutti quei materiali che ne hanno permesso la nascita: linguistici, paesaggistici, folcloristici, culturali. Su quest'onda, la funzione della storia è stata quella di proiettare nel passato i necessari schemi identitari e di evidenziare i passaggi e gli episodi che accertano i valori originali della nazione e che quindi permettono di rivendicarne la legittimità. L'aggiornamento e la riconsiderazione dei percorsi storici e identitari diventano tanto più indispensabili, in quanto la globalizzazione, da un lato, e il localismo, dall'altro, hanno reso meno monolitica ogni certezza nei confronti del destino della nazione. «Inoltre, ancora oggi la storia nazionale costituisce in Italia un terreno di scontri ideologico-politico, in particolare per quanto riguarda snodi fondamentali come il Risorgimento, il fascismo e la Resistenza»⁵⁶.

56 Panciera, W (2020) *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci editore e Studi Superiori, pag. 20.

La necessità di isolare gruppi di fenomeni di particolare rilevanza e complessità ha indotto gli storici ad analizzare specifici aspetti di una civiltà. Le storie settoriali o speciali hanno come oggetto di interesse la concreta problematica dell'indagine (Pancierà, 2020, p. 21). Esse sono terreno di incontro per molte altre discipline, sia scientifiche sia didattico. Questo perché il loro studio comporta l'impiego di un peculiare tipo di fonti, e quindi di particolari strumenti, concetti e linguaggi, presi "in prestito" da altre discipline di studio. Sul piano didattico, l'utilizzo di temi di storia settoriale, possono costituire un importante trampolino di lancio verso la formazione di un pensiero critico e sgombro da idee o concetti pregiudiziali e discriminatori. Esse rompono i rigidi schemi delle periodizzazioni tradizionali, offrono la possibilità di avviare concreti percorsi interdisciplinari.

A partire dagli anni Sessanta del Novecento, con la diffusione del movimento femminista, sono apparsi gli studi sulla storia delle donne (*Gender History*). Le tematiche principali, riguardavano il corpo e la sessualità, la prostituzione, la contraccezione e la maternità. Rientravano facilmente anche i fenomeni di carattere socioculturale, come la stregoneria e la sua repressione.

Il rischio di far apparire questa storia come unicamente riservata al genere femminile, viene superata quando, nel 1977, viene pubblicato il pionieristico volume *Did Women Have a Renaissance?* della statunitense Joan Kelly. Infine, si sono affermati studi sul tema dell'orientamento sessuale, in particolare i cosiddetti LGBT Studies, che si interessano del fenomeno più generale della sessualità.

In ultima analisi, la storia locale ha permesso lo studio di un fenomeno, di un problema, isolandolo su scala ridotta.

Scientificamente, non esiste una "storia locale", in quanto ogni evento, interpretazione storica è precisamente localizzato o non lo è. Ogni fenomeno storico, si dipana in un determinato range. Il concetto presenta delle ambiguità, tuttavia si può definire la storia locale come «un sottoinsieme della storia di una civiltà, che incrocia una o più storie settoriali, a seconda delle

specificità del luogo»⁵⁷. La storia locale è importante per gli allievi, soprattutto i più piccoli, perché partendo dal territorio, essi possono provare esperienze dirette all'acquisizione di esigenze di carattere formativo e psicologico (dal vicino al lontano, dal familiare all'ignoto, dal concreto all'astratto).

Dal punto di vista metodologico, la storia locale stimola la capacità di compiere scelte tematiche significative e rende indispensabile l'individuazione di fonti adatte. Sul piano dei contenuti, favorisce una più attenta conoscenza delle relazioni esistenti tra uomo e territorio. Infine, sul piano formativo, la storia locale può contribuire all'educazione civica, al rispetto per l'ambiente e alla formazione dell'identità, tenendo sempre presenti i legami esistenti con dimensioni più ampie.

2.2.3 *Le fonti storiche.*

«Come ha osservato lo storico Ivo Mattozzi, se nessun documento nasce come fonte storica, qualsiasi documento può però diventarlo «niente è fonte di per sé, neanche ciò che per una tradizione culturale ormai consigli consolidata siamo portati a pensare quasi esclusivamente nel suo ufficio di documentazione storica. I documenti ora conservati negli archivi storici, nel tempo della loro produzione servivano per l'amministrazione corrente non sono nati, dunque, come documenti storici [...]. Per quale processo i documenti che consideriamo “storici” per eccellenza son diventati tali? Perché ad essi e soltanto ad essi gli storici hanno chiesto la risposta ad un bisogno di informazioni determinato dalla tensione conoscitiva verso alcuni aspetti del passato ritenuti soli rilevanti (Mattozzi, 1992, p. 49)»⁵⁸.

Una prima divisione ci differenzia le fonti da primarie a secondarie. Le prime, dette anche dirette o originali, sono quelle coeve all'oggetto investigato. L'elenco è molto vasto: dalle fonti

57 Panciera, W (2020) *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci editore e Studi Superiori, pag. 25.

58 Tedesco, L (2023) *Didattica della storia. Un manuale per la scuola primaria e dell'infanzia*. Firenze: Mondadori Università, pp. 59-60.

manoscritte a quelle a stampa, iconografiche, sonore, audiovisive; dalle fonti materiali alla lingua e al nostro stesso DNA.

Le fonti indirette, o secondarie, sono costituite dai documenti successivi all'oggetto indagati: i documenti sonori o quelli audiovisivi possono rientrare in questa seconda categoria.

Altra ripartizione classica è quella tra fonti indirizzate, intenzionali, e fonti non indirizzate, involontarie. Le prime sono quelle che nascono in funzione di un pubblico, presente o futuro. Le fonti non indirizzate sono invece frammenti materiali del passato, come lo possono essere i fossili o i reperti archeologici. Esse si sono formate senza che fossero destinate a un pubblico, e offrono lo storico informazioni negli autori e della modalità con la quale si comunicava informazioni.

Altre suddivisioni contemplano la divisione tra fonti scritte, ripartite loro volta tra fonti narrative e fonti documentarie (sostanzialmente archivistiche), che comprendono documenti sia pubblici che privati. Le fonti narrative possono essere distinte, a loro volta, inedite o inedite. Tra le prime annoveriamo la letteratura storiografica, le fonti letterarie e a stampa; tra le seconde i diari, le memorie degli epistolari. Possiamo menzionare anche le fonti visive, la cui principale suddivisione è tra fonti iconografiche (ad esempio dipinti, disegni, export, fumetti, vignette satiriche, icone), cartografiche (mappe, piante, planisferi) e fotografiche; le fonti orali testimonianze e tradizioni orali; le fonti audiovisive o multimediali e le fonti materiali.

Ogni fonte è fonte materiale, ma generalmente con questo termine si fa riferimento a quelle che «trasmettono informazioni storiche soprattutto attraverso la loro forma e funzione. Considerate un tempo fonti accessorie, necessarie solo laddove non erano presenti altre fonti, coincidevano praticamente con le fonti archeologiche e monumentali, ma oggi sono state anch'esse beneficiarie dall'apertura della ricerca storica verso nuovi settori di indagine quale la storia della cultura materiale, la storia delle tecniche e della vita quotidiana. Oggi tra queste fonti figurano non solo le fonti archeologiche, ma tutti gli oggetti, i vestiti, persino i rifiuti di una società (Rosso, s.d., pp. 37-38)»⁵⁹.

59 Ivi pag. 62.

Le fonti devono essere sottoposte, ovviamente, a una critica. La critica delle fonti viene attuata soprattutto sulle primarie. In questo caso si verifica l'autenticità e l'attendibilità di quella determinata fonte. Citando le parole dello storico Federico Chabod, dobbiamo valutare se «quel documento sia stato effettivamente emanato, sotto quella data, dall'autorità, ufficio, persona da cui appare emanato (Chabod, 2012)»⁶⁰. Si procede quindi a un esame estrinseco del documento. Ad esempio, se dobbiamo verificare un documento scritto, è necessario prima di tutto valutarne il supporto materiale, decifrarne la lingua se è a noi sconosciuta, ed esaminarne le formule stilistiche.

Non sempre però, l'esame estrinseco ci consente di escludere il documento come non autentico; da qui nasce la necessità di procedere a un esame intrinseco, vale a dire alla disamina del suo contenuto, che potrebbe rivelare elementi incompatibili con l'asserita paternità del documento. Perfino un documento dichiarato falso non perde l'interesse per lo storico, in quanto può illuminare sui rapporti di forza all'interno di una società e sulle ambizioni di un'epoca. Il più celebre documento, dichiarato falso, è la famosa donazione di Costantino. Proprio perché è falsa, «è preziosa rivelazione delle aspirazioni e degli intendimenti politici Della Chiesa stessa in una certa fase del suo sviluppo, e sicura testimonianza dell'accresciuta potenza e autorità del papato, che può quindi, ad un certo punto, esigere per sé la piena parità col potere politico. Non serve a nulla per la storia del secolo IV, ma serve moltissimo per quella the secolo VIII (Chabod)»⁶¹.

Dal punto di vista didattico, l'analisi delle fonti ha una valenza formativa, non indifferente. Le costruttiviste di Piaget e Vygotskij e successivamente di Bruner, pur presentando sensibili differenze, aprono la strada alla prospettiva dell'insegnamento infantile come un processo attivo ed esperienziale, oggi prevalentemente orientata alla ricerca didattica, specialmente quella relativa alle fasi iniziali dello sviluppo umano. In particolare, la concezione viygotskijana dello sviluppo cognitivo come co-costruzione, esalta al lavoro di gruppo. La scuola è il palcoscenico ideale, dove praticare la trasformazione di «un insieme eterogeneo di personalità in una comunità

60 Ivi pag. 64.

61 Ivi, p. 65.

con le sue regole , il suo patrimonio di esperienze e di conoscenze comuni, le sue idiosincrasie, la sua storia» (Girardet, 2004, p. 24)⁶².

Le nuove Indicazioni Nazionali e i nuovi scenari, del febbraio 2018, sottolineano come compito della scuola sia quello di valorizzare l'autonomia e la responsabilità degli allievi e di promuovere nei bambini lo sviluppo dell'identità, dell'autonomia e della cittadinanza. Un lavoro di gruppo su fonti incrementa le capacità critiche degli alunni per due ragioni:

- per la natura epistemologica della disciplina storica che, avendo come oggetto di studio l'interazione tra individui, deve rendere consapevoli delle diverse visioni della realtà in base al contesto sociale;
- per la natura didattica adottata, in quanto il lavoro di gruppo favorisce lo scambio e l'interazione tra i suoi membri.

2.2.4 Il testo storico e le sue interpretazioni.

Fin dalle sue origini, la storia si è definita come disciplina che si esprime con mezzi e intenti di tipo letterario, nasce come racconto, come ricostruzione in chiave narrativa del passato. Infatti, il lavoro di ricostruzione ed interpretazione storica ha sempre come risultato ultimo la stesura di un testo. In sintesi, la storia è il prodotto di un'attività letteraria e per questo è stata da molti studiosi ritenuta ambigua, poco attendibile a causa della sua, presunta, incapacità di condurre un'indagine scientifica dei fatti.

Esiste una specificità del testo storico, che è una trasposizione di fenomeni del passato strettamente ancorata alle fonti. «I suoi tratti necessari allo stesso tempo sufficienti sono: la base empirica dei fatti, la descrizione e condotta “dall'esterno” [...] e il fattore temporale che è

62 Ivi, pp. 68-69

inseparabilmente legato al fattore spaziale (Topolski, 1997)⁶³. In pratica, dunque, è il costante richiamo alle fonti a costituire la differenza tra storia e finzione. A prescindere da quanto siano soggettive le scelte su come organizzare il lavoro di interpretazione, lo storico è anche uno scrittore. Come tale, oltre a separare i temi generali dell'argomento, determinare inizio e fine della narrazione, deve costruire un proprio testo all'interno di un progetto, articolato secondo un ordine e un sistema di rapporti di linguaggio. Le scelte stilistiche e, appunto, il linguaggio utilizzato possono influenzare fortemente il risultato, in relazione anche al tipo di pubblico al quale lo storico si rivolge.

Si possono recuperare, all'interno del testo storico, tre livelli fondamentali.

Con il livello informativo, lo storico intende trasmettere lettori una serie di conoscenze su dei determinati fatti nel passato. All'interno del livello informativo, il linguaggio è formato da proposizioni affermative riferite ad un determinato tempo storico e includono informazioni ricavate dalle fonti: sono cioè "proposizioni storiche".

Il livello persuasivo, o retorico, deve possedere l'obiettività e l'onestà necessaria nella ricostruzione dei fatti, a partire dalle prove fornite dalle fonti. Alcuni artifici retorici sono in grado di render più convincente una narrazione come la divisione in unità narrative, la posizione scelta dal narratore nei confronti della vicenda e la scelta del lessico. Un certo ruolo viene giocato anche dalle convenzioni storiografiche di una certa epoca, che spingono ad attribuire un'enfasi maggiore a fenomeni piuttosto che ad altri. In più, vengono utilizzati messaggi non puramente informativi, che hanno lo scopo di far leva sulla carica emozionale in un certo termine, o di certe espressioni, come la scelta di utilizzare rivolte ribellione, moto e rivoluzione.

Il terzo livello, quello teorico ideologico, costituisce il motore di tutta l'operazione storiografica. Esso si esprime attraverso il linguaggio medesimo, che risente sia del tempo che del luogo in cui si è formato, sia delle convenzioni proprie di un'epoca e dell'autore. Insito in questo ultimo livello sono alcune rappresentazioni mentali, che organizzano, quasi a livello inconscio, l'attività intellettuale. Sono tali, ad esempio, i concetti di continuità e cambiamento, ovvero la

63 Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Terza edizione aggiornata, Le Monnier Università, pag. 48.

necessità di dare completezza e istituire relazioni all'interno del discorso. Infine , esiste una dimensione teorica vera e propria, interna alla disciplina.

In tutto questo, appare evidente come l'esperienza quotidiana, basata su problemi materiali e spirituali, affrontati all'interno del lavoro di stesura, funga da guida e palestra di allenamento per la maggior parte degli storici.

TERZO CAPITOLO: UN PERCORSO TRA CIELO E MARE.

3.1 Il patrimonio culturale in Venezia.

Gli oggetti portano il segno del tempo, ci parlano del tempo. Ci sono cose che ci danno l'impressione di poter toccare il tempo. Oggetti, manufatti, monumenti che sembrano in grado di esprimere le scoperte e l'intelligenza degli uomini. Ogni oggetto ha la sua storia. Nasce in determinato contesto culturale, ha determinati usi, particolarità, ha uno scopo. Ci sono poi oggetti nati dagli scambi culturali e rinviano a relazioni tra popoli, anche molto lontani tra di loro. Analizzare oggetti ci fa comprendere di quanto noi moderni siamo debitori verso le generazioni di uomini passate.

Maria Montessori (1870-1952) è la prima a enunciare l'assioma secondo il quale «gli oggetti insegnano». Il bambino dal momento che utilizza l'oggetto diventa attivo. Si instaura una relazione sensoriale tra bambino e l'oggetto che aiuta ad attivare i sensi, conducendo a un apprendimento ludico, a sviluppare conoscenze.

Nella storia di ogni comunità esistono luoghi pieni di significati, che riescono a costituire riferimenti ed elementi identitari in cui tutti, o la maggior parte, si possono riconoscere.

La Convenzione di Faro, del Consiglio d'Europa, all'art.2 dichiara: «Il patrimonio culturale è un insieme di risorse ereditate dal passato che le popolazioni identificano, indipendentemente da chi ne detenga la proprietà, come riflesso ed espressione dei loro valori, credenze, conoscenze e tradizioni, in continua evoluzione. Essa comprende tutti gli aspetti dell'ambiente che sono il risultato dell'interazione nel corso del tempo fra le popolazioni e i luoghi».

Il patrimonio culturale è un concetto molto ampio che include l'ambiente naturale così come quello culturale. Comprende paesaggi, luoghi storici, siti e ambienti costruiti dall'uomo. L'educazione al patrimonio ha l'obiettivo di render umano il rapporto tra il passato e il presente, in grado di condurre una riflessione sulle ricadute nel futuro. Il patrimonio si rivela un fertile terreno didattico e uno sfondo integratore di rilevante valenza formativa e inclusiva, capace di espandere potenzialità delle singole materie scolastiche e di avvalersi di strumenti più aggiornati della comunicazione.

Esso diviene così un'occasione di acquisizione e di produzione del sapere, con cui si stimola l'acquisizione di competenze e la costruzione di conoscenze mediante specifiche esperienze di ricerca e di didattica; esige la confluenza di pertinenze e la convergenza di percorsi in un intreccio interdisciplinare; implica un uso sistematico di tutti gli strumenti della comunicazione e in particolare delle tecnologie telematiche e dei supporti multimediali utilizzabili in ogni progetto didattico e divulgativo»⁶⁴.

Nel caso particolare, si potrebbe parlare di un luogo di memoria. Non necessariamente si tratta di luoghi in senso materiale. Luogo di memoria può esser anche una ricorrenza o un'opera letteraria, purché essa si condensi la memoria di un popolo. Quelli in senso fisico si prestano molto bene alle esigenze di una didattica che intenda uscire dalle aule scolastiche per stabilire contatti con il territorio.

Attraversare un luogo ha senso se innesca processi di riflessione e raccoglimento che riguardano il presente e le sue dinamiche, potenziando la motivazione nei dicenti. Le fonti di memoria, o il luogo fisico nel nostro caso, sono estremamente utili qualora si voglia ragionare sull'odierno uso pubblico della storia. Quale sia la tipologia, un luogo della memoria, può rappresentare un ponte tra presente e passato, sono testimoni muti, e talvolta possono assumere significati differenti a seconda di chi e come li si guarda.

L'educazione alla memoria è argomento assai complesso, soprattutto quando ci si avvicina a realtà educative quali la scuola dell'infanzia e la primaria. I luoghi di memoria possono offrire opportunità di lavorare sulla memoria storica con diversi tipi di approcci. Tutto dipende dal tipo di luogo scelto.

Per esempio, la visita ad un museo richiede di seguire precise regole di comportamento riguardanti la permanenza all'interno della struttura. Viceversa, luoghi aperti, come parchi, possono garantire più libertà di movimento e scoperta ai bambini.

L'intenzione iniziale era di portare la classe in visita alla Basilica di San Marco, luogo pregno di carisma e simbolismo sia da un punto di vista religioso, politico e culturale. La visita, di durata mezza giornata, avrebbe condotto la classe lungo secoli di storia incastonati nei mosaici

⁶⁴ Monducci, F, Portincasa, A (2023) *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: Utet, p. 284.

raffiguranti gli episodi più salienti della Bibbia (Vecchio e Nuovo Testamento) conditi con alcuni scorci raffiguranti vicende leggendarie della città lagunare. Si instaura un rapporto fisico con il luogo, si è presenti con il corpo e si entra in una relazione sensoriale ed emotiva con esso.

Il luogo, in pratica, si fa portavoce di concetti importanti come l'accoglienza e il rispetto.

Progetti che includono una visita ai luoghi di memoria, richiedono tempo, è un'operazione che alla fine richiederà agli alunni la disponibilità di "perdere tempo", di immergersi in una realtà molto lontana e virtualmente diversa dalla loro.

È possibile, a fronte di tutto ciò, parlare di interdisciplinarietà, una metodologia che integra le materie, come storia, geografia e letteratura, fra loro affini e gestite dallo stesso docente. Il percorso attuato in classe ha decisamente sfruttato tutte queste discipline allo scopo di rendere le attività cariche di significato e collegate con i contenuti già affrontati durante gli anni scolastici. Le fonti consultate sono state trasformate in brevi momenti di riflessione, supportate da immagini ricavate dal web. Hilda Girardet, scrive che l'immagine può essere utilizzata come supporto alla capacità di rammemorare situazioni, esperienze o periodi passati; per far emergere i cambiamenti e permanenze nel tempo, mettendo a confronto due fonti visive; per accogliere ogni informazione possibile, analizzando in profondità un'unica fonte e per ricostruire la storia di un fenomeno o per consentire delle generalizzazioni riguardo all'aspetto che ci interessa, ricorrendo a una serie di immagini (Girardet, 2004, p. 86)⁶⁵.

3.1.1 Storia nell'era digitale: laboratori e altre pratiche.

Aurora Delmonaco, nel suo intervento presente nel libro "Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche", specifica come la realtà del laboratorio di storia sia assai recente, esattamente quando Raffaella Lamberti, insegnante in licei, scriveva in un articolo su di esso: «La specificità dell'apprendimento umano è di essere innovativo e insieme fondato su regole. Il laboratorio è il luogo e il modo in cui apprendere operativamente le *regole del gioco* e, insieme, la possibilità di modificarle» (Monducci, Portincasa, 2023, p. 25).

65 Tedesco, L (2019) Didattica della storia. Un manuale per la scuola dell'infanzia. Milano: Mondadori università, pag. 73

Forte di questa convinzione si è valutato prima di tutto l'ambito scolastico entro il quale avrei dovuto operare, il contesto educativo, la motivazione degli allievi, che si è potuto ricavare dalle osservazioni in classe, l'organizzazione del lavoro, strumenti e materiali che avrei consultato (e avrei fatto consultare ai ragazzi), i prodotti e la valutazione dell'intero percorso.

Trattandosi comunque di un argomento molto circoscritto, le informazioni sono state ricavate soprattutto da libri e da riviste storiche (in particolare la biblioteca online della Treccani).

All'interno delle Indicazioni Nazionali, l'insegnamento della storia ha come scopo quello di «formare la coscienza storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni. Per questa ragione la scuola è chiamata ad esplorare, arricchire, approfondire e consolidare la conoscenza e il senso della storia» (Indicazioni Nazionali 2012, pag. 41).

Si accenna inoltre all'importanza dei nuovi mezzi di comunicazione che «ampliano, strutturano e consolidano questa dimensione di apprendimento» (Ibid). Il lavoro pedagogico deve partire dalla strutturazione di attività di narrazione e laboratori di conoscenze, aiutando gli alunni a costruire una prima definizione di passato. Un lavoro necessario «per avvicinare gli alunni alla capacità di ricostruire e concepire progressivamente il “fatto storico” per indagarne i diversi aspetti, le molteplici prospettive, le cause e le ragioni. È attraverso questo lavoro a scuola e nel territorio che vengono affrontati i primi “saperi della storia”: la conoscenza cronologica, la misura del tempo, le periodizzazioni» (Ind. Naz, 2012, pag. 41).

Il documento continua mettendo in luce di come lo studio della storia, o le storie, sia necessaria al fine di creare una società multietnica e multiculturale, basata su principi di rispetto e tolleranza. In più, il lavoro degli storici non è mai concluso, e questo porta a rivedere continuamente le precedenti credenze su determinati accadimenti, fatti storici dei quali non si metteva in dubbio l'autenticità.

È una scienza liquida, in continuo mutamento, disponibile ad usufruire di strumenti appartenenti ad altre scienze allo scopo di divenire più accurata e neutra. Per questo, «la disciplina, per la sua complessità, richiede la formulazione di un percorso ben articolato, con una progressione di attività e di conoscenze adatta alle diverse fasi dell'apprendimento e che permetta

di distribuire lungo tutto l'arco della scuola primaria e secondaria di primo grado i diversi compiti di apprendimento» (Ibid).

Essa chiede agli insegnanti di contare su metodi e approcci più diretti e di stampo laboratoriale. «La storia si apre all'utilizzo di metodi, conoscenze, visioni, concettualizzazioni di altre discipline. Gli insegnanti, mettendo a profitto tale peculiarità, potenziano gli intrecci disciplinari suggeriti dai temi proposti agli alunni. In particolare, è importante curare le aree di sovrapposizione tra la storia e la geografia in considerazione dell'intima connessione che c'è tra i popoli e le regioni in cui vivono» (Ivi, pag. 42).

L'insegnamento e l'apprendimento della storia contribuiscono all'educazione al patrimonio culturale e alla cittadinanza attiva. I docenti hanno l'onere di far scoprire agli alunni il nesso tra le tracce e le conoscenze del passato, a far usare con metodo le fonti archeologiche, museali, iconiche, archivistiche. In tal modo l'educazione al patrimonio culturale fornisce un contributo fondamentale alla cittadinanza attiva e alla conservazione del patrimonio culturale del proprio territorio.

Nelle Indicazioni si ricorda di come la storia, oltre a fornire informazioni e contenuti sul passato, non solo dell'Europa e delle civiltà che vi si sono stabilite, debba introdurre gli allievi a temi attuali, quali: «l'uso delle diverse fonti di energia, la difesa dagli elementi naturali avversi e la trasformazione progressiva dell'ambiente naturale, i molti passaggi dello sviluppo tecnico, la conservazione dei beni e del cibo, la divisione del lavoro e la differenziazione sociale, le migrazioni e la conquista dei territori, il conflitto interno e quello esterno alle comunità, la custodia e la trasmissione del sapere, i codici e i mezzi della comunicazione, la nascita e lo

sviluppo delle credenze e della ritualità, il sorgere e l'evoluzione del sentimento religioso e delle norme, la costruzione delle diverse forme di governo» (Ivi, pag. 42).

La storia locale genera molto interesse, essendo un contesto in cui si inseguono le tracce del passato nell'ambiente, e dove si scopre l'importanza storica del territorio, si rompe la presunta omogeneità della grande e lontana storia, cogliendone allo stesso tempo la sua pervasività. Nel tentativo di comunicare tra generazioni, si riscopre il valore delle tradizioni, dei miti e dei racconti, si riscopre il bisogno di una riflessione acuta sul presente, non più staccata dal passato ma interconnessa ad esso.

«I bambini fanno esperienza di attività concatenate temporalmente e interagiscono nella comunicazione gestuale e linguistica che permette loro di dare forma simbolica alla struttura temporale delle attività con la schematizzazione di sequenze di azioni che li hanno guidati a conseguire lo scopo»⁶⁶. I bambini iniziano a costruirsi la propria storia biografica attraverso i racconti degli adulti, che tessono frammenti episodici tra di loro, fino a formare una prima memoria storica. Dopodiché, a scuola i bambini iniziano ad allargare il loro repertorio di informazioni, accogliendo anche i racconti biografici dei loro compagni. Iniziano a sperimentare situazioni nuove ed esperienze inedite, caratterizzate dalla componente dell'improbabilità, che porta il bisogno di comprendere il punto di vista della temporalità.

I bambini cominciano a formare prospettive temporali con la comparazione e distinzione tra i segni, che poi li incasellano in categorie più vecchio, più nuovo a cose e persone. Il territorio in cui sono immersi i bambini, sono ricchi di artefatti, in costruzione, moderni, vecchi, cose antiche e molto antiche. Sono le tracce delle attività di gruppi umani che si sono succeduti nello stesso territorio in epoche diverse. Esse costituiscono il cosiddetto patrimonio culturale, composto dai beni culturali: palazzi, strade, oggetti, scritti.

Le nuove tecnologie per l'insegnamento della storia costituiscono un settore in continua evoluzione, grazie anche alla gran quantità di strumenti e applicazioni oggi esistenti e utilizzabili in classe. A scuola possono aiutare a costruire situazioni di apprendimento nelle quali gli alunni possono sperimentare in che modo gli storici fanno la storia. Nel campo della pura ricerca storica e archeologica, esse aprono a nuove possibilità di raccolta informazioni e di condivisioni con gli studiosi, di altre scienze. Basti pensare alla diffusione, negli anni Novanta, del personal computer, che ha dato una spinta importante alla digitalizzazione dell'archeologia. Da allora si è iniziato a parlare di archivi virtuali: la riproduzione digitale di scavi e reperti basata sui dati raccolti in modo analogico, come mappe, cartografie e disegni, e anche di testi scritti.

Successivamente, dall'inizio del XXI secolo, si sono ampliati i dispositivi di raccolta dati, come quelle del telerilevamento satellitare e del laser.

⁶⁶ Monducci, F, Portincasa, A (2023), *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: UTET, pag. 40.

Dal punto di vista della didattica della storia, sorge spontanea la domanda su come utilizzare queste nuove applicazioni. La ricerca storica si fa in archivio. Dall'esplosione del web, però, una serie di strumenti ha mutato il modo operativo di alcuni tradizionali passaggi della ricerca archivistica. «La disintermediazioni, inoltre, ha fatto crescere negli studenti la convinzione che il modo migliore per creare un documento di archivio sia digitare qualche parola chiave su Google» (Mills Kelley, 2013)⁶⁷. Il vantaggio di disporre di archivi sul web per poter ridurre i passaggi tradizionali, coinvolti nella ricerca di dati storici. Infatti, una ricerca storica, partendo da una domanda, contava sulla consultazione della letteratura secondaria, o fonti, si avvaleva di discussioni tra colleghi, scandagliava ipotesi per giungere alla costruzione di una risposta.

Oggi, l'iter di ricerca, può apparire, agli occhi dei discenti, lungo e tedioso. Soprattutto quando si ha la possibilità di digitare l'inizio di un nome e far apparire una valanga di dati, che però potrebbero non azzeccarci nulla con la questione.

Il docente deve prestare particolare attenzione e metter in luce le relazioni tra i documenti e il contesto, a partire da domande che possono sembrare semplici ma che in realtà nascondono altri universi. Guidare gli alunni a porsi domande circa chi ha prodotto un determinato documento, quali potessero essere le sue intenzioni, se il documento è stato utilizzato e conservato, e perché, ha lo scopo di renderli autonomi nella fruizione e condivisione di contenuti online.

Le Indicazioni Nazionali richiedono, inoltre, la costruzione di conoscenze di alcune civiltà antiche, circoscritte all'area mediterranea.

«Per “quadro di civiltà” si intende quindi la descrizione dei tratti caratterizzanti la vita collettiva di gruppi umani in un ambiente e in un periodo ben delimitati: come una comunità si procura il cibo, come costruisce le case, quali attività esercitare, con quali mezzi o strumenti lavora, come alleva i figli, quali divinità adora, quali pratiche rituali esercita, quale forma di arte o di artigianato ha prodotto, come e cosa commercia, come è organizzata socialmente e politicamente, e molti altri indicatori di civiltà»⁶⁸.

L'oggetto dell'insegnamento non sono solo le conoscenze storiche singole, ma, in particolare, la costruzione di reti di conoscenza. L'alunno deve costruirsi mentalmente un quadro di

67 Boschetti, L, Ditrani, S, Guazzone, R (2022) *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*. Roma: Carocci editore e tascabili Faber, pag. 21.

68 Ivi, pag. 66

riferimento cronologico a “maglie larghe”, temporali e spaziali, magari su scala mondiale o macroregionale.

Lo sguardo sul passato e la sua ricostruzione possono esser introdotti in modo descrittivo, ma possono riguardare i processi di trasformazione che si sono verificati in tempi lunghi e che hanno coinvolto più gruppi insieme. In tale chiave, il docente deve guidare la riflessione per far acquisire il concetto di trasformazione. Per cogliere le trasformazioni significative, è necessario che gli allievi si pongano delle domande, manifestino curiosità sia di sapere che di capire.

Di fondamentale importanza risulta, a questo punto, coinvolgere studenti provenienti da culture diverse, o alunni affetti da qualche difficoltà.

Il concetto di inclusione risulta quanto mai cruciale nella formulazione di attività appassionanti e interessanti dal punto di vista didattico.

Nella classe dove si è svolto il percorso, era presente un alunno affetto da un disturbo dello spettro autistico lieve. La docente ha informato della particolarità dell'alunno, definendolo un alunno “particolarmente rumoroso”. Seguito da due docenti di sostegno, che si alternavano durante le ore della settimana, l'alunno era anche sostenuto da un programma di supporto logopedistico, ogni mercoledì della settimana. In pratica, l'alunno sarebbe stato presente durante il mio intervento soltanto l'ultima ora di ogni incontro. Parlando successivamente con l'insegnante di sostegno, ci siamo accordate via WhatsApp, delle attività singole da proporre all'allievo. È stato suggerito di utilizzare libri pop-up, illustrati. Per il materiale che intanto avrei offerto alla classe, la docente si sarebbe premurata di estrapolare le parti più salienti, in modo da ridurre il carico contenutistico delle slide, senza però togliere informazioni utili.

3.1.2 Una storia per tutti.

La *Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate* (104/1992) ha lo scopo di garantire «il pieno rispetto della dignità umana e i diritti di libertà e di autonomia della persona handicappata e ne promuove la piena integrazione nella famiglia, nella scuola, nel lavoro e nella società»(art.1). Prescrive altresì l'elaborazione ogni anno di un PEI (Piano educativo personalizzato) per ciascun allievo sulla base della diagnosi, del profilo funzionale dei contributi dei familiari, dei medici, dei docenti di classe e di altre figure coinvolte.

Parole chiave della legge sono individuazione e personalizzazione.

L'individuazione si riferisce a strategie mirate ad assicurare agli allievi il raggiungimento delle competenze fondamentali previste dal curriculum, attraverso percorsi di apprendimenti diversificati. Si tratta di una manovra atta a elaborare strategie e interventi volte al recupero.

La personalizzazione, invece, è l'atto formativo volta a valorizzare la specificità dell'alunno, sensibile alle differenze della persona in diversi contesti e dimensioni. Questo tipo di strategia è focalizzato sull'alunno, anche in funzione dell'orientamento.

In più, alla ricezione della diagnosi, la scuola si attiva nel redigere il piano Didattico Personalizzato (PDP), nel quale vengono indicate le strategie didattiche atte a includere l'allievo e soprattutto le misure dispensative e gli strumenti compensativi suggeriti dagli specialisti alla luce della legge 104/10.

Le misure dispensative escludono l'allievo da quelle prestazioni che non sono possibili per allievi con DSA o altre patologie mediche invalidanti. Per strumenti compensativi, si intendono quei dispositivi, cartacei o tecnologici, che permettono all'allievo di compensare prestazioni deficitarie. Infatti, la docente ha consigliato di utilizzare il pc della collega di sostegno per svolgere l'attività della giornata in una modalità che all'alunno non sarebbe pesata. Per esempio, durante la seconda giornata la collega di sostegno ha creato, assieme al bambino una storia utilizzando la piattaforma web *Paddler*.

La disciplina della storia è una scienza in gran parte veicolata dalla narrazione orale o scritta dei fatti storici presi in considerazione. La motivazione verso la storia può essere influenzata negativamente da disturbi del linguaggio, come la dislessia o la discalculia. Entrambi i disturbi rientrano nella categoria di disturbi specifici dell'apprendimento, e si manifestano come una difficoltà nell'imparare a leggere e a scrivere e contare.

Il linguaggio storiografico può creare non pochi problemi nell'utilizzo di libri di testo e sussidiari. Il linguaggio utilizzato è molto spesso astratto, ricco di metafore, parole che sintetizzano in un solo termine molte operazioni. Se questi termini complessi non vengono districati, il rischio che rimangano etichette astratte è molto presente.

Parlando di storia locale, è possibile semplificare termini importanti, per renderli fruibili e facilmente ancorati a realtà dove l'alunno vive.

Un'altra difficoltà concerne, per l'appunto, il riordino delle date. La denominazione dei secoli e dei millenni, nella lingua italiana, viene affrontato con i numeri romani, a volte con l'aggettivo ordinale seguito dal termine secolo o millennio.

Linee del tempo possono arginare questa difficoltà, contando sull'aspetto visivo, e sul coinvolgimento degli allievi nella motivazione e nella rappresentazione dei fatti.

Nel percorso si è deciso di non utilizzare una specifica linea del tempo, riferita alla nascita di Venezia. Questo per consentire agli alunni di concentrarsi sui fatti che hanno portato alla fondazione della moderna comunità di Venezia.

3.2 Contesto scuola.

3.2.1 La classe e le sue dinamiche.

Il contesto all'interno del quale si sarebbe attuato il percorso non era nuovo. Infatti, era stato teatro di tre unità didattiche svolte all'interno di una classe terza e quinta, e di una sezione alla scuola dell'infanzia. L'Istituto Comprensivo "San Marco" di Mestre, si colloca all'interno di un tessuto urbano piuttosto eterogeneo, composto da alunni di nazionalità italiana e stranieri, provenienti da diverse parti dell'Europa occidentale e Medio Oriente. I plessi di cui è composto si collocano nel centro della città, quindi accoglie più facilmente alunni di nazionalità differenti.

La docente di riferimento è stata indicata dalla segreteria dell'istituto. La classe dove si sarebbe svolto il percorso sarebbe stata una quinta primaria, composta da ventidue alunni, tra i quali uno studente a cui è stato diagnosticato un lieve disturbo dello spettro autistico. L'alunno era seguito da due docenti di sostegno e il giorno del mercoledì, nel pomeriggio, veniva accompagnato da una logopedista, prestante servizio nel plesso.

Chiesto un colloquio conoscitivo con la docente, nel quale si sono discusse le metodologie da attivare e il tema sul quale si sarebbe incentrato l'unità didattica, si è parlato dell'impatto delle nuove tecnologie all'interno del contesto scuola. In particolare, lo strumento della lavagna multimediale, LIM, sarebbe stato il fulcro attorno al quale le attività e le lezioni frontali avrebbero gravitato, in vista di un percorso, il più possibile, di stampo laboratoriale.

La docente ha continuato illustrando diversi episodi nei quali la LIM è stata più che un banale strumento tecnologico, incastrato nel muro della classe come una sorta di portale ultra-dimensionale; ne ha sottolineato il contributo didattico al fine di aiutare gli alunni a creare collegamenti tra interno-esterno, dal semplice al complesso, plasmando le menti dei discenti allo scopo di proiettarli verso una società che si basa sulle competenze, sul “fare consapevole”.

Il tema scelto verteva su Venezia, con particolare attenzione alle origini della città per proseguire il percorso durante il periodo bizantino, concludendo il tutto portando la classe in uscita didattica, guidata, alla Basilica di San Marco.

Riguardo alla visita guidata alla Basilica, si erano già presi accorsi con una guida libera, non facente parte del Vicariato di Venezia, la quale aveva anticipatamente inviato il link per prenotare l'uscita, approfittando dello sconto designato alle scolaresche. La guida in questione, è stata conosciuta proprio durante un tour guidato in un altro monumento molto famoso in Venezia, la Basilica di Santa Maria Gloriosa, detta dei Frari, nel campo omonimo. La visita è stata molto interessante, ed è stato chiesto avesse piacere nel guidare un gruppo classe della primaria all'interno della Basilica di San Marco, e ricevuto una risposta affermativa, si erano presi preventivamente accordi in merito alla possibile data e al costo complessivo di entrata e visita.

Informato la docente di questa opportunità, che avrebbe compreso, oltre la Basilica, il museo al primo piano e la Pala d'Oro, si è concluso il primo colloquio. Dopo, il secondo incontro in classe, si è deciso di affrontare la spesa della sola visita alla Basilica, che avrebbe richiesto il supporto finanziario della cassa della classe.

Gli interventi in classe concordati sarebbero partiti nel mese di marzo, quattro incontri in tutto, non inclusa la visita, da due ore nel pomeriggio di mercoledì.

Si è impostato il lavoro didattico, contando sul supporto di materiali cartacei, libri soprattutto, e di diapositive create utilizzando il programma specifico di *Word*: il *PowerPoint*.

Insieme al relatore, inoltre, si è deciso di adottare un format di natura ludico-laboratoriale, integrato a lezioni frontali e lavori di gruppo.

Si è scelto di utilizzare questa forma di insegnamento-apprendimento perché le due ore date a disposizione sarebbero bastate per un'ora scarsa di lezione frontale, condotta attraverso tecniche

quali la conversazione clinica e il brainstorming, mentre il restante sarebbe servito a concludere l'attività della giornata.

Durante una mattina in classe, si è potuto osservare la modalità di insegnamento adottato dalla docente nel gestire gli alunni. Oltrepassato la soglia dell'aula, si è constatato l'assoluto silenzio degli alunni nel portare a termine i compiti che l'insegnante aveva loro illustrato. Una volta in classe, si è osservato il grado raggiunto dagli alunni nell'assumersi la responsabilità di concludere attività in perfetta autonomia, magari indirizzati dall'insegnante e qualche volta aiutati dai compagni.

Durante questa prima giornata di osservazione, gli argomenti vertevano su italiano (completare una scheda di lettura e comprensione), per poi passare alla lettura di un testo sulla parità di genere. Quest'ultimo argomento è stato poi sviluppato dalla docente attraverso una discussione guidata, focalizzata sul conoscere le opinioni degli alunni e smussare alcuni luoghi comuni ancora presenti nella società odierna. Non si è potuto fare a meno di notare, come la discussione veniva farcita di episodi vissuti dagli alunni stessi, che, in funzione del testo appena letto, venivano raccontati cercando il più possibile di far trasparire il loro punto di vista sull'accaduto e il rispetto per pareri altrui.

Non potendo assistere ad una lezione di storia, si sono sfogliati i libri di testo e il sussidiario ad esso correlato. Le schede delle attività si focalizzavano sulla caduta dell'Impero Romano, per poi proseguire fino alle invasioni barbariche. Le informazioni in esso contenute erano piuttosto riduttive, basiche, le verifiche spaziavano su esercizi di riempimento o collegamento e descrizioni di immagini.

L'obiettivo del percorso, oltre a far apprendere contenuti di natura storica su una città importante e famosa come Venezia, è stato quello di costruire un percorso di storia locale, partendo da ciò che gli alunni già conoscevano o, credevano di conoscere su Venezia, per poi integrare le misconoscenze con fatti e qualche dato storicamente valido. Ma soprattutto, lo scopo principale nel creare questo progetto, è stato l'infondere amore e piacere nell'approfondire, nel ricercare, nella curiosità che porta a frasi domande circa la realtà, nell'osservare e comprendere che attraverso le fonti storiche, monumenti, scritti, immagini, utensili, sono nate civiltà e società che hanno plasmato gli uomini e le donne contemporanee.

3.2.2 *Imparare per competenze.*

Il principale punto di riferimento in sede europea per le competenze chiave del cittadino, a tutti i livelli di istruzione, è dato dall'allegato I alla *Raccomandazione del Parlamento europeo del 18 dicembre 2006*, numero 962 :« definite come combinazione di conoscenze, abilità e attitudine appropriate al contesto»⁶⁹.

Le competenze chiave riconosciute in sede Ue sono 8 e riguardano:

1. Comunicazione nella madrelingua
2. Comunicazione delle lingue straniere
3. Competenza matematica e competenze di base in scienze e tecnologia
4. Competenza digitale
5. Imparare a imparare
6. Competenze sociali e civiche
7. Spirito di iniziativa e imprenditorialità
8. Consapevolezza ed espressione culturale

Una definizione universalmente accettata del concetto di competenza non esiste. Tuttavia, si indica come competenza «la comprovata capacità di utilizzare conoscenze, abilità e capacità personali in situazioni di lavoro o studio, e nello sviluppo professionale e personale, esercitabile con un determinato grado di autonomia e responsabilità». ⁷⁰ Le competenze rappresentano una combinazione dinamica di capacità cognitive e metacognitive, di dimostrazione di conoscenza e comprensione virgola di capacità intellettuali e pratiche, di valori etici. Alcune competenze hanno carattere disciplinare specifiche per un'area di studi mentre altre sono generali (comuni per tutti i corsi, o “trasversali”).

69 Panciera, W, (2020) *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci editore Studi Superiori, pag. 47.

70 Mastrofini, E (2022) *Guida alle conoscenze di gestione progetti*. Milano: Franco Angeli editore, pag.11.

Le competenze si diramano in tre dimensioni:

1. saper agire, la capacità di mobilitare il proprio sapere in risposta a un compito;
2. voler agire, disponibilità a investire al meglio le proprie risorse al fine del compito;
3. poter agire, sensibilità alle risorse e ai vincoli che il contesto pone.

In pratica la competenza è la somma di abilità (pratiche e cognitive), conoscenze (teoriche e pratiche) e del contesto. Secondo le parole del pedagogista Pellerey, la competenza risulta come la capacità di far fronte a uno o più compiti, riuscendo a mettere in moto e a orchestrare le proprie risorse interne, cognitive, affettive e collettive. È la capacità di utilizzare risorse esterne, quali soggetti implicati, strumenti e mezzi, insieme alle potenzialità dell'ambiente fisico e culturale in cui l'educando è immerso. La competenza è un processo che va dal semplice al complesso, dall'esterno all'interno, dall'astratto al situato. Si tratta di un percorso dove l'educando è messo nella condizione di agire secondo le conoscenze da lui fino adesso acquisite al fine di affrontare compiti in specifici contesti culturali. Boterf parla di passaggio tra “saper fare” al “saper agire”.

L'insegnamento, precedentemente basato su una visione comportamentista, centrata sulla prestazione, si riformula sulla teoria costruttivismo sociale è situato. Nella raccomandazione del Parlamento europeo e nel *Consiglio sul quadro europeo delle qualifiche e dei titoli per l'apprendimento permanente* si distinguono:

- conoscenze, come l'insieme di fatti, principi teorie e pratiche di un settore di studio;
- abilità, intese come capacità di applicare conoscenze, usare le *Know how* per portare a termine compiti. Possono essere cognitive (pensiero logico, creativo e intuitivo) e pratiche (abilità manuali);
- competenze, è la comprovata capacità di usare conoscenze, abilità, capacità personali e sociali.

Ormai da tempo si è consolidato, in ambito pedagogico, la certezza che l'insegnamento consegue risultati migliori se avviene mediante procedimenti di indagine . Troppo spesso però si dimentica che all'origine di un'indagine vi è sempre un problema è che il problema è quello che determina il coinvolgimento dello studente. Il ragazzo che costruisce attivamente il proprio

sapere diviene, gradualmente, capace di migliorare le proprie abilità di studio e di riflessione sul lavoro svolto, impara ad imparare. Obiettivo di fondamentale importanza per affrontare le situazioni nuove e imprevedibili create dai rapidi mutamenti della società moderna.

«Quando si parla di metacognizione ci riferiamo sia alle idee che un individuo possiede sulle proprie strategie cognitive (conoscenza metacognitiva) sia al controllo che in grado di esercitare su di esse (processi metacognitivi di controllo)»⁷¹. Le operazioni metacognitive vengono utilizzate anche nella vita quotidiana appunto la conoscenza metacognitiva è costituita non solo da idee di tipo dichiarativo, quindi facilmente verbalizzati, ma anche da sensazioni, emozioni, vissuti personali. Gli studi sulla metacognizione hanno rilevato l'importanza dell'emotività nella crescita cognitiva di un individuo. Il mettersi in gioco implica, infatti, la convinzione di potercela fare. Al contrario, un atteggiamento rinunciatario e negativo può essere motivato dalla sfiducia nelle proprie capacità, spesso derivata da precedenti insuccessi non del tutto metabolizzati e razionalizzati.

Imparare a imparare può aiutare la crescita della consapevolezza e del controllo sui propri processi interni durante lo svolgimento di un compito. Risulta efficace, soprattutto, nel controllo esecutivo operato dall'alunno, al fine di regolare attivamente l'attività cognitiva. Per favorire lo sviluppo di un atteggiamento metacognitivo risulta, quindi, di fondamentale importanza rafforzare il sentimento di autostima degli studenti.

L'autostima, pedagogicamente parlando, può essere definita come un insieme di autovalutazioni e autopercezioni che sfociano nell'apprezzamento di sé. Essa è capace di influenzare i comportamenti e le scelte dell'individuo. Un basso livello di autostima negli anni induce il bambino a non sperimentare sé stesso, le sue abilità e risorse riducendo drasticamente le esperienze d'apprendimento e ostacolando lo sviluppo del suo potenziale sia umano che da individuo che apprende.

Secondo Bracken l'autostima è il frutto di continue interazioni dell'individuo con l'ambiente. Il bambino può cogliere importanti informazioni riguardo sé stesso da comportamenti, reazioni e

71 Landi, L (2015) *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci editore, Bussole, pag. 54.

giudizi altrui. Ciò significa che le percezioni che gli adulti hanno dei bambini influenzano il loro modo di autovalutarsi e percepirsi⁷².

Parimenti, molto utile risulta ragionare sugli errori. Ovviamente è necessario che l'errore non assuma mai una connotazione negativa e svalutante dell'allievo appunto l'esame degli errori deve, invece, fa riflettere l'alunno sulle strategie inadeguate messo in atto e creare le condizioni affinché possa correggerle. Solo così capirà chi si può imparare dagli errori. Gli errori sono un passo fondamentale e imprescindibile durante tutto il processo di apprendimento. Un apprendimento, per esser fruttifero e fruibile agli alunni, dovrebbe godere di determinate caratteristiche. Prima di tutto deve essere costruttivo, questo aggettivo denota il processo di apprendimento come una ricostruzione di quanto soggetto già conosca. Il contesto relazionale e culturale costituisce già di per sé un elemento di conoscenza, che l'alunno dovrebbe attraverso conoscenze e abilità riuscire a piegare. L'apprendimento, oltre che socioculturale, dovrebbe essere anche situato. Il contesto svolge il ruolo di cornice socioculturale, all'interno del quale si sviluppa il processo di costruzione di conoscenza.

Le sfide che questa visione di insegnamento pone sono molteplici.

Prima fra tutte è il distaccarsi dall'idea di un sapere prettamente scolastico, astratto e decontestualizzato, che privilegia l'ordine logico e linguistico di concetti astratti, si basa su prestazioni individuali, senza che queste vengano supportate da materiali autentici e situati. Preferendo, invece, l'adozione di un sapere reale, concreto e situato, di ordine pratico basato su un approccio globale alla conoscenza.

La metafora che più risalta, quando si parla di un sapere scolastico e di un sapere reale è quella dell'apprendimento muro e dell'apprendimento ponte.

Una scuola, e un insegnamento basata sulla metafora del muro, privilegia la divisione tra un dentro e un fuori, si fonda su una sequenza lineare costituita da l'insegnante conoscenza studente apprendimento. Lo studente è un ricettore passivo il gruppo classe non è altro che un fattore di sfondo o di disturbo.

Una scuola, invece, fondata sulla metafora del ponte è un luogo dove lo studente viene sollecitato ad elaborare prestazioni complesse, dove la sequenza di apprendimento è circolare

72 <https://eduspace.it/21/bambini-e-autostima-tre-regole-pedagogiche-per-incrementarla.html>

studente-conoscenza-insegnante. La possibilità di lavorare all'interno di una scuola-ponte facilita il crescere delle *life skill*, o abilità per la vita, che vengono descritte come “abilità psicosociali”, ovvero rappresentano l'insieme di abilità personali, sociali, interpersonali, cognitive, affettive e universali.

Infine, per facilitare gli apprendimenti metacognitivi è utile, che il docente, durante la discussione conclusiva di una ricerca, rivolgo ai gruppi che presentano i propri lavori domande del tipo: “Che cosa avete scoperto?”, “Come avete fatto a scoprirlo?”.

Il docente sarà più un dispensatore di verità da imparare a memoria, ma colui che susciterà problemi e guiderà la ricerca senza sovrapporre il suo punto di vista a quello degli allievi. Sì, definisce questo metodo attraverso il concetto anglosassone di *scaffolding*, ovvero impalcatura. L'abilità professionale del docente consiste proprio nel fornire a ciascun allievo i suggerimenti opportuni, perché arrivi a costruire delle proprie strategie di apprendimento e ragionamento. Egli dovrà predisporre situazioni e materiali affinché gli allievi possano effettuare esperienze nel miglior modo possibili, garantendo autonomia nella conquista della conoscenza.

Di recente si è messo in evidenza come la discussione tra pari possa rivestire, da un punto di vista cognitivo, Un'utile aiuto durante il processo di costruzione della conoscenza. L'interazione tra pari può portare, mediante negoziazione di significati e la costruzione di un ragionamento collettivo, a livelli piuttosto alti di organizzazione concettuale.

Per quanto concerne le l'insegnamento della storia, sono state individuate 4 competenze fondamentali.

Prima fra tutte la “Competenza digitale” (numero 4). Definita nella Raccomandazione Europea, del 2006, come il «saper utilizzare con spirito critico le tecnologie della società dell'informazione». Le abilità ad essa collegate, fanno riferimento al metodo di indagine proprio dello storico: regolare, raccogliere e trattare le informazioni di usarle in modo critico e sistematico, accertandone la pertinenza distinguendo il reale dal virtuale. Si richiama, infine, all'attitudine critica nei confronti dei nuovi media e dei nuovi strumenti di comunicazione.

La numero 5, “Imparare a imparare”, ovvero l'«essere consapevoli del proprio processo di apprendimento e dei propri bisogni», ha lo scopo, in questo frangente, di realizzare situazioni adeguate al fine di mettere in pratica le abilità base, quali: lettura, comprensione, scrittura.

All'interno di una didattica attiva, il traguardo è di far acquisire un metodo di studio agli alunni. Metodo improntato al riconoscimento di informazioni, fino alla selezione delle stesse, in vista di una postuma interpretazione dei fatti.

Con le “Competenze sociali e civiche” (numero 6), si rinnova il collegamento della storia con l'educazione civica, la partecipazione attiva e consapevole dei cittadini europei alla vita sociale e politica. Essa si definisce come la «comprensione delle dimensioni socio culturali e socio economiche delle società europee il modo in cui l'identità culturale nazionale interagisce con l'identità europea», e le sue parole chiave ricordano il primo articolo della costituzione italiana ovvero uguaglianza, giustizia, cittadinanza e diritti civili. Si fa appello allo spirito di tolleranza e al rispetto dei diritti altrui, ricordando sempre che nel passato, più o meno recente, il razzismo, l'intolleranza e la violenza hanno inferto gravissimi colpi e ferite a intere civiltà, fino a volte al limite della loro stessa distruzione.

L'ultima competenza, la numero 8, richiama alla “Consapevolezza e all'espressione culturale”. Le Raccomandazioni rievocano il fatto che ogni espressione del genio umano è legato al divenire di una civiltà e alla consapevolezza stessa di questo divenire. Il retaggio culturale, declinato nelle sue componenti di locale, nazionale ed europea, mette certamente in campo la disciplina storica, che va ad affiancare i processi di apprendimento che stimolano e sfociano nella creatività letteraria e artistica.

3.3 Unità didattica di apprendimento.

3.3.1 Tabella riassuntiva.

La didattica per competenze ha come paradigma l'unità didattica di apprendimento.

L'unità didattica di apprendimento è uno strumento in grado di riassumere le fasi principali attraverso le quali si dirama la volontà di far apprendere un particolare argomento. In particolare, un qualsiasi progetto didattico è finalizzato allo sviluppo delle competenze nel soggetto discente, ed è oltremodo, incentrato su una situazione problema, che rappresenta la cornice di senso, entro cui collocare le azioni previste del progetto stesso.

Si possono individuare tre tipologie di modelli: unità di apprendimento, moduli didattici e progetti didattici. Per unità didattica si intende un'unità progettuale, minima, che conserva tutte le caratteristiche di un progetto complesso. Il modulo didattico è un percorso di insegnamento dedicato a un blocco di contenuti di natura curricolare, composto da unità didattiche. Mentre il progetto didattico è inteso come un percorso di insegnamento-apprendimento, centrato su un'ampia tematica, di carattere extracurricolare.

La proposta didattica ha voluto creare una sorta di spazio di lavoro didattico, entro il quale gli alunni hanno potuto esprimere le loro competenze in compiti attivi, mediate da strumenti e facilitatori, in grado di attirare la curiosità e interesse degli alunni al tema principale della salvaguardia del patrimonio culturale locale.

La seguente tabella riassume le fasi, i traguardi di competenza e le biografie, utilizzate per produrre il percorso svolto durante i mesi di marzo-aprile 2023, nell'ambiente classe.

<i>Titolo del laboratorio</i>	Storia di Venezia: dalle origini al periodo bizantino
<i>Descrizione</i>	<p>Il laboratorio riguarda la narrazione degli eventi, personaggi, più importanti che hanno contribuito alla nascita della città lagunare di Venezia. In particolare, il percorso si incentra sulla visita alla basilica di San Marco, come maggior esempio di intreccio di culture e religioni, tra Occidente e Oriente nel periodo bizantino.</p> <p>Il laboratorio è stato progettato e realizzato per una classe V primaria.</p>
<i>Pertinenza didattica</i>	<p>Lavorare sul territorio e sulla storia locale è di fondamentale importanza per permettere agli alunni di sperimentare forme di ricerca attive. Allo stesso tempo, partire dalla realtà vicina, è un'occasione per poter accedere direttamente alle fonti materiali e per considerare lo spazio, e una città, in un'ottica diversa, come osservazione mirata agli scopi di ricerca.</p> <p>L'impostazione metodologica del laboratorio consente di attuare una vera e propria</p>

	interdisciplinarietà: storia e geografia si impongono come principali metri di indagine di una realtà particolare, come può esser quella di una città costruita sull'acqua e isole riemerse.
<i>Competenze chiave</i>	<p>Imparare a imparare</p> <p>Consapevolezza ed espressione culturale</p> <p>Competenze sociali e civiche</p>
<i>Traguardi di apprendimento</i>	<p>Formulare domande e ipotesi pertinenti</p> <p>Ricavare le informazioni da una pluralità di fonti</p> <p>Stabilire relazioni tra più informazioni ricavate da fonti di diversa natura</p> <p>Conoscere e rispettare il proprio patrimonio culturale</p> <p>Saper collaborare e lavorare in gruppo in modo produttivo</p> <p>Mettere in relazione il presente e il passato</p> <p>Cogliere le interazioni tra attività umane e territorio</p>
<i>Parole chiave</i>	Laguna, isole, territorio, doge, San Marco, mosaici, commercio
<i>Discipline coinvolte</i>	<p>Storia, cittadinanza e costituzione: conoscere il proprio patrimonio culturale assumere un atteggiamento di responsabilità e cura verso le persone e i luoghi del territorio</p> <p>Geografia: esplorare il territorio circostante attraverso l'osservazione diretta, individuare e distinguere elementi fisici e antropici che caratterizzano l'ambiente e il territorio di residenza</p> <p>Italiano: Individua nei testi scritti informazioni utili per l'apprendimento di un argomento dato e le mette in relazione; le sintetizza, in funzione anche dell'esposizione orale</p>

	<p>Ascolta e comprende testi orali “diretti” o “trasmessi” dai media cogliendone il senso, le informazioni principali e lo scopo</p>
<i>Bibliografie di riferimento</i>	<p>Ravegnani, G (2020) <i>Bisanzio e Venezia</i>. Bologna: Il Mulino.</p> <p>Ravegnani, G (2020) <i>Venezia prima di Venezia. Mito e fondazione della città lagunare</i>. Roma: Salerno.</p> <p>Ortalli, G, Scarabello, G (2018) <i>Breve storia d Venezia</i>. Milano: Pacini Editore.</p> <p>Bergamo, N (2018) <i>Venezia bizantina. Dal mito della fondazione al 1082</i>. Milano: Helvetia.</p>
<i>Fonti storiografiche da utilizzare</i>	<p>Flavius Magnus Aurelius Cassiodorus, <i>Variarum libri XII, XII, 24</i>, “Lettera ai Veneziani”</p>
<i>Bibliografia didattica</i>	<p>Panciera, W (2016) <i>Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia</i>. Roma: Carocci.</p> <p>Pasqualin, E, illustrato da Terranera, L, Milena, A, A (2007) <i>I bambini alla scoperta di VENEZIA</i>. Ed. Lapis e Palombi Editori.</p> <p>D'Agostino, Panciera, N, Pavon, T illustrazioni di Formaggio, A () <i>Piccoli Costruttori di cattedrali. San Marco a Venezia</i>. Piccola Casa Editrice.</p>
<i>Fasi del laboratorio</i>	<p>Primo incontro: il tema principale si dirama nella spiegazione delle ragioni insite nei primi insediamenti intra-lagunari, che avrebbero poi portato alla nascita della città di Venezia. In particolare, si è data molto peso alle leggende che circolano intorno alla presunta data di fondazione della città, i primi abitanti e il loro stile di vita, unico, considerato il territorio a loro disposizione. Gli alunni cominciano a formulare delle domande e ad elaborare delle ipotesi, sui misteri che celano le fondamenta di Venezia. Intrecciano conoscenze ricavate dal quotidiano, con i fatti storici. L'attività successiva, verte sulla costruzione di un</p>

cartellone raffigurante la prima Venezia, con isole, abitanti, navi.

Secondo incontro: una volta creata la cornice di riferimento, i bambini indagano i metodi antichi nell'edificazione di opere, quali case, palazzi, corti, strade. Prestano particolare attenzione al lessico veneziano. Si interrogano sui risvolti positivi e negativi, che lo sfruttamento della laguna hanno accompagnato l'espandersi della città. Creano collegamenti tra il passato e il futuro, soprattutto discutono sulla qualità delle opere di recente costruzione (il MOSE), decisi per arginare le pericolose mareggiate che ogni anno colpiscono Venezia. L'attività vede i ragazzi divisi in gruppi, che costruiscono mappe concettuali su alcune calli e ponti, per poi esporlo alla classe.

Terzo incontro: si discuterà sulla singolare forma di governo adotta dalla Serenissima. Che vedeva al vertice del comando la figura del Doge. Verranno introdotti alcuni importanti capi di stato, tra i quali i presunti primi dogi, le lotte interne alla aristocrazia veneziana per il controllo del potere ed episodi sanguinosi che ne hanno sancito la "costituzione". Con l'ausilio di spezzoni di video, i ragazzi osservano la sede centrale del potere temporale, il Palazzo Ducale, e individuano i simboli del doge. L'attività vede l'abbellimento di alcuni tra i più famosi monumenti della città, mediante immagini, scritte che ne spiegano le caratteristiche. Il tutto attaccato su cartelloni. Le informazioni sono ricavate da libri in prestito dalla biblioteca di Mestre, la VEZ

[Materiali audiovisivi:

video di Alberto Angela, *"Una notte a Venezia"*, andato in onda su Rai1]

[Bibliografia utilizzata:

	<p>Zoffoli, P, Scibilla, P (2009) <i>Viva Venezia. Una guida per ragazzi ed eterni fanciulli</i>. ed. Elzeviro, Curiosamente;</p> <p>Gianola, M (2008) <i>Mini guida per grandi viaggiatori. A spasso per Venezia con Marta, Jacopo e Luca</i>. Mogliano Veneto: Helvetia.</p> <p>Terranera, L (1999) <i>I bambini alla scoperta di Venezia</i>. Fratelli Palombi editori.</p> <p>Guide Click (2003) <i>Venezia e la Laguna per ragazzi</i>. Firenze: LIBRI LIBERI.</p> <p>Sasek, M (2011) <i>Questa è Venezia. Un classico per bambini</i>. Milano: Rizzoli.</p> <p>Cestaro, D, Zoffoli, P <i>I tesori di Venezia</i>. Marsilio POP-UP]</p> <p>Quarto incontro: il simbolo della ricchezza di Venezia è la Basilica di San Marco. Gli alunni sono introdotti all'interno della basilica attraverso immagini ricavate da libri e internet. Vengono condotti verso la scoperta della straordinaria storia del santo a cui è dedicata la chiesa, e la travagliata vicenda della costruzione della stessa a causa di eventi politici in Venezia. Dopo una prima spiegazione circa la struttura dell'opera, l'attenzione degli alunni si è focalizzata sui mosaici e l'iter di preparazione delle tessere e il loro successivo inserimento in parete. L'attività finale prevede di ricreare il procedimento di costruzione di un mosaico, avendo come base un'immagine precedentemente stampata e consegnata ai ragazzi.</p> <p>[Materiali audiovisivi: video di Alberto Angela, "Una notte a Venezia", andato in onda su Rai1].</p>
<i>Materiali didattici</i>	Cartoncini colorati, cartelloni, acquarelli, pastelli, pennarelli, cancelleria varia
<i>Produzione</i>	I lavori prodotti durante il percorso sono stati inseriti in cartelloni, lasciati in aula.

	PowerPoint Testi, ricavati da mappe concettuali, riconsegnati
<i>Tempi di realizzazione</i>	Da fine marzo a inizio maggio
<i>Verifiche</i>	Durante i diversi incontri sono stati svolti dei monitoraggi in itinere, discussioni. Verifiche informali, qualità dei lavori svolti durante le ultime ore di ogni incontro.

3.4 Sulle ali dei gabbiani: la prima Venezia.

3.4.1 Obiettivi, strumenti e attività.

Pare piuttosto scontato un percorso su Venezia, per chi abita all'interno del suo comune. Eppure, il fascino che provoca la rievocazione del solo nome della città nata tra cielo e laguna, non ha pari. Con questa premessa, si vuole sottolineare quanto in realtà la raccolta di informazioni circa la nascita di Venezia, sia risultato piuttosto difficile e non privo di rischi, dovuti alle innumerevoli leggende che si aggirano tra le calli della città.

Una volta chiarito il focus dell'intervento, e discusso con l'insegnante accogliente, si è proceduto ad una prima scrematura dei contenuti che sarebbero stati portati in classe. Le informazioni salienti sono state ricavate dai materiali ottenuti a lezione, durante il corso a scelta di "Storia di Venezia", tenuto dal professore W. Panciera (docente presso il Dipartimento di Storia dell'università degli studi di Padova) nell'anno accademico 2020-2021. Dopodiché sono state consultate altre fonti bibliografiche, suggerite dal relatore A. Savio.

Allo scopo di rendere i contenuti più godibili, dato il pubblico in ascolto, si è deciso di inserirli in diapositive, seguite da brevi spezzoni di video e immagini di sfondo. Le presentazioni multimediali risultano più vantaggiose e veloci, nella creazione di interventi didattici brevi, come in questo caso, fondati su una metodologia di stampo laboratoriale. Questo perché possono essere impiegate in diverse situazioni comunicative e si prestano, per la loro caratteristica interattiva, a contenere qualsiasi argomento disciplinare.

«Le tecnologie informatiche permettono efficaci forme di comunicazione nella didattica quotidiana, le presentazioni multimediali, grazie alla loro potenzialità e flessibilità comunicativa, si sono imposte nel tempo agli occhi degli educatori, perché consentono al docente, durante la lezione in classe, di attuare precise forme d'interazione tra la comunicazione verbale e non verbale. Infatti, il ricorso a sistemi visivi (come immagini fisse o in movimento, filmati, animazioni, disegni, fotografie e grafici), uditivi (come la riproduzione di un brano musicale o la recitazione di un testo) e l'uso di parole e/o numeri scritti aiuta gli studenti a interpretare correttamente il messaggio verbale orale dell'insegnante»⁷³.

Come già accennato, nella fase di progettazione di una presentazione, è indispensabile considerare i destinatari, le loro conoscenze, capacità e competenze, i loro interessi, la loro motivazione, in modo da calibrare l'intervento sulle reali necessità della classe. Si devono, successivamente, valutare quali siano i modi comunicativi verbali e multimediali adatti, come strutturare l'intervento, il tempo a disposizione, il luogo (aula, laboratorio multimediale) e le caratteristiche ambientali (proiettore fisso o mobile, possibilità o meno di semi-oscurare l'ambiente, disposizione dei posti).

In secondo luogo, è doveroso porsi delle domande, finalizzate alla costruzione di un percorso coerente ed esaustivo, come, per esempio:

- Quali sono gli obiettivi?
- Quali sono gli aspetti fondamentali dell'argomento e quali i concetti chiave?
- Qual è il metodo didattico (lezione frontale, lezione dialogata e interattiva, esercitazione, risoluzione di un problema etc.)?
- Come aiutare la comprensione degli studenti?
- Come stimolare la loro partecipazione?
- Com'è strutturato l'intervento?

⁷³ Landi, L, Laboratorio RED *Insegnare con presentazioni multimediali. Alcune note di metodo per la loro progettazione e realizzazione*. Venezia: Università Ca' Foscari

- Quali sono i riferimenti, i collegamenti?
- Quali sono i metodi e gli strumenti di controllo e di valutazione?
- È prevista la consegna di dispense agli studenti come completamento della presentazione?

I testi, non devono sostituire la lezione, ma accompagnarla. Per questa ragione, si sono evitati i testi lunghi (fatti salvi i casi in cui il testo deve essere letto integralmente o consultato, come nel caso di brani d'autore) e si è preferito l'impiego di parole, frasi-chiave. Ogni slide conteneva un solo argomento principale. Strategia che ha permesso la presentazione dei concetti principali, lasciando all'esposizione orale le informazioni più dettagliate e di sostegno. Molte altre informazioni sono state fornite, anche a fronte delle numerose domande che venivano poste dagli alunni.

Sfortunatamente, la semplice visione delle slide, ha indotto negli studenti a una certa passività, soprattutto se si pensa che essi mantengono l'attenzione per non più di venti minuti. Per questa ragione si sono considerate valide alcune strategie che hanno favorito l'apprendimento attivo, come proporre un esercizio, delle domande che hanno promosso discussioni, uno studio di caso. Esse sono servite anche, e soprattutto, come valutazioni informali per determinare il grado di comprensione e attenzione degli alunni.

Sono state, altresì, utilizzati effetti visivi accattivanti al fine di destare la curiosità degli alunni, contando sulla fantasiosa gamma di possibilità messe a disposizione in Word.

Ora si parlerà più profondamente delle giornate di intervento a scuola.

3.4.2 Si comincia!

3.4.2.1 PRIMO INCONTRO: VENEZIA O VENETIA.

Come già concordato con la docente di riferimento, sono entrata in classe il mercoledì, d di pomeriggio. Sono arrivata qualche minuto prima, per verificare che le apparecchiature fossero collegate e perfettamente funzionanti.

La classe aveva dovuto spostare aula, per cause dovute a infortuni della stessa docente e di un alunno. Perciò si sono dovuti spostare i materiali che erano stati preparati, dall'aula al secondo piano al piano terra. Per fortuna, LIM e connessione erano presenti e collaudati. Questa classe, era di dimensioni ragguardevoli, ma decisamente più piccola della precedente. Essendo una classe composta da ventidue alunni, i banchi erano disposti in file di quattro o tre banchi. Piuttosto ingombranti risultavano le cartelle, mentre nelle pareti erano appesi due cartelloni: uno raffigurava la cartina geografica dell'Europa e del Medioriente, la seconda riportava i nomi degli alunni della classe prima e i mesi dell'anno, a cui erano associate le date di nascita.

Una volta controllato che le prese della LIM e del computer erano compatibili, si è impostata la prima diapositiva del pacchetto di slides. Il tema iniziale avrebbe narrato la nascita di Venezia partendo dalle leggende che si affollano attorno alla presunta data di fondazione.

Gli alunni, dopo la pausa pranzo, erano in giardino per la ricreazione pomeridiana. Comunicato alla docente che tutto era pronto per cominciare, la classe è rientrata e si è potuto avviare la presentazione.

Presentata nuovamente la figura esterna che avrebbe portato avanti il percorso e comunicato di cosa si sarebbe discusso questa giornata, si sono informati gli alunni circa la metodologia adottata e quali sarebbero stati i comportamenti accettati durante tutti e quattro gli interventi.

Coinvolgendoli, si è instaurato con loro il cosiddetto contratto didattico, una metafora suggestiva della vita quotidiana in classe che avrebbe permesso ai protagonisti coinvolti nel processo di insegnamento-apprendimento, di assumere ruoli precisi, in vista dell'oggetto didattico. La nozione di contratto chiarisce un altro elemento importante del contratto in classe: il vincolo imposto ad insegnanti e alunni di dover partecipare alle attività scolastiche pianificate e controllate.

In classe, vige la regola dell'asimmetria dei ruoli: il docente, in quanto principale referente, gli viene riconosciuta la funzione di organizzare le attività. Questa sorta di "potere" è presente anche in contesti di matrice più attiva, come quello laboratoriale, che promuove una certa libertà di espressione differente da quella permessa durante lezioni tipicamente frontali.

Ad ogni modo, una volta stabilito il contratto, si sono invitati gli alunni all'ascolto e, se alcuni lo avessero desiderato, a prendersi qualche appunto. Individuati quasi subito gli alunni più afferrati o semplicemente più curiosi circa l'argomento, dal momento che le loro mani schizzavano in aria per chiedere informazioni aggiuntive, si è cercato di permettere a tutti di intervenire. Molte curiosità erano connesse anche a quello che hanno visto e sentito, attraverso i telegiornali, o anche vari quotidiani, letti soprattutto dai loro nonni.

Altri ancora sembravano decisamente più interessati e si facevano trascinare dalle risposte che davano ai loro compagni, per continuare l'argomento in esame. Pochi di loro sono apparsi annoiati, anche perché si era promesso che per ogni incontro uno di loro sarebbe stato al computer per avviare e continuare la presentazione.

L'introduzione al tema, si è impostato come un breve momento di brainstorming, decisa a recepire quanto effettivamente potesse conoscere del territorio attorno al quale è sorta Venezia. Sempre più spesso, sfortunatamente, i ragazzi non vengono portati in luoghi di storia in gite informali, organizzate dalla famiglia. Questo, conduce la mente del bambino a soffermarsi su città o monumenti, semplicemente come testimoni muti di una storia molto lontana dal loro vissuto quotidiano. Come se gli avvenimenti, i fatti avvenuti non avessero influenzato la società nella quale vivono.

Comunque, si è constatato felicemente, che la motivazione non mancava e le slides sono scivolte via come pure la prima ora di intervento. Le diapositive erano prive di suono, ma ricche di immagini storiche in bianco e nero e diverse illustrazioni piuttosto vivaci. Poche frasi, si è preferito inserire nomi e una citazione dell'imperatore Augusto in merito alla X Regio di *Venetia et Histria* in modo da catturare ancora una volta l'attenzione degli alunni al nominare un personaggio conosciuto e studiato.

Oltre diverse domande e moltissime osservazioni, si è appreso quanto in realtà fossero preparati su diversi aspetti della Venezia moderna e quanto fossero interessati a comprendere il metodo di costruzione delle prime case in laguna. Sono rimasti alquanto sorpresi nell'apprendere di come gli antichi abitanti di Venezia fossero scappati da molte più invasioni rispetto a quella più famosa, vale a dire la fuga da Attila, re degli Unni. E che l'isola di Torcello sia stata una sorta di proto-Venezia, ricca di manufatti di origine orientale bizantina.

Si sono comunque infarcite le informazioni più salienti da racconti e diverse curiosità, che hanno sortito l'effetto di accrescere ulteriormente la curiosità sul perché sia sorta un agglomerato di case e, successivamente palazzi signorili, chiese, in un territorio così difficile e imprevedibile. Anche la sfera religiosa è stata affrontata, soprattutto perché l'apice dell'intervento sarebbe stato la visita ad una basilica cristiana. Su questo punto, la docente aveva precedentemente dichiarato con una punta di orgoglio, il clima aperto e rispettoso instaurato in classe, anche grazie al contributo dei genitori degli stessi, resosi disponibili a visite in moschee al di fuori di Mestre.

Sono state trattate informazioni storiche non ancora toccate dalla docente di ruolo, ma che sono state inserite al fine di chiudere il discorso principale sulla fondazione della città.

L'ultima ora si è focalizzata sull'attività pratica. Divisi gli alunni in gruppi, da tre a quattro unità, lo scopo era di riempire, con figure, il cartellone raffigurante la laguna e qualche isolotto. Un gruppo si è occupato della sola decorazione del cartellone principale. I materiali utilizzati sono stati i più disparati: pennarelli, pastelli, acquarelli (per ricreare il movimento dell'acqua), cartoncini. Molti di loro hanno chiesto di poter ricopiare figure dal web e dal libro da cui sono state ricavate le informazioni, su questa prima parte del lavoro.

Purtroppo, l'attività ha richiesto più tempo del previsto, ed è stata conclusa l'incontro successivo. La docente ha tranquillizzato la classe sulla conclusione dei disegni, lo avrebbe portato avanti lei in classe durante le sue ore, o nel corso della merenda.

Considerazioni finali sono molto positive. Tranne qualche alunno magari più distratto degli altri, nel complesso la classe ha seguito le slides e le spiegazioni. Si è deciso di mantenere questo formato perché molto accattivante per i bambini e pratico per me. La discussione fioccata mentre le slides scorrevano, sono state pertinenti come pure la maggior parte delle domande. Magari alcune curiosità hanno portato ad allungare il discorso, tuttavia si è avuta l'impressione che non venissero giudicate noiose o troppo complicate.

L'attività non si è conclusa lo stesso giorno, e sfortunatamente questo inconveniente ritornerà anche nelle giornate successive.

Si è deciso di chiamare un alunno ad incontro per mandare avanti la presentazione al computer, in modo tale da restare in piedi e godere di una vista più ampia della classe. Un

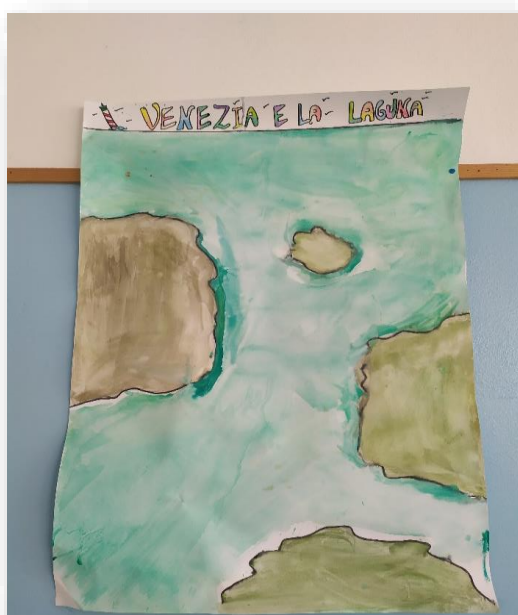
comportamento che comunque è stato accettato e approvato sia dagli alunni che dall'insegnante, che è rimasta seduta in cattedra senza intervenire durante le due ore.

Conclusa la primissima giornata, la docente ha informato la classe che sarebbe stata assente per gli incontri successivi, perché doveva esser operata alla gamba e che quindi, ci sarebbe stata l'insegnante di sostegno e la sua supplente. Ha chiesto comunque di inviarle le presentazioni, man mano che il progetto proseguiva così da seguire da lontano il programma.

L'insegnante di sostegno si è offerta di creare lei le attività da somministrare al suo alunno, il più possibile attività digitali o semplici disegni da colorare. Accettata la proposta di buon grado, e ci si è accordato sul comunicare per messaggio in modo tale da concordare il focus dell'attività per l'alunno.

Per l'uscita alla Basilica di San Marco non era stata ancora decisa una data. Si pensava di attuare l'uscita didattica nel mese di maggio, la seconda settimana del mese. Si sarebbe dovuto attendere il via libera dalla segreteria dell'Istituto, perché attraverso una sua richiesta si sarebbe potuto avere uno sconto e la possibilità del "salta fila". Il pagamento supplementare sarebbe stato devoluto alla guida da me contattata precedentemente.

Ci siamo accordate nel risentirci il prima possibile, quando la docente di riferimento avrebbe avuto risposta dalla segreteria nel procedere con l'avvisare i genitori e versare il dovuto per la visita guidata.



Prima...e dopo.

3.4.2.2 SECONDO INCONTRO: IL SISTEMA URBANO IN VENEZIA.

Come nel primo incontro, l'iter è stato più o meno lo stesso. Giunta in aula qualche minuto prima per collegare il pc alla LIM e controllare che la presentazione non presentava, in fase di avvio, problemi di visualizzazione.

Il tema di questa seconda giornata portava all'attenzione degli alunni il sistema urbanistico tipico di Venezia. A partire da alcune informazioni circa gli strumenti utilizzati e le tecniche di costruzione di case e palazzi, si è poi passati alla ricerca di alcuni tra i termini più caratteristici con i quali i veneziani indicano le loro strade.

Prima di passare alla terminologia più specifica, ci si è voluti soffermare su come il territorio lagunare abbia plasmato le vie di comunicazione tra le varie isole, non ancora del tutto perimetrare e bonificate. Dietro alla costruzione di un palazzo, o una comune struttura abitativa, ci son voluti decenni prima di consolidare la tecnica principale che avrebbe permesso agli edifici di non inabissarsi o di crollare sotto il peso della costruzione.

Si tratta di un'impresa ingegneristica senza precedenti, che ha contribuito alla formazione dell'identità di quegli abitanti delle lagune, che successivamente si chiameranno veneziani. È occorso un duro lavoro di perimetrazione delle isole, di disboscamento e soprattutto di bonifiche, atte a creare una solida piattaforma di base. Si è deciso quindi di "rubare" spazio alla laguna, complice il problema dell'erosione dovuta alle stagionali inondazioni causate dal movimento delle maree.

Attraverso l'impiego di immagini e di uno spezzone di video scaricato da YouTube sulle fondamenta di Venezia, si è potuto mostrare alla classe come sarebbe dovuta apparire la prima fase di edificazione di un cantiere. I bambini sono stati piuttosto colpiti dal buon stato di conservazione dei pali di legno, atti a sorreggere non solo l'edificio, ma l'intera città, in alcune zone più fragili. Si parla di più di un milione di alberi sotto Venezia. Qualcosa che ha dell'incredibile.

Passato il video, si è illustrato la particolare pavimentazione delle calli di Venezia. Il peculiare stile a "spina di pesce", i marmi utilizzati provenienti dall'Istria, e il selciato comune dei

“masegni”. Si sono invitati gli alunni a pensare a qualche via di Venezia che avesse questa o quell'altra pavimentazione e cosa si provava nel camminarci sopra. Molti di loro non avevano prestato molta attenzione al lastricato, però sono stati quasi tutti d'accordo nel dichiarare poco praticabile in passeggino o in monopattino, e che non c'era traccia di catrame. Come a voler, indirettamente, propendere verso una conservazione in toto dell'originalità delle strade veneziane.

Si è continuato il discorso su come, pian piano, Venezia inizia ad espandere il suo territorio, inglobando molte altre isole minori. Alcuni tra gli alunni, hanno fatto notare la quantità di ponti da attraversare in Venezia, e come fosse molte volte faticoso e scomodo. Non a caso, una festività molto sentita dai residenti, è la famosa corsa “su e zo per i ponti”, dove partecipano sia adulti che bambini e che coinvolge anche i non residenti in città. I ponti sono circa sui trecento, nella sola Venezia, quindi non contando isole come Burano o Murano, ma possono essere classificati, a tutti gli effetti, come patrimonio storico locale. Sia per l'importanza prettamente fisica di congiungere due sponde opposte, sia come testimoni muti di secoli di storia, tra lotte interne, pellegrini e commercianti in viaggio.

Viene affrontato, seguendo il discorso sui ponti, il problema dell'acqua potabile. Oltre al problema delle maree, e dell'erosione dovuta all'acqua salmastra della laguna, gli abitanti dovettero affrontare l'insidia della carenza di acqua. La costruzione degli edifici seguiva lo stesso schema. Prima di tutto veniva eretta una chiesa, e attorno ad essa sorgevano, pian piano, case, palazzi. all'interno di quest'ultimi si procedeva alla costruzione di piscine interne, con lo scopo di raccogliere l'acqua piovana. Un sistema utilizzato già ai tempi dei romani, con la piscina interne alle domus patrizie. Solo che, da un punto in poi, questo sistema viene affiancato al commercio vero e proprio con altre isole. Immaginiamo barche a fondo largo, colme di taniche di acqua che venivano consegnate in casa in casa, o magari, visto il carico prezioso, veniva affidata al parroco del campo il quale si prestava alla consegna dell'acqua per famiglia.

Una situazione, che ai giorni nostri sembra strana. Ma forse non tanto. In situazioni di emergenza, frane, incendi, terremoti, l'acqua porta a porta è l'unico sistema di salvezza di popolazioni colpite da calamità.

Oltre alla costruzione di edifici e ponti, si procede alla costruzione di particolari vie di camminamento, caratterizzate da un diverso lastricato e da una clientela varia. Molti ponti di Venezia non possedevano balaustre, perché dovevano transitare cavalla che trainavano carri e carretti pieni di merce. Così anche le vie dovevano esser adibite al transito di animali e abitanti.

Quindi, le vie strette, le calli, erano pensate per far passare le persone, le fondamenta, una strada decisamente più larga costeggiava un canale o un rio, entrambe le vie potevano condurre ad un campo o una piazza. Si crea un vero e proprio vocabolario solo per indicare le vie di Venezia. Molti dei bambini conoscevano avevano già sentito “calle”, “rio”, dovuto anche al ruolo dei nonni nelle loro vite. Pochi, o nessuno, andava più in là del conoscere questi pochi vocaboli. Le slide, oltre a collegare al nome un’immagine, fornivano in utile spunto di conversazione sul modo di camminare in Venezia. Sui ritmi, le tempistiche si adotta una volta messo piede in città. Soprattutto, ci si è interrogati sulla possibilità di transito di veicoli come le macchine, sostituite dai loro cugini acquatici. Venezia è una città percorsa da piedi. Solo durante le traversate per mezzo di barche, questo rumore si azzittisce per un po’.

Tutto risulta più calmo e veloce allo stesso tempo. Non sussiste il pericolo di venir travolti da macchine, o di fare incidenti con bici o monopattini. Le barche sono il mezzo principale di spostamento tra le rive, un’opportunità anche di osservare Venezia da un’altra angolazione. Forse più simile a quella che poteva offrire ai primi abitanti, secoli fa e che più o meno non è cambiata di molto.

L’attività dell’ultima ora, prevedeva la creazione, attraverso una mappa concettuale, di un testo riassuntivo di una calle o ponte importante in Venezia. Si è partito dalla visione di alcuni “nizioletti” (lenzuoletti), servono per indicare calli, ponti, campi e rii, e sono sottoforma di piccoli rettangoli bianchi dipinti sui muri degli edifici.

Per facilitare l’esecuzione, avevo precedentemente scaricato dal web, alcune informazioni riguardanti diverse calli e ponti. Si è lasciato scegliere ai bambini, divisi in gruppo, su quale volevano lavorare. Si sono stampare in un foglio la descrizione di calli e ponti, per poi consegnarlo

ai gruppi. Le informazioni sono state ricavate dai siti: “Conoscere Venezia”⁷⁴, di Alfonso Bussolin; “LIVE Cosa succede in città”⁷⁵ dal sito del Comune.

Si sono scelti: calle dei Botteri, calle dei Cinque, calle del Frutariol, Marzaria, ponte dei pugni, calle degli Stagneri o della Fava.

Il lavoro è stato svolto piuttosto speditamente. Aveva precedentemente chiesto all’insegnante se la classe era abituata ad utilizzare mappe concettuali o scrivere riassunti. Alla risposta affermativa, l’attività è stata confezionata per venir conclusa il giorno stesso. Molti dei bambini, procedeva a sottolineare gli elementi o frasi più importanti, per poi trascriverli in un foglio. Alcuni hanno utilizzato lo stesso foglio per scrivere mentre altri ne hanno preso uno nuovo, di “bella”. Dato loro il compito di ricercare le informazioni più importanti, i gruppi avrebbero dovuto esporre il loro piccolo elaborato ai compagni.

Fornito le indicazioni e stabilito il tempo, si sono assegnati dei ruoli, all’interno dei gruppetti. In particolare, visto il tempo ristretto, era importante che ogni gruppo contasse sul compagno che teneva d’occhio i minuti.

I ruoli sono stati attribuiti dagli alunni stessi, anche se i ruoli più attivi erano: chi teneva il tempo e quello chi soprintendeva al volume della voce. Non si sono riscontrate animosità all’interno dei gruppi, solo alcune alunne hanno avuto qualche difficoltà a relazionarsi con i compagni. Soprattutto a causa di alcuni di loro che portava avanti il lavoro contando solo su amici fidati, non includendo proprio tutti.

I gruppi sono stati formati dall’insegnante, data la sua ovvia conoscenza dei caratteri e delle amicizie tra i ragazzi. È parso evidente come alcuni di essi fossero più inclini a collaborare in gruppo rispetto ad altri, che invece avevano la tendenza a isolarsi o a contrastare qualsivoglia proposta approvata dal gruppo in cui era inserito.

In particolare, un’alunna in particolare trovava difficile inserirsi in conversazione con i compagni del gruppo. Molto spesso si alzava dal banco e vagava tra i banchi dove erano impegnati altri alunni. La docente ha suggerito di non preoccuparsi e che le avrebbe parlato lei, in vista dei prossimi due incontri.

74 <https://www.conoscereveneziam.it/>

75 <https://live.comune.veneziam.it/it/storia-nizioleti-veneziani>

Intanto, le prime mappe concettuali venivano riempite di informazioni e alcuni dei gruppi aveva già impostato un testo riassuntivo di riferimento da poter esporre, successivamente, ai compagni.

La docente di sostegno, insieme all'alunno, aveva iniziato la sua attività individuale. Essa consisteva nel colorare Venezia seguendo le indicazioni di una leggenda. Il compito era di riempire ogni sestiere di Venezia con un determinato colore al fine di costruire nella mente del bambino una mappa dei quartieri della città senza però fornire ulteriori nomi o date. La docente aveva chiesto di rimanere sul semplice, perché ogni mercoledì oltre alla mia attività, l'alunno avrebbe dovuto sostenere un'ora di lezione dalla logopedista.

Il tempo è stato troppo poco per concludere il tutto. Alcuni gruppi erano arrivati quasi alla conclusione del testo mentre altri erano appena giunti a chiudere la mappa concettuale con le informazioni più importanti.

Con la supplente ci siamo accordate nel far concludere i lavori la volta successiva, togliendo però tempo all'ora di spiegazione e facendo slittare anche l'attività del giorno terzo. Si sono ritirati i fogli con mappe e testi per poterli visionare, e lasciando la classe con l'invito a finire il tutto il mercoledì successivo.

3.4.2.3 TERZO INCONTRO: DOGE: UN UOMO, UN SIMBOLO.

Come già anticipato la settimana scorsa, appena in aula si sono ridistribuito i fogli agli alunni, che intanto si erano disposti nei gruppi. Si è dato loro dai quindici ai venti minuti per finire di scrivere e iniziare con l'esposizione.

Dopo qualche momento di confusione, i gruppi lavoravano a pieno regime e a capo dei quindici minuti tutti avevano il loro testo riassuntivo pronto da esporre ai compagni. Il giro è iniziato dal gruppo più vicino alla cattedra per poi chiudersi all'estremità opposta, vicino al muro.

La modalità con la quale si è deciso di procedere puntava sulla capacità degli alunni nel sapersi gestire all'interno di un piccolo gruppo. Quindi chi teneva il foglio, o chi leggeva. Anche se tutti i gruppi avevano diviso il testo in modo tale che ogni partecipante avesse qualcosa da leggere e che quindi non restava in parte.

Si è chiesto il permesso di registrare le esposizioni, che si sono rivelate piuttosto allegre. Gli alunni si sono prestati al video e hanno reagito come se fossero in una sorta di intervista-documentario. Alcuni leggevano dal foglio altri si erano imparati il proprio pezzo. Lo hanno trovato molto divertente e coinvolgente, soprattutto quando alla fine di ogni esposizione, il gruppo doveva salutare in camera. Il primo gruppo, in particolare, ha dato il “là” all’inchino finale e la nomina dei suoi componenti.

Successivamente è iniziata la lezione frontale, condita da qualche momento di conversazione e brainstorming, mentre un alunno era al computer.

Il tema di questa terza giornata, trattava del capo di stato veneziano: il Doge. Una breve discussione ha rivelato come il nome fosse conosciuto ma ben pochi ne comprendevano il significato. Così si è chiesto quale fosse per loro la differenza tra un re, o un sovrano in generala, da un doge. Intanto quasi nessuno era stato in grado di identificare la peculiarità del doge, vale a dire l’eleggibilità. Poi, il segno di regalità principale è dato dalla corona, e il doge non portava in capo una corona simile a quella dei re medievali.

Quindi un sovrano senza la classica corona, eletto da un’assemblea che però, pian piano perderà il potere militare per assumere il ruolo di simbolo di Venezia, divenuta la Serenissima. Molti alunni non trovavano nel doge quel simbolo di regalità e potere che viene trasmesso loro dai libri o da film e serie televisive. Il doge veneziano ha ben poco da spartire con i re germanici o francesi. Ricopriva la più alta carica dello stato ma era obbligato a seguire determinate regole di comportamento che in altri paesi non sarebbero state accettate. Il re era eletto non dal popolo, ma da Dio. Era una figura divinizzata, assunta al potere per ereditarietà.

Il doge veniva eletto da un’assemblea dove erano riunite le maggiori famiglie patrizia in Venezia. Si procedeva ad una votazione che passerà alla storia come una delle più complicate per evitare imbrogli e giochi di potere.

Concetti che possono sembrare a dei bambini, abituati appunto a una figura regale straniera ma dal tutto consolidata della visione di potere, che mal si accorda alla politica adottata dalla Serenissima.

Anche le notizie sui primi dogi non sono chiare. Tra problemi di datazione e nomi, non è affatto semplice dichiarare con precisione il primo doge di Venezia. Se ne indicano due, Paulicio

Anafesto e Orso Ipato, che però sballano con la presunta data di fondazione della città. Le lotte interne non si sprecano, durante i primi anni della città. Dovute alla natura e agli animi dei suoi abitanti: gli uni propensi all'entroterra altri fedeli a Costantinopoli, poi Bisanzio.

Le diapositive hanno potuto condurre gli alunni attraverso episodi e fatti controversi e più sanguinari di Venezia. Si sono rivelati molto interessati, in particolare all'evento forse più sanguinario della rivolta del popolo contro il doge Pietro IV Candiano. Sfociata nella distruzione del palazzo Ducale, l'incendio della prima basilica di San Marco e l'uccisione del doge e del figlioletto.

Parlando, poi, della sede del potere, il palazzo Ducale molti degli alunni ne conoscevano la stanza principale, la sala del maggior Consiglio. Abituati alla curiosità, si è chiesto loro se avevano notato che tra i ritratti dei dogi, ce ne fosse una coperta da un drappo nero. Il doge Marin Falier, colpevole di tradimento verso la Repubblica, fu condannato a morte e alla *damnatio memoriae*, tanto usata in epoca romana per infangare la persona rea di crimini contro lo Stato.

Il Comune di Venezia offre ai residenti l'opportunità di entrare gratis al Palazzo, e concede visite guidate anche notturne, pure alle classi. Purtroppo, non abbiamo potuto usufruire di questo servizio, però si sono invitati i bambini ad accompagnare i propri genitori ad una visita.

Ho mostrato agli alunni, un altro spezzone di video dal documentario Rai, "Una notte a Venezia", dove veniva narrata la cerimonia di incoronazione del nuovo doge, i simboli a lui attribuiti e i suoi obblighi verso la Repubblica. Gli alunni ne sono rimasti piuttosto stupiti, soprattutto alla notizia che la procedura di incoronazione non è cambiata nel corso dei secoli. E che il doge, qualora avesse dovuto acquistare beni, avrebbe dovuto comprarli di tasca sua, senza mettere le mani sulla cassa dello Stato. In più, il doge si doveva portare al Palazzo Ducale il proprio mobilio, e che una volta finito il suo mandato, aveva tre giorni di tempo per lasciare le stanze al nuovo capo di Stato.

Procedure, queste, che ribadivano l'avversione e il timore che un titolo ereditario comportava. Inoltre, gli uomini sotto la Serenissima, non venivano trattati come servi ma come cittadini con dei diritti tutelati dalla legge. Un cittadino, per dirsi veneziano, doveva esser iscritto nel cosiddetto "Libro d'oro": nel quale venivano raccolti i nomi dei residenti in Venezia, che potessero vantare tre generazioni all'interno della città. La popolazione dell'entroterra, e

successivamente quella residente al di fuori dei confini propriamente italiani, erano considerati sudditi: uno costituiva il “Dominio da terra” e l’altro il “Dominio da Mar”.

La Repubblica di Venezia, poi Serenissima vantava un governo formato da borghesi, da mercanti che però venivano presentati come l’aristocrazia dominante.

In più, altra particolarità del governo veneziano, era la presenza di un senato, chiamato dei Pregadi. Questo perché il doge, tramite richiesta scritta, “pregava” i senatori di riunirsi in riunione per discutere leggi o elezioni di altri funzionari.

Parlando del palcoscenico dove si sono prese le più importanti decisioni della Serenissima, gli alunni hanno espresso la loro curiosità, chiedendo informazioni sulle prigioni. In particolare, quasi tutti erano a conoscenza della più famosa fuga avvenuta intorno al Seicento. Si tratta della fuga del gran seduttore e scrittore veneziano Giacomo Casanova. I dettagli della fuga sono a dir poco rocamboleschi, tanto da aver ispirato libri gialli. La particolarità consiste nella costruzione stessa delle prigioni, chiamate “dei piombi”, perché rivestite con il materiale piombo. Erano considerate una, se non la prigione più sicura, a prova di fuga, perché dal lato est era circondata dal canale e dall’altra portava agli ambienti altolocati fornite di guardie, che però era accessibile superando un ponte coperto, il ponte dei sospiri.

Tuttavia, l’esterno colpisce per i bassorilievi che raccontano la storia di Venezia e raffigurano episodi della Bibbia. Se ci si sofferma ad osservare i lati della costruzione, si possono individuare tre passi della Bibbia, in ordine sono: il giudizio di Salomone, Adamo ed Eva con il serpente e l’ubriacatezza di Noè. La storia di re Salomone, la conoscevano tutti, anche chi non professava la religione cattolica, come pure l’episodio di Adamo ed Eva, con il serpente tentatore. L’ultima storia, invece, era sconosciuta ai più e, sinceramente non sono state trovate molte informazioni sulla motivazione di raffigurare uno dei patriarchi della storia dell’ebraismo e del cattolicesimo, nel suddetto atto; si trova vicino al ponte della paglia e non viene notato immediatamente dai turisti o residenti, perché impegnati ad ammirare il sospeso ponte dei sospiri.

Oltre a queste raffigurazioni in pietra, ne esiste una molto particolare. Prima della porta di entrata al Palazzo, si notano tre figure in porfido scuro, più basse e tozze degli altri marmi bianchi. Sono i Tretarchi, i governanti di quello che era l’Impero Romano d’Occidente, trafugati da

Bisanzio durante la IV Crociata nel 1204. Essi dovrebbero rappresentare l'invito al buon governo, a sagge legislature che i capi e le magistrature avrebbero dovuto proporre alla popolazione.

Superata la porta principale, appare agli occhi l'imponente scala dove il doge veniva proclamato ai cittadini: la scala dei Giganti. Sulla sommità, ai lati della costruzione, si trovano due statue: una raffigura il dio Marte, dio della guerra, e l'altra rappresenta il dio Nettuno, dio dei mari. Questo è un chiaro ammonimento ai nemici della Repubblica, costretta più volte nel corso dei secoli a combattere, soprattutto in mare aperto.

In ultima analisi, le slides fornivano qualche dettaglio in più sulla processione di incoronazione del doge e sui suoi simboli. Come per un qualsiasi regnante, i simboli del potere erano fondamentali nel suo riconoscimento. Il primissimo oggetto che viene in mente, quando si parla di re, è la corona. Al doge veniva posta sul capo una specie di corona, chiamata "zoga", di color cremisi e a forma di corno. Poi venivano il seggio, la spada e il bastone o "baculos". Questi ultimi, provengono dal mondo bizantino, perché per molto tempo l'incoronazione del doge veniva secondo i dettami di Bisanzio.

La processione partiva dal Lido, dalla spiaggia di San Nicolò, dove ad attendere il doge, erano ormeggiate imbarcazioni armate, con all'interno rappresentanti della Chiesa e altre magistrature. Si continuava, in San Marco, dove il Doge si prostrava, raggiungeva l'altare e riceveva l'investitura assumendo il *baculos* (scettro) dall'altare. Alla fine, si passava al Palazzo per il giuramento e il nuovo doge regalava denaro al popolo, come era usanza a Bisanzio.

Molte feste che ancora oggi vengono celebrate in Venezia, sono nate durante i secoli per legittimare e conferire regalità all'investitura del nuovo capo dello Stato veneziano, agli occhi delle altre grandi potenze europee.

La classe è rimasta colpita dalla quantità di storie che durante gli anni della Serenissima si sono rinforzate e hanno contribuito a creare il mito dell'origine della città, perché destinata ad esistere nel momento in cui a San Marco era apparso un angelo, che gli aveva profetizzato la sua morte e l'ultimo viaggio verso una nuova città, che lo avrebbe eletto a santo patrono.

Le slide riguardanti il doge e il governo veneziano, presentavano poche informazioni accompagnate da immagini e video. La scelta, dettata dal tempo e dalla tenuta dell'attenzione, ha portato i suoi frutti con le domande che sono fioccate una volta conclusa la presentazione.

Difficile rispondere a tutte le loro curiosità. Anche perché di episodi interessanti ne è piena Venezia.

Si è passati all'attività della giornata, che consisteva nel ricavare più informazioni e curiosità possibili, attraverso libri e web, su quattro edifici. Gli edifici scelti contavano sulla loro fama e ricchezza di notizie circa la loro costruzione e avvenimenti accaduti dentro le loro mura.

Divisi in gruppi, gli studenti hanno scelto su quale edificio concentrarsi, mentre io consegnavo libri presi in prestito dalla biblioteca VEZ di Mestre.

Anche in questo frangente, sono state le due insegnanti a creare i gruppi per evitare favoritismi o gruppi con membri non collaborativi tra di loro. Gli edifici erano: il Palazzo Ducale, il Ponte di Rialto e la chiesa della madonna della Salute. Avendo a disposizione tre temi, i gruppi erano parecchio numerosi, ma questo costituiva un vantaggio perché diversi alunni si sarebbero potuti impegnare su un dettaglio.

Per esempio, una volta iniziato il lavoro, i vari membri si sono divisi i compiti: alcuni scrivevano, altri coloravano il foglio con stampato l'edificio, altri ancora disegnano sul cartellone.

I libri utilizzati come base di ricerca, tutti libri illustrati, sono stati: *Viva Venezia. Una guida per ragazzi ed eterni fanciulli*, di Paola Zoffoli e Paola Scibilla; *Mini guida per grandi viaggiatori. A spasso per Venezia con Marta, Jacopo e Luca*, di Maria Gianola; *I bambini alla scoperta di Venezia*, di Lorenzo Terranera; *Venezia e la Laguna per ragazzi*, di GuideClick; *I tesori di Venezia*, libro pop-up di Dario Cestaro e Paola Zoffoli.

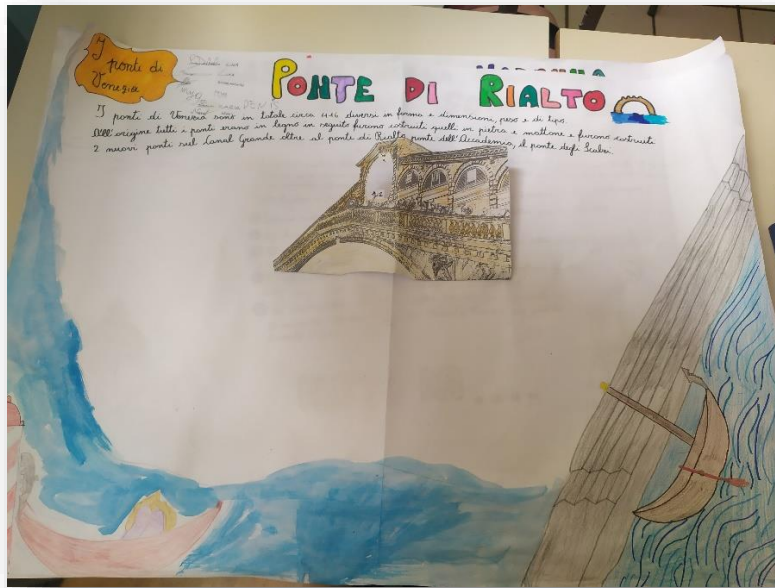
I tre cartelloni sono stati conclusi la volta successiva, per la mancanza di tempo. In sintesi, però, gli alunni hanno cercato di raccogliere più dati possibili dai libri e anche dal web, attraverso ricerche con la LIM.

Tutti i gruppi hanno optato per una mappa concettuale molto sintetica che raffigurasse la stampa dell'edificio, dalla quale partivano delle frecce. La differenza risiedeva nella cornice entro la quale le frasi sono state scritte: alcuni hanno semplicemente copiato dai libri, altri hanno riadattato quello che avevano letto in chiave più sintetica, a punti.

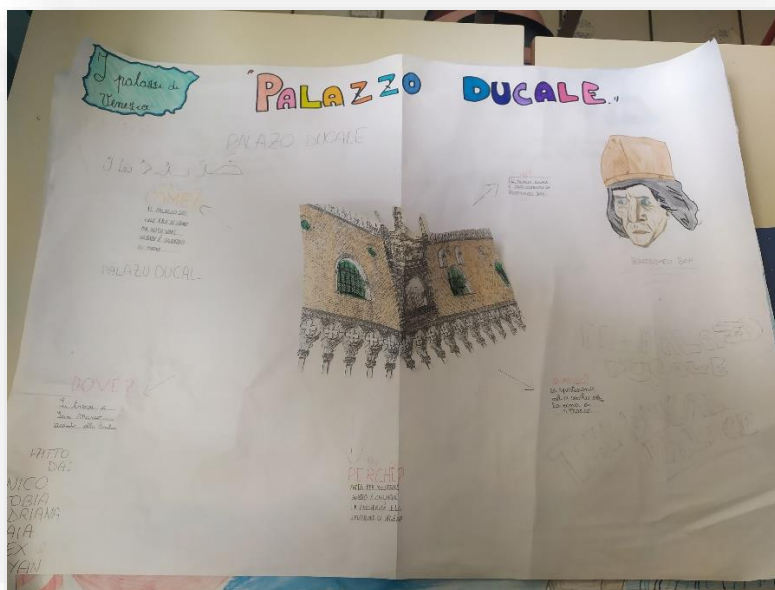
Anche l'alunno con disabilità ha contribuito, inserendosi in uno dei gruppi. Aiutando nella realizzazione del cartellone finale, con un proprio disegno.

Una volta avviata l'attività, sono stati informati gli alunni che la volta prossima avrebbero dovuto presentare il loro elaborato, leggendo le informazioni raccolte alla classe.

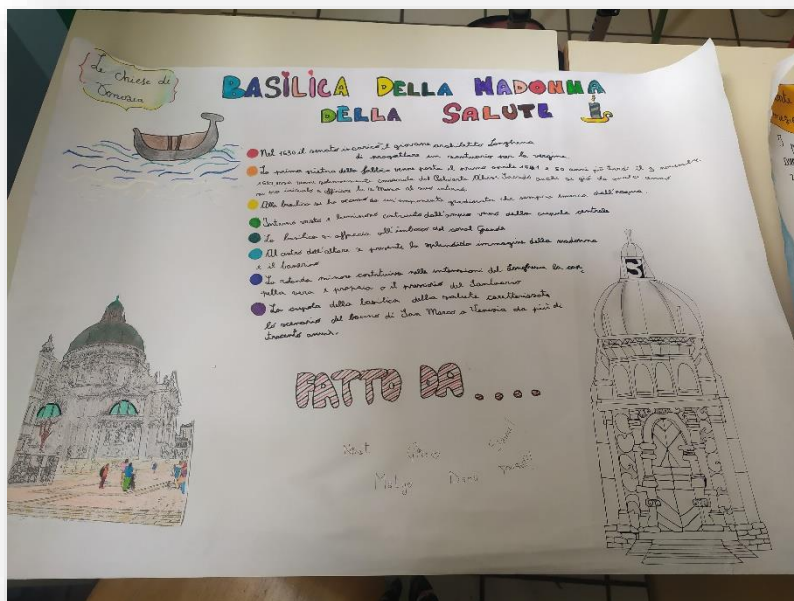
Questi sono i prodotti finali.



Il Ponte di Rialto.



Il Palazzo Ducale.



Basilica della Madonna

della Salute.

3.4.2.4 QUARTO INCONTRO: SAN MARCO TRA LEGGENDA E REALTÀ.

In questo ultimo incontro, i primi venti minuti sono stati lasciati ai bambini perché concludessero i cartelloni della volta prima. I minuti da venti si sono trasformati in trenta e solo dopo, quasi quarantacinque minuti, i gruppi hanno potuto esporre il loro cartellone ai compagni.

Purtroppo, questo ritardo ha influenzato l'ultimo incontro. Infatti, completato la gita delle presentazioni, era passata già un'ora.

Ho deciso quindi di unire spiegazione all'attività. Contando sull'attenzione derivata dalla curiosità che i bambini avevano dimostrato fino a quel punto.

Per prima cosa, si è spiegato in che cosa consisteva l'ultimo incontro, il tema che avremmo affrontato per chiudere questo viaggio attraverso la prima Venezia. Una volta parlato del palazzo e della città non mancava altro che parlare del monumento principale: la Basilica di San Marco.

Alcuni di loro non frequentavano la lezione di religione cattolica, ma erano a conoscenza della figura, quanto meno nominata dai loro compagni, di San Marco. Prima di iniziare con le slides, però, si sono distribuite agli alunni delle immagini stampate raffiguranti il simbolo del santo, nonché della Repubblica di Venezia: il leone alato.

Aiutata dalle altre due docenti, abbiamo tagliato striscioline di carta colorata che abbiamo ridotto in pezzetti che i bambini avrebbero dovuto incollare sulla figura, per dare l'impressione del mosaico. L'ultima attività consisteva nel creare il proprio mosaico. O meglio, riempire la figura emulando il lavoro di un mosaicista.

Come precedentemente detto, il tempo non sarebbe bastato per la sola spiegazione e poi l'attività. Si è deciso di unire i due momenti. Io avrei spiegato, magari portando all'attenzione dei ragazzi, qualche dettaglio in particolare, e loro si sarebbero occupati del mosaico.

Consegnato il materiale, e lasciati gli alunni in gruppi, è iniziata l'ultima presentazione.

San Marco, o meglio l'Evangelista, è una figura cardine nel comprendere la modalità con la quale i veneziani hanno creato la loro storia. Ebreo di origine, l'Evangelista Marco ha girato per l'Oriente e a Roma, diventando l'apostolo prediletto di San Pietro. Una volta giunto nei territori della Decima regione dell'Impero Romano, *Venetia et Histria*, è stato visitato in sogno da un angelo che gli profetizzava la sua caduta e successiva sepoltura presso una città che lo avrebbe reso celebre in tutto il mondo, magnificandolo erigendo un monumento incredibile.

Così avvenne. Durante l'anno 828, due mercanti veneziani, Rustico da Torcello e Buono da Malamocco, decidono di trafugare le spoglie del santo, in pericolo a causa delle persecuzioni cristiane in Alessandria d'Egitto. L'inganno che questi mercanti mettono in atto è passato alla storia. Essendo le guardie del porto tutte di religione musulmana, i due uomini escogitano un piano di fuga molto ingegnoso. Ricoprono le spoglie del santo con carne di maiale, animale considerato impuro dai musulmani. Con questo stratagemma riescono a passare i controlli della dogana, partendo alla volta di Venezia che festeggia l'arrivo del santo.

Viene perciò deciso di erigere una chiesa, e di eleggere a santo della città Marco, al posto del precedente patrono, San Todaro.

La leggenda copre molte aree geografiche: si inizia nei dintorni della città di Aquileia, poi ad Alessandria d'Egitto e ci conclude a Venezia. Molti studenti erano di religione musulmana che all'udire la storia del trafugamento della salma, hanno confermato l'avversione verso il maiale, appunto considerato un animale impuro e quindi immangiabile e intoccabile. Gli altri compagni non hanno espresso giudizi, anche perché la stessa classe è stata ospitata in una moschea, condotta

in una visita dai genitori. Un ottimo esempio di inclusione e rispetto per le religioni altrui, che i monumenti possono veicolare attraverso l'arte e la sacralità che emanano.

La costruzione della basilica si conclude intorno all'852, ma durante la famosa rivolta della popolazione contro il doge Pietro IV Candiano viene coinvolta in un incendio, essenzialmente radendola al suolo. Si contano tre basiliche. L'ultima è quella che appare tutt'oggi agli occhi dei residenti e dei turisti, in tutto il suo splendore.

Molti alunni pensavano che la basilica fosse rimasta immutata durante i secoli e che nessun evento tragico ne avesse minato le fondamenta. In particolare, alla notizia dei numerosi incendi alcuni di loro, hanno espresso il loro stupore commentando sulla modalità di costruzione. Infatti, i materiali inizialmente impiegati erano legno e qualche rivestimento in marmo. Tuttavia, a causa dei venti e delle mareggiate, anche il marmo si è andato via via deteriorandosi. Ed è proprio per questo che il Comune di Venezia ha finanziato interventi di recupero dell'esterno e dell'interno, per preservare il patrimonio artistico unico nel suo genere. Con interventi che prevedono il rivestimento della facciata, contro la piaga dell'acqua alta nei periodi di autunno e inverno, e contro le infiltrazioni di acqua all'interno della costruzione che stavano danneggiando il pavimento.

Ad oggi, i lavori non sono ancora terminati, ma si spera si chiudano entro il 2024.

A queste nuove informazioni, più attuali, molti alunni hanno espresso la curiosità di capire meglio come fosse organizzata la basilica.

Si è partiti con la spiegazione della facciata. La domanda che però è sorta spontanea è stata: "Perché si è scelto quello stile?". La basilica ricorda le chiese orientali, con le loro basse cupole, la loro forma un po' bassa e tozza e i mattoni a vista. Attraverso un video, si è potuto scoprire le modifiche apportate alla struttura durante i secoli. Da bassa e con cupole precarie, a una costruzione ricca di archi, capitelli, mosaici e bassorilievi, aggiunti, tardivamente, intorno ai secoli Quindicesimo e Sedicesimo. La particolarità che richiama l'attenzione è la mescolanza di stili diversi. Si passa dallo stile gotico medievale a quello orientale, per poi scoprire elementi tardo Rinascimentali.

La basilica è l'emblema dell'unione di culture, religioni e storia. Un esempio di come le diverse popolazioni possono convivere attraverso un monumento. La facciata comprende ben

cinque portali di ingresso, ognuno contrassegnato da elementi figurativi presi dalle antiche scritture, mescolati ad elementi più “pagani”. Nel secondo portale sono ritratti i mesi dell’anno, con i rispettivi segni dello Zodiaco, mentre nel terzo sono raffigurati i principali mestieri veneziani: calzolai (“calegheri”), i falegnami (“marangoni”), i muratori (“murieri”).

Sopra quello che si può indicare come il portale principale, che si affacci sulla piazza, spiccano per magnificenza ed eleganza i quattro cavalli di bronzo dorato, rubati come bottino di guerra, durante la IV Crociata (1204), dal doge Enrico dandolo. Si pensa fossero i cavalli di un auriga, posto sopra un’arena o Colosseo in Costantinopoli. I cavalli che svettano sulla facciata sono una copia, l’originale è conservato nel Museo all’interno della basilica.

Una volta entrati, si viene sommersi da una sfolgorante luce dorata proveniente dal soffitto, e che si irradia in tutta l’edificio. I mosaici ricoprono la quasi totalità del soffitto, con un numero che si aggira intorno agli 400 m² di copertura. Tutti i mosaici riportano episodi della Bibbia, in particolare: l’Antico Testamento, la Creazione del Mondo e il Diluvio Universale.

Le immagini appaiono molto verosimili, i movimenti che compiono i protagonisti sono piuttosto fluidi e si indovina facilmente l’atto in cui sono impegnati i personaggi. Lo stile ricorda molto quello orientale-bizantino, soprattutto le raffigurazioni che si trovano nella basilica dei Dodici Apostoli, oggi distrutta, in Istanbul.

Alcuni studiosi affermano che le similitudini posso essere spiegate dall’impiego di artisti bizantini nella costruzione della basilica in Venezia. Non ci sono fonti che accertano queste supposizioni, certo è che l’influenza artistica è evidente.

E gli studenti hanno potuto cogliere, attraverso alcune immagini inserite nella presentazione, le somiglianze. Nessuno professava la religione cristiana ortodossa, tuttavia nei libri di storia veniva accennato allo stile orientale, quando si trattava di Impero Romano d’Oriente.

L’argomento principale riguardava il rivestimento di mosaici delle cinque cupole sovrastanti la struttura. A questo proposito si è chiesto alla classe di interrompere il lavoro sul mosaico personale per osservare l’interno della basilica e le cupole.

Sempre, utilizzando uno spezzone del documentario “Una notte a Venezia”, gli alunni hanno potuto osservare da molto vicino i volti dei protagonisti raffigurati sul soffitto. Immagini

che per l'occasione della messa in onda del programma, sono state illuminate e il conduttore, Alberto Angela, è riuscito ad avvicinarsi ad alcuni mosaici sulle pareti laterali le cupole.

Questa breve immersione nell'universo dorato della basilica, aveva lo scopo di aiutare indirettamente gli alunni nella creazione del loro mosaico, prendendo spunto da quelli veri.

Inoltre, avrebbe potuto esser utile, durante la nostra uscita didattica in basilica, proprio per coinvolgere maggiormente la curiosità degli stessi.

Le cupole sono cinque, ognuna raffigurante un episodio della Bibbia: la cupola dell'Ascensione, seguita da quella della Pentecoste, dei Profeti, di San Giovanni e di san Leonardo. Le più suggestive sono le prime tre, anche perché la cupola dell'Ascensione sovrasta l'altare ed è la prima che si osserva, una volta entrati in basilica dal portale principale.

Le foto con rendono giustizia alla grandiosità delle immagini. I colori sono incredibilmente vividi, e lo sfondo ora non fa altro che risaltare le figurazioni, conferendo loro un alone di sacralità. Non a caso è stato scelto proprio l'oro. È il colore del Sole, che scalda e dona vita a tutto ciò che ci circonda. È il colore del metallo effigie del potere per eccellenza.

I materiali con i quali sono riprodotte le scene della Bibbia sono stati scelti tra i più pregiati: l'oro, appunto, e diversi smalti.

Mediante la lavorazione degli smalti si ottenevano i colori più difficili: il rosso, giallo, blu, azzurro e marrone. Essi venivano estratti da minerali, piante, e aggiunti successivamente all'impasto per la produzione di pezzi di vetro. L'oro invece veniva manipolato fino a fargli assumere la forma di una foglia, che poi veniva chiusa tra due vetri. Infine, la madreperla era impiegata per decorare i gioielli o nel contorno del mosaico stesso.

Procedimenti che richiedevano settimane, non addirittura mesi di lavoro. La lavorazione del vetro in Venezia, era agli albori ma già si stava specializzando quell'industria che avrebbe reso la produzione ed esportazione del materiale, come una fonte di guadagno consistente.

In ultima analisi, si è prestata attenzione al procedimento di creazione di un mosaico.

Il maestro mosaicista, era colui che ideava lo schizzo iniziale, ricopiandola sulle pareti, volte e cupole dell'edificio. Successivamente si procedeva al taglio delle tessere. Il compito era affidato a una seconda figura molto importante: il *lapidarius structor*. Costui aveva il compito di modellare

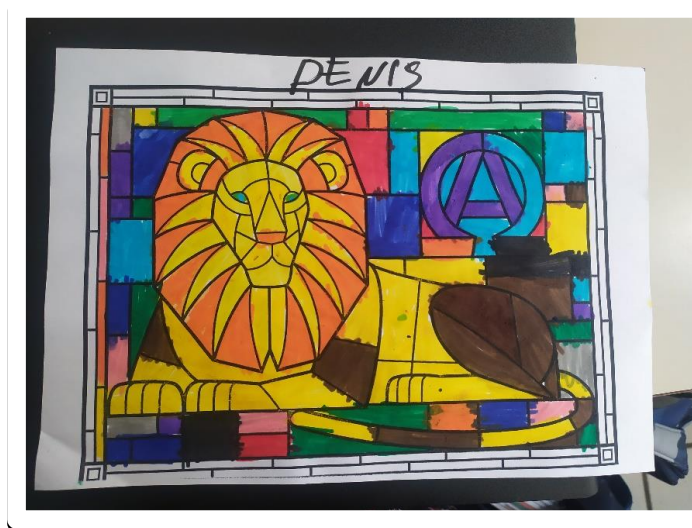
le tessere a seconda della figura che si era intenzionati a ricoprire. Il passo seguente era affidato alla figura del *pictor imaginarius*. Egli ideava la figura, la pitturava utilizzando le tessere colorate.

Sulla parete veniva steso uno strato di malta, sulla quale veniva riprodotto il disegno. Una volta che la malta aveva attecchito le superficie, si stendeva un secondo strato di calce a presa più lunga. Si riportava nuovamente il disegno e lo si colorava come un affresco. Quando la pittura era asciutta, si attaccavano le tessere. Il maestro mosaicista sovrintendeva a tutto il procedimento, ma chi ultimava l'opera era il *magister musivarius*, a lui il compito di rifinire il disegno.

Le tessere erano impiegate seguendo un determinato schema. Perché al colore era attribuito un significato e un simbolismo ben definito. Infatti, le tessere di colore blu, sono state utilizzate per le tuniche della Vergine Maria e del Cristo. Il blu era il colore dell'amore divino, ultraterreno. Le tessere verde-azzurro sono stese in alcune zone per dare l'impressione del mare.

Esiste una zona in particolare e si trova sotto la cupola dell'Ascensione: un tratto del pavimento, ricoperto con lastre di marmo chiaro, con venature che ricordano l'acqua. Anche questo pezzo di storia ha passato momenti difficili a causa dell'infiltrazione dell'acqua salmastra sia dall'esterno che dalle fondamenta. Il tratto ora è stato perimetrato per consentire interventi di recupero, sempre finanziati dal Comune.

La procedura di creazione di un mosaico si è voluto inserirla nella spiegazione per permettere agli alunni di comprendere quanto le diverse culture possano fondersi al fine di realizzare monumenti capaci di parlare ancora oggi alle persone.



*Mosaico di Dennis, alunno con
disabilità.*



A lavoro!

Lavorando in gruppo, gli alunni hanno potuto scambiarsi idee su come riempire il loro disegno. Alcuni hanno scelto di utilizzare solo due colori, in onore della loro squadra del cuore, altri invece hanno deciso di non riempire determinati spazi, e quindi di lasciarli in bianco, altri ancora hanno utilizzato tutti i colori disponibili. L'alunno Dennis, su suggerimento della docente di sostegno, ha colorato il leone, non utilizzando del tutto la tecnica del mosaico. Tuttavia, una volta che aveva finito il suo, ha dato una mano nel ritagliare i pezzetti di carta distribuendoli poi ai diversi gruppi che li richiedevano.

L'attività si è svolta molto frettolosamente. In generale, tuttavia gli alunni hanno dedicato parecchia attenzione alla rifinitura del proprio disegno, non copiando i compagni e creando mosaici originali.

Terminata la giornata alla supplente è stato chiesto di inviare i lavori conclusi, magari attaccati alla parete. Sfortunatamente, non sono mai ricevuti, come abbiamo dovuto abbandonare l'idea di condurre la classe in visita guidata alla Basilica di San Marco.

Durante una telefonata con la docente di ruolo, sono stata messa al corrente dei problemi di natura burocratica che hanno impedito la prenotazione attraverso il sito, che la guida da me indicata, ci aveva fornito. I problemi erano sorti già all'inizio, verso la fine del mese di marzo, quando la docente si era informata se la guida appartenesse alla Curia. Questo perché l'insegnante di religione aveva già portato delle precedenti classi in visita alla Basilica, utilizzando però un approccio diverso. La guida a cui è stato chiesto aiuto non appartiene alla Curia, è abilitata nel condurre scolaresche, anche delle scuole secondarie di primo grado, in giro per chiese, musei, basiliche e isole nel territorio lagunare.

Il sito propostomi garantiva lo sconto del salto fila alle scolaresche. Il tutto però era nelle mani della segreteria dell'Istituto che si adoperava nell'inserire i dati della classe, gli accompagnatori e il versamento del pagamento tramite bonifico.

A quanto pare i dissidi sono insorti in seno alla segreteria. L'insegnante non si è dilungata nella spiegazione di questo punto, alludendo a problemi di natura amministrativa e tecnologica attribuibili proprio al funzionamento del sito.

Alla luce di questo, si è cercato io di accedere al sito per permettere almeno l'entrata in Basilica, tralasciando così la visita guidata, che, come ricordato all'insegnante, era staccata dal mondo della Curia veneziana e quindi molto più libera di proporre orari di visita più idonei alle scuole.

Non si è avuto successo. E alla fine si è deciso di concludere il mio progetto con le sole quattro lezioni in classe. Nel mese di maggio, si è venuto a sapere che la classe sarebbe andata in visita al Ghetto di Venezia, e successivamente avrebbe visitato un museo.

A questa notizia, si è pensato che forse, tra gli impegni scolastici e le uscite precedentemente inserite nel calendario della classe, la visita alla basilica non si sarebbe svolta a causa del poco preavviso. Anche se, durante il primo incontro avvenuto nel mese di gennaio con la docente si era discusso favorevolmente su questo punto. Condurre la classe in visita alla basilica, dopo le lezioni e attività svolte in classe, sarebbe stata una conclusione del percorso più dignitosa, nonché una spinta da parte degli alunni a voler esplorare un mondo, chiuso ai molti, di cui però si parla molto spesso.

È stato deciso diversamente. Come pure diversamente si è verificata l'effettiva appropriazione di contenuti della storia di Venezia.

Sempre insieme alla docente, si era pensato nel somministrare agli alunni un test a crocette, per verificare quanto avessero appreso durante il percorso in aula, anche forti del fatto che in uscita alla basilica, le informazioni che erano state fornite sarebbero tornate utili e più approfondite, mediante l'intervento della guida.

Anche questo ultimo step non si è potuto attuare. Non si sono somministrate prove di verifica di nessun genere, al termine del percorso. Né prove scritte né orali. O meglio, possono rientrare in realtà le attività svolte in gruppo dagli alunni, i quali dovevano poi esporre il loro lavoro alla classe. Tuttavia, nessun giudizio è stato rilasciato al termine di queste attività.

Il mio percorso si quindi concluso così.

I cartelloni sono stati da me considerati prove di verifica. I criteri in base ai quali si è potuto dare un giudizio silente sono legati all'organizzazione e alla ricerca di dati, riuniti in schemi, o mappe concettuali, che hanno costituito una base sulla quale i lavori sono stati esposti. In aggiunta, è stato valutato la pertinenza delle informazioni, ricavate specialmente da libri, e l'attitudine degli alunni a lavorare in gruppi.

In generale i giudizi sono stati tutti positivi, l'attitudine a lavorare in gruppi per alcuni è risultato piuttosto difficile, complice il carattere del singolo e l'animosità di certi compagni verso un determinato soggetto. Tuttavia, i risultati riportati sono positivi.

La docente oltre alla prima lezione, non ha potuto assistere agli altri tre interventi. Ha però sollecitato gli alunni a terminare le attività rimaste in pausa. Non ha rilasciato giudizi sul percorso. Posso solo sperare che sia stato inserito nel programma finale come laboratorio esterno, ma inerente alla programmazione di quinta primaria.

RIFLESSIONI E CONCLUSIONI.

Le lezioni svolte in aula, frontalmente, sono risultati gli unici interventi messi effettivamente in atto. L'uscita alla Basilica, decisa preventivamente con l'insegnante accogliente, non si è potuta svolgere a causa di problematiche di natura burocratica e telematica.

Questo ha portato a chiedersi quanto sia efficace ed efficiente la comunicazione tra ente scolastico e organo preposto alla prenotazione di appuntamenti outdoor sul territorio. Se in definitiva, ci siano state complicazioni dettate dall'inadeguatezza del servizio online oppure problemi di secondaria importanza.

Non potendo agire in prima persona, ci si è dovuti affidare a terzi che portassero a termine le trattative con l'ente esterno. Non ha aiutato, inoltre, l'infortunio e il conseguente periodo di riposo della docente, che ha portato a ritardi nella comunicazione tramite messaggi.

Gli interventi in aula hanno però portato alla luce quanto gli alunni, di queste generazioni, siano in grado di incuriosirsi e interessarsi del territorio nel quale vivono, anche se si parla di alunni non propriamente "veneziani" o direttamente stranieri, quindi non inseriti appieno nel tessuto urbano e nella microcultura veneziana.

Nella definizione geografica di "territorio" si cita il sistema socioculturale del gruppo di individui. Infatti, per territorio si intende "uno spazio antropizzato, frutto dell'azione dell'uomo". E quale esempio più indovinato, se non proprio il mito e la crescita della città di Venezia?

Sulla base dell'interesse dettato proprio dal condividere un luogo, una città si è cercato di condurre gli alunni alla scoperta del mondo che ha plasmato la loro quotidianità, fatta di parole, organizzazione delle attività e del lavoro dei loro genitori che indirettamente, o direttamente, formano le menti dei futuri cittadini.

La didattica e la scuola, in quest'ottica, hanno il complesso compito di unire il dentro e il fuori, il passato e il presente, garantendo ai nuovi cittadini l'opportunità di esprimersi in base alla propria cultura, senza insabbiare avvenimenti della storia nazionale considerati troppo brutali o ambigui. Ma anzi, aiutando le nuove generazioni ad andare oltre i pregiudizi di genere, cultura e religione, diffondendo una ideologia di rispetto e amicizia tra individui diversi.

L'insegnamento della storia può garantire l'indagine attenta e oggettiva di eventi lontani nel tempo, prendendo spunto, traendo insegnamenti, possibilità di dialogo che poche altre discipline possono offrire.

Personalmente il percorso è nato proprio dalla curiosità nel conoscere la realtà nella quale sono nata e cresciuta. Famiglia e amici non hanno fatto altro che accrescere questo desiderio di sapere più informazioni possibili sulla città di Venezia. Una città che ha sempre affascinato artisti di ogni genere e che riesce ancora oggi a sorprendere qualsiasi persona che sia ancora in grado di emozionarsi davanti a monumenti e mosaici color oro, verde e rosso: i colori della Serenissima.

RINGRAZIAMENTI

I miei più sentiti e sinceri ringraziamenti alla mia famiglia che mi ha sempre sostenuto, durante questo percorso di laurea.

Un pensiero anche alle persone che hanno dedicato un po' del loro tempo ad aiutarmi a prepararmi per gli esami e per la stesura della tesi.

A mia nonna, che mi sostiene da lassù e non ha mai smesso di spronarmi.

A me stessa per aver trovato la forza di continuare, nonostante i numerosi dubbi e periodi bui.

BIBLIOGRAFIA.

- Bergamo, N *La Venezia bizantina*, «Il primo sito web sulla storia bizantina in Italia», 2013.
- Boschetti, L, Ditrani, S, Guazzone, R (2022) *Insegnare storia con le nuove tecnologie. Didattica aumentata per bambini e adolescenti*. Roma: Carocci editore e tascabili faber.
- Bruno Bertoli, B (2009) *Arte, Bibbia, Preghiera. La basilica di San Marco e i suoi mosaici* Venezia: Edizione Studium Cattolico Veneziano.
- Caccin, A (1974) *San Marco. La Basilica d'oro*. Venezia: Edizioni Zanipolo.
- De Vecchis, G, (2011) *Didattica della geografia. Teoria e prassi*. Torino: Utet.
- Landi, L (2015) *Insegnare la storia ai bambini*. Roma: Carocci editore, Bussole
- Landi, L, Laboratorio RED *Insegnare con presentazioni multimediali. Alcune note di metodo per la loro progettazione e realizzazione*. Venezia: Università Ca' Foscari
- Maltese, C (1973) *Le tecniche artistiche*. Milano: Gruppo Ugo Mursia Editore S. p. A.
- Mastrofini, E (2022) *Guida alle conoscenze di gestione progetti*. Milano: Franco Angeli editore.
- Monducci, F, Portincasa, A (2023) *Insegnare storia nella scuola primaria. Il laboratorio storico e altre pratiche attive*. Milano: Utet
- Moro, F (2018) *Venezia alla conquista di un impero. Costantinopoli 1202-1204*. Gorizia: LEG.
- Ortalli, G, Scarabello, G (2015) *Breve Storia di Venezia*. Milano: Pacini editore.
- Panciera, W, (2020) *Insegnare storia nella scuola primaria e dell'infanzia*. Roma: Carocci editore Studi Superiori.
- Panciera, W, Zannini, A (2023) *Didattica della storia. Manuale per la formazione degli insegnanti*. Firenze: Terza edizione aggiornata, Le Monnier.
- Pizzarello, U (1990), *Guida alla città di Venezia, Vol. 4: San Marco*. Venezia: Edizioni L'ALTRA RIVA
- Ravegnani, G (2018) *I Bizantini in Italia*. Bologna: Il Mulino
- Ravegnani, G (2021) *Venezia prima di Venezia. Mito e fondazione della città lagunare*. Roma: Salerno editrice

- Tedesco, L (2019) *Didattica della storia. Un manuale per la scuola dell'infanzia*. Milano: Mondadori università.

SITOGRAFIA

https://www.treccani.it/enciclopedia/origini-eta-ducale-nota-preliminare_%28Storia-di-Venezia%29/

https://www.treccani.it/enciclopedia/anafesto-paoluccio_%28Dizionario-Biografico%29/

https://www.treccani.it/enciclopedia/dagli-orseolo-al-comune_%28Storia-di-Venezia%29/

https://www.treccani.it/enciclopedia/insegne-del-potere-e-titoli-ducali_%28Storia-di-Venezia%29/

<https://eduspace.it/21/bambini-e-autostima-tre-regole-pedagogiche-per-incrementarla.html>

<https://www.insegnareonline.com/rivista/cultura-ricerca-didattica/storia-geografia-curricolo-integrato>

https://www.treccani.it/enciclopedia/espressioni-d-arte-i-principali-monumenti-architettonici_%28Storia-di-Venezia%29/



UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI PADOVA
Dipartimento di Filosofia, Sociologia,
Pedagogia e Psicologia applicata

UNIVERSITA' DEGLI STUDI DI VERONA
Dipartimento di Scienze Umane



CORSO DI STUDIO MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

Sede di Padova

RELAZIONE FINALE DI TIROCINIO

Il ritratto: conoscere sé stessi attraverso il disegno.

Percorso di Arte-Immagine in una classe IV primaria.

Relatore
Leonardo Chiarello

Laureanda
Myriam Cappellazzo
Matricola: 1099642

Anno accademico: 2018/2019

Indice generale

INTRODUZIONE.....	5
1. DAL CONTESTO ALL'AZIONE.....	7
1.1. Il progetto in ottica sistemica.....	7
1.2. Fonti e metodologie: il meglio per la classe.....	9
1.3. Disciplina e motivazione personale.....	12
1.4. La classe: uno spazio inclusivo.....	14
2. INTERVENTO DIDATTICO.....	17
2.1. Le basi: indicazioni e normativa.....	17
2.2 Gli incontri.....	20
2.3 In classe.....	23
2.4 Un primo bilancio.....	35
3. WORKING PROGRESS DEL DOCENTE.....	39
3.1: La figura del docente.....	39
3.2. Un momento per riflettere.....	41
3.3. Esperienze a confronto: tirocinio indiretto e diretto.....	42
Conclusioni.....	45
BIBLIOGRAFIA.....	47
NORMATIVA DI RIFERIMENTO.....	48
SITOGRAFIA.....	48
ALLEGATI.....	49
Allegato 1: Analisi Swot ex ante.....	51
Allegato 2: Programmazione di classe IV D.....	52
Allegato 3: Macroprogettazione per competenze.....	54
Allegato 4: Rubrica valutativa iniziale.....	55
Allegato 5: Scheda di autovalutazione somministrata agli alunni nel primo incontro.....	56
Allegato 5.1: Schede autovalutative completate dagli alunni.....	57
Allegato 6: Guida alla descrizione di un quadro.....	64
Allegato 7: Rubrica valutativa finale.....	65
Allegato 8: Analisi Swot finale.....	66

INTRODUZIONE.

“L’arte ci consente di trovare noi stessi e di perdere noi stessi nello stesso momento.”

(Thomas Merton)

La presente relazione ha lo scopo di raccontare la mia esperienza come tirocinante durante l’ultimo anno di tirocinio. Filo conduttore dell’esperienza è stata la decisione di creare un intervento su una disciplina che mi ha sempre affascinato fin da quando ero io a sedere dall’altra parte della cattedra: arte e immagine. In particolare, ho voluto sviluppare il tema del ritratto.

Ritratto come esperienza di conoscenza personale e dell’altro, attraverso esempi di pittori contemporanei e non.

Il lavoro si è concentrato sul considerare la disciplina Arte-Immagine come occasione per creare situazioni emotivamente ricche in cui il bambino possa esprimere emozioni e diventare cosciente e consapevole dell’evento che accade dentro di sé per poi dividerlo con i compagni.

Al tal fine mi sono avvalsa per gli aspetti prettamente scolastici della collaborazione dell’insegnante accogliente, ad esempio per la comunicazione interna con il gruppo dei genitori in materia di supporto economico ad attività esterne e per l’acquisto di materiali artistici. Funzionale al progetto è stata inoltre la collaborazione con la Fondazione Musei Civici di Venezia nello specifico con il Museo Cà Rezzonico per l’uscita didattica e il successivo laboratorio sul tema del ritratto.

Il prodotto si articola in tre parti che riprendono in un modo o nell’altro la metafora di Thomas Merton.

La prima, che rappresenta il momento di presa di coscienza, considera le mie motivazioni nella scelta della disciplina, i riferimenti teorici e normativi, il contesto sia scolastico che extrascolastico e le metodologie

La seconda parte esplicita, quasi in maniera di racconto, gli ostacoli e le soddisfazioni pervenute durante il percorso; gli incontri che mi hanno indirizzata verso l’abbandono di un ritratto di me stessa passato, per plasmarne uno nuovo in sintonia con lo scorrere delle attività.

L’ultimo capitolo rappresenta la conclusione finale di questo cammino di maturazione personale, con uno sguardo al passato e all’esperienza appena trascorsa che sono state utili per formare un’idea di me stessa come insegnante in un futuro prossimo.

1. DAL CONTESTO ALL'AZIONE.

“L’arte è l’incontro inatteso di forme e spazi e colori che prima si ignoravano.”
(Fabrizio Caramagna)

1.1. Il progetto in ottica sistemica.

Il seguente lavoro ha lo scopo di riassumere l’intervento didattico intitolato *“Il ritratto: conoscere sé stessi attraverso il disegno”*. Si tratta di un percorso di arte-immagine svoltosi nella classe IV D della scuola primaria Tiziano Vecellio dell’Istituto Comprensivo San Marco di Mestre, in collaborazione con uno dei musei civici di Venezia.

Ho avuto modo di conoscere gli alunni fin dalla prima primaria, durante il mio primo anno da tirocinante in veste di semplice osservatrice delle metodologie, stili di insegnamento adottati in quel particolare gruppo classe.

Ho ritrovato la classe al quarto anno di tirocinio, anno in cui ho svolto il progetto *“Il gioco del mini-volley a scuola: nuovi obiettivi, nuove sfide, nuovi incontri”*. In particolare, ho sviluppato il gioco della pallavolo; sport che ha dalla sua la finalità di condividere con gli altri esperienze di gruppo, promuovendo l’inserimento di alunni con varie forme di diversità ed esaltando il valore della cooperazione e del lavoro di squadra.

Quest’anno ho scelto nuovamente di svolgere l’attività in questo specifico contesto, sia perché per gli alunni potevo essere una figura già conosciuta e di cui si potevano fidare; sia perché volevo continuare sulla scia del potenziamento dell’importanza della collaborazione e del rispetto reciproco per rafforzare ulteriormente le mie conoscenze di metodologie inclusive.

La scelta ha giocato un ruolo molto importante durante lo svolgimento del Progetto, perché mi ha permesso di interagire in maniera più diretta con gli alunni e conoscere i loro punti di vista riguardo alla disciplina e per evitare attività già svolte che sarebbero risultate noiose e poco gradite.

Il Progetto per di più contava sulla realizzazione di un percorso in linea con le indicazioni indicate nel PTOF dell’Istituto 2018-2022 circa la valorizzazione delle qualità presenti in ciascun alunno stimolando la scoperta di attitudini e talenti, mediante l’ampliamento dei linguaggi espressivi anche in prospettiva dello sviluppo di pari opportunità tra gli alunni.

All’interno del documento sopra indicato, oltre a quanto già citato, vengono indicate attività curricolari ed extra curricolari da svolgersi allo scopo di ampliare l’offerta formativa dell’istituto. Entrambi i tipi di attività hanno lo scopo di fornire strumenti di approfondimento relativi a

discipline/educazioni già previste dal curricolo o di stimolare ulteriori conoscenze e competenze individuali.

L'offerta dell'Istituto comprende diversi temi sui quali sviluppare un progetto. Durante la lettura del documento, nel paragrafo relativo alle attività suggerite in orario curricolare ho potuto trovare i seguenti suggerimenti:

- *adesione a Progetti nazionali e Territoriali coerenti con le scelte educativo didattiche dell'Istituto;*
- *gruppi di potenziamento e di recupero;*
- *uscite didattiche e partecipazione ad eventi legati al territorio;*
- *attività di gioco sport;*
- *lettorato di lingua straniera;*
- *corsi di musica e canto corale;*
- *corsi di scacchi;*
- *interventi di esperti esterni (ad es. prevenzione Bullismo e Cyberbullismo, problematiche ambientali, informatica, competenze di cittadinanza, etc.);*
- *attività rivolte allo sviluppo del pensiero computazionali;*
- *attività legate alla promozione della lettura;*
- *laboratori artistici ed espressivi*
- *animazioni teatrali;*
- *partecipazione a concorsi.*

[tratto da PTOF 2018-2022]

Come si può notare l'Istituto si preoccupa della maturazione dei propri allievi in vista del loro futuro inserimento nella società della conoscenza, prossimi cittadini europei e del mondo, attraverso l'espressione del sé come veicolo di comunicazione efficace in diversi contesti.

Personalmente ho individuato due dei precedenti suggerimenti per attuare il progetto grazie alla possibilità di collaborazione, per le discipline di Arte-Immagine e Tecnologia, con il Centro Culturale Candiani, Musei e Fondazioni.

In aggiunta, la figura della mia insegnante accogliente è stato un punto di riferimento molto importante nella stesura delle attività. Insieme a lei abbiamo concordato i tempi e le modalità di insegnamento più adatte alla classe, interrogandoci sul come rendere una disciplina di solito poco utilizzata e poco sentita un'occasione per rivalutarla agli occhi degli studenti.

Durante una riunione di interclasse svoltasi nel mese di ottobre, a cui ho potuto assistere, la docente accogliente ha presentato ai genitori la mia proposta di intervento, descrivendo a grandi linee come si sarebbe strutturato il percorso e che tematiche avrebbe toccato nell'ambito dell'educazione

all'immagine. I genitori si sono dichiarati pronti a collaborare semmai se ne fosse presentata l'occasione. Più avanti, nella stesura del progetto, questo supporto mi è stato molto utile e mi ha permesso -come si vedrà- di accompagnare la classe in uscita didattica. Infine, sempre nell'ottica di un progetto il più possibile sistemico ho proceduto alla compilazione della tabella inerente agli aspetti critici e non del contesto in cui mi sarei addentrata. La tabella dell'Analisi SWOT ex ante (Allegato 1) mi ha permesso di individuare elementi di vantaggio e di svantaggio sia all'interno che all'esterno del contesto classe.

Lo strumento applicato alla realtà scolastica mi ha consentito di evidenziare i possibili risvolti positivi in ottica didattica, conseguenti la messa in atto di strategie e tecniche adeguate in base alla disponibilità della scuola e del territorio.

Come si può notare le criticità hanno riguardato sia aspetti interni che esterni al contesto classe. In particolare, l'aspetto che più mi ha preoccupato riguardava la numerosità della classe. Il timore era di non riuscire a seguire tutti in maniera appropriata relegando la maturazione personale alla sola sensibilità del singolo alunno.

Un secondo aspetto critico prendeva in esame la collaborazione con parti terze: genitori, insegnanti, operatori ed enti esterni. L'incertezza di aver scelto un giusto collaboratore che affiancasse il progetto, con il suo scopo e obiettivi, ha più volte minacciato la stesura finale del progetto.

Tuttavia, come si vedrà nell'Analisi finale, le criticità e i rischi non hanno fatto altro che rendere il progetto più malleabile e pronto al cambiamento. Anche grazie al supporto da parte del gruppo di tirocinio indiretto, attraverso il quale ho potuto confrontarmi con gli altri compagni.

1.2. Fonti e metodologie: il meglio per la classe.

Come attestano le Indicazioni Nazionali del 2012 al paragrafo "Per una nuova cittadinanza" (pag.6) *"La scuola perseguirà costantemente l'obiettivo di costruire un'alleanza educativa con i genitori. Non si tratta di rapporti da stringere solo in momenti critici, ma di relazioni costanti che riconoscano i reciproci ruoli e che si supportino vicendevolmente nelle comuni finalità educative"*.

I genitori sono una risorsa di vitale importanza nel mestiere dell'insegnante. Permettono scambi reciproci di idee, suggerimenti, opinioni tenendo sempre ben presente che lo scopo ultimo di questa collaborazione è il benessere dell'alunno a scuola e di riflesso in classe.

Ho cercato di tenere sempre a mente questo monito durante le fasi del Progetto.

L'ideazione del percorso ha preso spunto da molteplici *fonti*, sia di natura cartacea (libri, riviste per la professione docente) sia di natura multimediale (siti di insegnanti che inserivano online il loro

personale percorso, con schede e approfondimenti utilizzati). Inoltre, ho prestato attenzione ai suggerimenti di altre docenti che si sono rivelate una fonte preziosa di ispirazione.

L'*uscita didattica*, per esempio, mi è stata suggerita da una collega dello stesso istituto a cui aveva aderito insieme alla sua classe. Ho ritenuto il suggerimento appropriato, anche in base al livello di competenza raggiunto a inizio anno dalla mia classe e perché mi sembrava un modo diverso di coinvolgere gli alunni fuori dalle mura scolastiche, in un contesto pregno di esempi di immagini come solo lo può essere un museo del Settecento veneziano.

Le *metodologie* applicate nei vari incontri hanno mantenuto un'impronta laboratoriale, format del quale si è servita anche la mia insegnante accogliente. Come auspicato nella stesura del Project Work le tecniche di conduzione delle lezioni sono rimaste invariate. La spiegazione e l'insegnamento reciproco, o tutoring (insegnamento prof.ssa De Rossi 2015-16 "Metodologie Didattiche e Tecnologie per la Didattica"), si sono alternati durante le diverse fasi degli incontri per garantire una prosecuzione il più possibile in linea con le routine di classe.

La spiegazione ha svolto il ruolo di avvio delle varie attività, durante le quali gli alunni sono stati messi a conoscenza dei micro-obiettivi, della modalità di valutazione, delle tempistiche.

E il lavoro a gruppi, metodologia attiva- mediante la quale l'allievo apprende la propria attività, per scoperta, ed è posto di fronte al problema visto nella sua interezza e complessità- ha permesso una reciproca stimolazione della fantasia tra gli alunni, facilitando così l'associazione e la produzione di nuove idee

Infatti, secondo W. Bion (in Felisatti, "*Team e didattiche cooperative. Corsi abilitanti speciali per gli insegnanti della Scuola dell'Infanzia e della Scuola primaria*", 2006) il gruppo "è un'unità globale interdipendente, essenziale per la vita psichica dell'uomo", grazie al quale è possibile la nascita di due strutture sociali: la mentalità di gruppo e la cultura di gruppo.

La prima si riferisce allo spazio psichico all'interno del quale è possibile per il singolo depositare sul gruppo aspettative, affetti, aspirazioni personali. La seconda è la struttura che il gruppo raggiunge nei vari momenti, le attività che svolge e la sua organizzazione.

I gruppi in classe pertanto non sono stati sempre fissi. Molte volte, causa assenze o diversa consegna, alcuni alunni hanno dovuto spostarsi in un secondo gruppo. Cambiamenti che non hanno avuto ricadute negative sul percorso, o sugli alunni, in quanto abituati al lavoro insieme.

Il brainstorming è stato finalizzato a esplorare le idee, le proposte, le preconoscenze, le opinioni della classe in relazione al tema del ritratto. La sua funzione è stata quella di coinvolgere il gruppo in un determinato lavoro, raccogliendo "a caldo" i contributi emergenti, fornire spunti per una successiva sistematizzazione e organizzazione. Si tratta della cosiddetta "fase creativa", mediante la quale si valorizza e accetta qualsiasi contributo evitando giudizi e coinvolgendo l'intero gruppo

nell'espressione dei propri pensieri. Successivamente è entrata in gioco una seconda fase che ha permesso di analizzare e rielaborare quanto emerso, consentendo di recuperare il contributo del gruppo in funzione degli scopi del lavoro. In questa fase si è trattato di condividere le scelte ritenute più appropriate e di orientarle in funzione dello scopo finale (in questo caso la realizzazione del ritratto interiore nell'ultimo incontro).

Ho scelto di utilizzare il brainstorming perché enfatizza il ruolo attivo del soggetto nella costruzione della conoscenza e la prospettiva aperta con cui avvicinarsi all'apprendimento. Tale metodologia, infine, consente di sollecitare il soggetto a interagire attivamente con i contenuti messi a tema, fornendo il proprio contributo e mettendolo in relazione a quello degli altri (come nel caso della costruzione delle mappe concettuali e la creazione del tema descrittivo sul quadro scelto dai singoli gruppi).

L'apprendimento cooperativo ha caratterizzato l'intero percorso in classe, soprattutto nel quarto incontro.

All'interno del manuale "*Progettare per competenze*" (in Castoldi pag.66, cap.4) esso si caratterizza per il forte valore motivazionale derivante dall'integrazione sociale nel gruppo. La motivazione conduce l'allievo a ritenersi importante e utile all'interno del gruppo e questo incrementa l'efficacia dell'apprendimento, in un contesto di interazione dove le distanze d'età, di status e di esperienze culturali sono minori. Il ruolo dato all'insegnante si caratterizza come supporto al funzionamento del gruppo, da esterno che salvaguarda l'autonomia del gruppo. Il docente è chiamato a presidiare alcune aree di intervento che riguardano il compito, la gestione del gruppo, i significati individuali attraverso cui si tesaurizza l'esperienza di cooperazione.

L'approccio cooperativo enfatizza l'importanza dello scambio sociale di gestione e uso del proprio sapere. L'insegnante non partecipa direttamente al confronto sociale, bensì costruisce le condizioni affinché ciò avvenga.

Inoltre, grazie alla somministrazione agli alunni di schede di autovalutazione, il percorso ha potuto contare sull'impiego dell'approccio metacognitivo, orientato a promuovere nell'allievo una maggiore consapevolezza della sua esperienza di apprendimento, sia in rapporto a quanto ha acquisito, sia in rapporto a come lo ha acquisito (cfr. Cornoldi, 1995, in Castoldi 2011, pag.83).

Come si vedrà più avanti le schede di autovalutazione verranno abbandonate, perché se è vero che le strategie autovalutative rappresentano uno dei dispositivi più potenti con cui sviluppare un approccio metacognitivo; è anche vero che un approccio metacognitivo non può che essere appreso gradualmente, prima di divenire routine, modalità ordinaria del soggetto. Da qui il ruolo affidato all'insegnante di lavorare sul senso dell'esperienza di apprendimento per l'allievo, di sollecitare la

sua assunzione di responsabilità e la sua autonomia, di promuovere un atteggiamento riflessivo e critico.

1.3. Disciplina e motivazione personale.

Insieme all'insegnante accogliente abbiamo deciso di svolgere un percorso di Arte e Immagine sul tema del ritratto, contenuto presente nella programmazione della classe quarta (Allegato 2).

Il ritratto è uno dei più antichi generi pittorici che la storia dell'arte abbia conosciuto. Ciò testimonia che da sempre l'uomo è animato da un profondo e grande desiderio: lasciare la propria immagine impressa in un dipinto per opporsi all'avanzare del tempo, costruire un altro sé e realizzare il sogno dell'immortalità.

In realtà il ritratto non è solo un genere pittorico ma una rappresentazione dell'interpretazione che gli artisti danno di ogni epoca, su loro stessi e su ciò che li circonda.

Nel Progetto saranno presenti due categorie di ritratti: quello "topologico" e quello "fisiognomico".

Il ritratto ha inizialmente un compito documentale, vuole rappresentare l'aspetto reale di una persona, è quindi vincolato ad un ruolo descrittivo di rappresentazione del mondo. Quando al ritratto sono connessi una serie di valori che legano l'immagine all'individuo, si parla di ritratto "topologico". In questa fase il ritratto perde in parte la sua genericità e si cerca di rappresentare la classe di appartenenza del personaggio, sia esso un re, un guerriero o una divinità.

Solo nel Rinascimento, quando l'uomo acquista una nuova coscienza di sé, il ritratto diventa un mezzo per esprimere il vissuto interiore del soggetto rappresentato. Alla raffigurazione dei tratti somatici, infatti, si aggiunge la ricerca dell'espressione psicologica dell'individuo.

In questo Progetto abbiamo preso in considerazione le opere di alcuni grandi artisti che più di altri hanno esplorato ed evidenziato nei loro dipinti quest'ultimo aspetto.

Durante le ore di osservazione iniziale ho potuto muovermi liberamente nella classe allo scopo di individuare il livello di competenze raggiunto dalla classe e di individuare eventuali spunti di riflessione che avrebbero potuto indirizzare il mio progetto verso una progressiva maturazione individuale di ogni alunno.

Nel primo quadrimestre l'insegnante ha invitato altre figure esterne che hanno condotto interventi su aspetti prettamente "tecnici e storici" di alcune opere d'arte attribuite al celebre pittore Tintoretto, presenti tuttora sull'isola di Venezia.

Infatti, la classe, insieme alle altre quarte del plesso, ha aderito ad un percorso storico-artistico per il cinquecentenario dalla morte del pittore veneziano Jacopo Tintoretto (1518-1594).

Partendo da questa base ho deciso di concentrarmi sul ritratto per integrare il percorso sui quadri del Tintoretto, dove sono presenti molti esempi di pittura di volto, arrivando a modificare le attività su un binario molto più personale che aveva lo scopo di muovere gli studenti a immedesimarsi nei pittori di secoli precedenti, presi a modello per la forte connotazione personale donata attraverso i loro dipinti.

L'arte è da sempre la modalità per eccellenza per esprimere le emozioni che i sensi ci procurano, poiché essa chiama in causa l'immaginazione e la corporeità piuttosto che capacità verbali, intellettuali o razionali.

«Già dai primi anni di vita il bambino trova nel disegno un mezzo d'espressione congeniale alla sua mentalità, in cui spazia liberamente con l'immaginazione e in cui, oltre al piacere derivante dalla contemplazione delle proprie realizzazioni, egli si proietta manifestando sé stesso assieme al bagaglio culturale ed emotivo che gli deriva del temperamento e dall'ambiente» (Ferraris A.O, 1973).

Arte e immagine è una materia molto amata, soprattutto nella scuola primaria, perché lascia spazio alla libera espressione e al movimento in classe, che solitamente è uno dei primi scogli da superare: stare seduti e fermi nel proprio banco. Le lezioni di arte, invece, anche se si svolgono in classe, lasciano maggiore spazio al movimento fisico, mentale ed emozionale.

(<https://www.giochiecreativita.it/2017/10/19/arte-immagine-cioe/>)

Non solo.

Attraverso il movimento della mano che dirige lo strumento, che sia matita o penna, la mente riesce a staccarsi dalla realtà per intraprendere un viaggio verso nuovi mondi sconosciuti per contattare il nucleo più primitivo dell'anima.

Questo momentaneo estraniamento della mente permette al soggetto, in questo caso un bambino, di esplorare sé stesso mettendo in luce il proprio modo di vedere il mondo proprio mediante il disegno. Lo rende cosciente della portata della propria esistenza in un mondo come il nostro, popolato da immagini, che possono confondere e mettere in soggezione un soggetto ancora in formazione e incerto del suo ruolo all'interno di questa società.

I bambini, anche della scuola primaria, subiscono il fascino dell'immagine ma pochi sanno scindere tra l'immagine intesa come insieme di linee e colori e il senso, le sensazioni, le emozioni che questa fa riemergere dal proprio essere.

Emozione è guardare un'opera d'arte come se ci si trovasse al suo interno. Provare le stesse sensazioni dei suoi personaggi. Rievocare i movimenti compiuti dalle mani dell'artista. Partecipare alla creazione dell'opera come se fosse il bambino stesso l'artista.

La conoscenza dei differenti stili di apprendimento, delle modalità peculiari cognitive e affettive con cui ogni alunno si approccia alla realtà e ai saperi, degli interessi e delle vocazioni, consente agli insegnanti di promuovere negli allievi la capacità di leggere e comprendere il linguaggio multimediale e delle opere d'arte, di valorizzare le espressioni personali, di acquisire consapevolezza e attenzione al patrimonio artistico.

1.4. La classe: uno spazio inclusivo.

La classe è risultata una realtà molto sfaccettata e complessa che mi ha portato a modificare più volte le azioni didattiche anche in classe.

Il gruppo era composto da 25 alunni, 10 femmine e 15 maschi, aderenti al tempo pieno. Scelta che mi ha offerto l'opportunità di diluire il progetto senza rischiare che il suo prolungamento eccessivo portasse a un indebolimento dello scopo del percorso.

Il gruppo classe non ha mai subito variazioni nell'organico dalla classe prima.

Quattro alunni di nazionalità non italiana sono perfettamente integrati perché nati su suolo italiano. Alcuni di loro presentavano ancora delle incertezze lievi a livello linguistico in italiano, soprattutto nella lettura a voce alta e nella scrittura. Difficoltà che non hanno comunque influito negativamente sull'andamento del Progetto.

Non erano presenti alunni con certificazioni. Un'alunna di origini bengalesi seguiva una programmazione facilitata nelle discipline; un alunno con problematiche di apprendimento e di tipo psicosociale, frequentava regolarmente anche se era difficile inserirlo nei lavori di gruppo. Alcuni alunni inoltre hanno dimostrato fatica nell'organizzarsi all'interno della classe e nel consolidare un effettivo sentimento di cooperazione e unione. Da questo punto di vista la classe è risultata divisa in micro-realtà, all'interno delle quali alunni con qualche difficoltà soprattutto in campo scolastico venivano inseriti senza reale partecipazione. Non erano comunque in corso atteggiamenti di stigmatizzazione o di individualizzazione, citati dal manuale *“Tutti diversamente a scuola. L'inclusione scolastica nel XXI secolo”* (Nota L; Ginevra M.C; Soresi S), anche se si poteva in qualche momento registrare un certo atteggiamento di isolamento nei confronti di questi compagni sentiti come “diversi”. A causa di ciò il clima della classe veniva talvolta rotto da battibecchi o prese in giro che sfociavano in aggressioni di lieve entità sia verbali che fisiche, come spingersi o insultarsi. Momenti di escalation alle quali l'insegnante poneva fine invitando gli alunni a spiegare l'evento e per quanto possibile riconciliarsi tra di loro.

A fronte di ciò mi sono proposta di creare un percorso che potesse valorizzare le qualità, magari ancora nascoste, degli alunni, secondo il principio che ritiene le classi come “*palestre di inclusione*”.

Un insegnante per potersi definire “inclusivo” dovrebbe: interrogarsi sull’attività didattica (gli obiettivi, i materiali, il contesto, la partecipazione); alternare fasi di strutturazione, destrutturazione e ricostruzione per essere in linea con la situazione educativa.

Pertanto, nel percorso attuato in classe, ho sempre cercato di focalizzare l’attenzione sulle diverse situazioni educative man mano che gli incontri si succedevano.

La consapevolezza di operare in questa realtà non impedisce di essere altrettanto consapevoli del fatto che, proprio nel tendere con il massimo di professionalità allo scopo assegnato dalla Comunità, talvolta siamo noi stessi causa di disagio.

Si tratta, dunque, di riuscire nel non facile compito di ridurre e contenere, se non di eliminare completamente, il disagio presente fra gli studenti e, nello stesso tempo, di non sacrificare il livello qualitativo dell’attività didattica.

Al fine della prevenzione è del tutto irrinunciabile una conoscenza il più possibile puntuale dei livelli di partenza del singolo studente e della situazione socioculturale familiare.

Infine, diventa necessaria la massima chiarezza nei confronti degli studenti nell’esplicitare quali prestazioni minime dovranno produrre, momento per momento, durante le varie fasi dell’attività didattica al fine di favorire la maturazione, in ciascun individuo, di un processo di vera e propria “*autovalutazione*”; la “*conoscenza di sé*” è, infatti, momento fondamentale del processo di crescita caratteristico dell’età evolutiva nella quale si trovano gli studenti.

La scelta del Progetto ha favorito l’integrazione e l’inclusione di quei soggetti che, essendo percepiti come “diversi”, non sempre riescono a integrarsi all’interno del contesto classe e sono valutati più sulle prestazioni didattiche standardizzate e forse meno su quelle definite “*educazioni*”; quelle incentrate sull’*e-ducere*, cioè sul riuscire a portare fuori il sé dello studente

Il contesto socioculturale degli alunni è risultato appartenere alla fascia medio-alta. Ciascun alunno era regolarmente in possesso del materiale scolastico adeguato ad adempiere il proprio lavoro all’interno delle diverse discipline. L’insegnante, con la collaborazione dei genitori, ha potuto dotare ogni alunno di materiale supplementare artistico proprio nell’intenzione di invogliare gli studenti a sperimentare in maniera autonoma diverse forme di creatività.

Molte volte infatti gli alunni erano stati abituati a sentirsi coinvolti nella creazione di scenari, maschere, costumi per rappresentare commedie e recite che l’insegnante organizzava durante l’anno scolastico.

La classe partecipava attivamente e con entusiasmo a queste attività che permettevano loro di esprimersi liberamente, dimostrandosi fieri del proprio operato anche di fronte ai genitori venuti ad assistere alle rappresentazioni teatrali.

Tutti gli alunni risultavano ben inseriti nella classe, alcuni di questi però, preferivano stare in un piccolo gruppo all'interno del quale erano presenti compagni con cui condividevano affinità di interessi e passioni, soprattutto nell'ambito sportivo. Infatti, molti di loro si conoscevano da molto tempo perché frequentanti stessi sport o attività informali, come catechismo o corsi di vario genere. Questo modo di stare in classe è stato riutilizzato nel proporre le varie attività durante il trascorrere del progetto per non scostarsi troppo dallo stile di insegnamento della docente e per non mettere gli alunni in difficoltà o in imbarazzo di fronte a sollecitazioni non quotidiane.

Molti alunni si sono sentiti piuttosto intimiditi di fronte ad un compito che prevedeva la messa a nudo del proprio modo di vedere il mondo e di rappresentarlo con i mezzi a sua disposizione. Per di più il disegno veniva avvertito dagli alunni giudicabile, nel senso sindacabile, quasi ci fosse un modo giusto e uno sbagliato. Le percezioni di non corretto ha portato molti di loro a diffidare della consegna di disegnare in libertà, temendo un giudizio negativo.

Atteggiamento che ho continuato ad osservare durante le varie attività in classe, perché portava alla conclusione di incapacità e di arrendevolezza da parte dell'alunno.

La maggior parte degli alunni ha dimostrato di possedere buone capacità organizzative, ha eseguito le consegne in modo sufficientemente corretto producendo lavori impostati autonomamente anche se, non sempre, in modo completo e ordinato. Un esiguo numero ha incontrato difficoltà nell'organizzare tempo e materiali, e alcuni di questi hanno eseguito le consegne in modo approssimativo, poco ordinato e hanno prodotto lavori solo se guidati.

Nel complesso però ho trovato una classe molto disposta alla sperimentazione e al gioco con l'arte, tanto che alunni poco propensi alla disciplina alla fine hanno portato alla luce qualità e osservazioni inaspettate, che mi hanno lasciata sorpresa e fiera della loro maturazione.

2. INTERVENTO DIDATTICO.

“Ogni bambino è un’artista. Il problema è poi come rimanere un’artista quando si cresce.”
(Pablo Picasso)

2.1. Le basi: indicazioni e normativa.

Le indicazioni Nazionali riportano: *“La disciplina arte e immagine ha la finalità di sviluppare e potenziare nell’alunno le capacità di esprimersi e comunicare in modo creativo e personale, di osservare per leggere e comprendere le immagini e le diverse creazioni artistiche, di acquisire una personale sensibilità estetica e un atteggiamento di consapevole attenzione verso il patrimonio artistico”*.

Si aggiunge che l’educazione all’Arte e Immagine è caratterizzata da un approccio laboratoriale dove *“l’alunno sviluppa le capacità di osservare e descrivere, di leggere e comprendere criticamente le opere d’arte”*. Queste capacità tuttavia non potrebbero realizzarsi al loro massimo se mancasse una *“conoscenza dei luoghi e dei contesti storici, degli stili e delle funzioni che caratterizzano la produzione artistica”*.

Alla luce di ciò il disegno acquista quindi un’importanza formativa nello sviluppo della personalità e nella psiche del bambino non solo in quanto gli permette di rappresentare e partecipare al mondo circostante e propone quelli che sono i suoi problemi, le sue insicurezze, passioni, sogni.

Il disegno del bambino può essere paragonato a uno stato in cui egli codifica e rappresenta avvenimenti che lo circondano, in cui compie processi di astrazione sempre più complessi, passando dagli scarabocchi informi a linee più significative.

L’alunno deve avere l’opportunità di sperimentare diversi metodi di approccio alle opere d’arte, anche attraverso esperienze dirette nel territorio e nei musei.

Un ambiente d’apprendimento strutturato in modo adeguato può diventare una preziosa opportunità per effettuare esplorazioni e scoperte, per elaborare e discutere, per porre problemi e cercarne le soluzioni, privilegiando, oltre all’apporto individuale, anche quello collaborativo in cui le relazioni si sviluppano attraverso l’interazione tra pari (*peer education*), il tutoring, l’aiuto reciproco, gruppi di lavoro diversificati per livelli ed età, attività laboratoriali fondate sul pensare facendo, sull’operare ragionando.

La classe, la scuola, la città, il museo, il laboratorio, i luoghi in cui i bambini e i ragazzi vivono, anche virtuali come Internet e la rete, sono scenari all’interno dei quali si snodano le diverse e significative azioni e interazioni volte alla lettura e all’interpretazione dei testi iconico-visivi e allo

sviluppo delle esperienze comunicative ed espressive mediante l'utilizzo di tecniche e strumenti di tipo sia tradizionale, sia multimediale. (*“Arte Testo. Dalle indicazioni alla pratica didattica”* Vescini C, 2011).

Il documento multimediale appena citato semplifica in maniera perfetta il *modus operandi* di un insegnante professionale, attento alle esigenze della classe, di ogni singolo alunno, e le opportunità offertagli dal territorio in cui opera.

Nella tabella della macro-progettazione della professoressa Cisotto. L (Allegato 3), ho evidenziato la competenza “madre” dell'intero progetto ricavandola dalle Indicazioni Nazionali (I. N.) sotto la voce **Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola primaria** : la **“consapevolezza ed espressione culturale”**.

La competenza l'ho poi declinata in due traguardi:

1. produrre vari tipologie di testi visivi;
2. osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie).

Entrambi suddivisi nelle dimensioni, criteri, indicatori e i livelli nella Rubrica valutativa (Allegato 4).

Essendo Arte-Immagine una materia che si presta molto bene a collaborare insieme alle altre discipline, il progetto tocca anche le materie di italiano e storia.

Nelle Linee Guida del 2017 è esplicitata la necessità di *«ripensare il modo di “fare scuola”, integrando la didattica dei contenuti e dei saperi – riferiti ai nuclei fondanti delle discipline – con modalità interattive e costruttive di apprendimento. Fondando il proprio insegnamento su esperienze significative che mettono in gioco contenuti e procedure che consentano di “imparare facendo”»*. Tutto questo è possibile attraverso scelte orientate al potenziamento della motivazione e dell'interesse degli alunni e richiede soprattutto una forte integrazione delle discipline, più volte richiamata dalle Indicazioni nazionali:

«Ogni persona, a scuola come nella vita, impara infatti attingendo libera-mente dalla sua esperienza, dalle conoscenze o dalle discipline, elaborandole con un'attività continua e autonoma.» (p. 17).

Su queste basi ho potuto inserire il legame tra le varie aree disciplinari. Per quanto concerne la disciplina di Storia ho voluto condurre la classe alla scoperta del contesto nel quale sono state realizzate alcune delle più famose opere di noti pittori di fama mondiale, allo scopo di analizzare l'impatto comunicativo di ogni dipinto.

Non a caso nelle I. N. si recita che: *«lo studio della storia, insieme alla memoria delle generazioni viventi, alla percezione del presente e alla visione del futuro, contribuisce a formare la coscienza*

storica dei cittadini e li motiva al senso di responsabilità nei confronti del patrimonio e dei beni comuni».

In questo frangente rientra la collaborazione con il Museo Cà Rezzonico, museo storico della città lagunare per la sua collezione di ritratti del Settecento veneziano. L'attività offerta dal museo è partita dall'osservazione di alcuni ritratti, appositamente selezionati, allo scopo di evidenziare i principali elementi costitutivi, le proporzioni, gli stati emotivi, l'abbigliamento e la gestualità dei personaggi raffigurati. In pratica ogni partecipante è stato guidato a realizzare il proprio autoritratto attraverso la tecnica del disegno a pastello. Autoritratto che gli studenti si sono portati a casa a conclusione dell'uscita.

Con la disciplina di Italiano ho proseguito il lavoro già avviato dall'insegnante sulle mappe concettuali, strumento che ha permesso agli alunni di analizzare e descrivere i quadri a loro disposizione, durante il quarto incontro. La mappa che si articolava in tre voci- *soggetto, poetica e tecnica*- ha permesso agli alunni di affinare la capacità di "lettura" di un'opera.

Il mio intento, continuando sulla falsa riga delle indicazioni fornitemi dalla tutor, era di rendere gli alunni consapevoli di quanto lavoro si nascondesse dietro un quadro e i suoi elementi costitutivi.

Il perché di utilizzare le mappe concettuali risiede nella loro caratteristica di essere uno strumento per rappresentare in forma spaziale l'organizzazione delle conoscenze di un argomento (Cisotto L. *"Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento"*, 2015).

Le mappe concettuali aiutano gli studenti a sviluppare la consapevolezza dello stato della loro conoscenza e a mettere in ordine le idee. Durante la fase di lavoro in classe mi sono accorta di come gli alunni mostravano interesse e impegno nella compilazione dei punti interrogativi della mappa inerenti ai quadri presi in esame. Lo step successivo consisteva nel produrre un testo descrittivo che ampliasse i punti della mappa nella descrizione dei dipinti. Il tutto per giungere all'esposizione degli stessi ai compagni divisi in gruppi.

L'apprendimento perciò non si è fermato al mero imparare a memoria in vista di una verifica in classe o, come nel presente caso, un'interrogazione. Si è trattato sì di imparare nomi, date, e alcuni concetti propri della storia dell'arte, ma allo stesso tempo intervenire in modo più interattivo e comunicativo, adatto ad accattivare il pubblico composto da alunni di una classe quarta primaria.

Johassen in Castoldi (*"Progettare per Competenze. Percorsi e strumenti"*) definisce

l'apprendimento come: *"Una pratica consapevole guidata dalle proprie intenzioni e da una continua riflessione basata sulla percezione dei vincoli e delle risorse interne ed esterne"*.

Identificando tre poli intorno a cui porta il processo conoscitivo: il contesto che lo determina, la collaborazione che lo facilita, e la costruzione intesa come processo di riflessione e negoziazione interiore.

Il progetto, come le varie attività al suo interno, poggiavano su queste affermazioni che mi hanno aiutato ad essere attenta a ogni minima variazione all'interno del gruppo, variazioni che avrebbero potuto portare ad esiti negativi dal punto di vista della partecipazione e collaborazione tra gli allievi. Ho cercato pertanto di attuare delle modifiche al fine di restare fedele alla cosiddetta "logica didattica", intesa come un'organizzazione del percorso che rispetti quei principi pedagogici che qualificano un insegnamento-ponte.

Il senso di ogni percorso è didattico, ovvero orientato a promuovere gli apprendimenti che si intendono sviluppare negli allievi.

Le fasi di lavoro del mio percorso sono state guidate dalla logica sottesa alla strutturazione del progetto qui sotto riassunte nei suoi passaggi chiave:

1. fase di problematizzazione e di costruzione di senso
2. fase di sviluppo e formalizzazione di nuovi apprendimenti
3. fase di rinforzo e consolidamento degli apprendimenti
4. fase di integrazione o impegno della competenza che si è contribuito a sviluppare
5. fase di generalizzazione dell'esperienza di apprendimento.

Le fasi appena descritte mi hanno consentito di non perdere di vista lo scopo ultimo del Progetto, focalizzando la mia attenzione sulla tematica della continuità degli obiettivi con la progettazione di classe.

2.2 Gli incontri.

Nel Project Work consegnato a febbraio avevo auspicato di raggiungere le 30 ore messe a disposizione per attuare il progetto in classe. Tuttavia, alcuni problemi di varia natura si sono interposti tra la metà e la conclusione del percorso, portandomi a riprogettare gli ultimi incontri venuti a restringersi a causa del poco tempo a mia disposizione.

Il Progetto aveva come tempo di attuazione i mesi da metà gennaio a marzo, con possibili slittamenti dovuti a eventi scolastici in agenda dell'Istituto e/o scioperi del personale scolastico. Tutti di due ore, gli undici incontri si sarebbero dovuti svolgere nella giornata di mercoledì, dal primo pomeriggio, verso la fine della seconda ricreazione (14.00 circa), fino alla fine delle lezioni scolastiche, 16.15 (termine dell'orario scolastico erano le 16.30).

Cercando in rete mi sono imbattuta in un sito di un insegnante di primaria che aveva condotto la sua classe in un percorso sui ritratti simile al mio. Prendendo spunto ho cercato autoritratti o dipinti di volti realizzati da pittori famosi e che quindi sarebbero stati riconoscibili senza fatica dagli alunni.

Inizialmente erano stati scelti 18 ritratti, in modo da dividere la classe in tre gruppi, all'interno dei quali ogni alunno avrebbe avuto tre dipinti da colorare. Dopodiché ho ripiegato sulla scelta di sedici quadri, tra i quali la "Gioconda" di Leonardo Da Vinci, l'autoritratto di Picasso, l'autoritratto di Durer, un dipinto di Auguste Renoir, per citarne alcuni.

Come si evince, i quadri comprendevano soggetti di vario genere e sesso, per non parlare del periodo artistico di derivazione. Si spaziava dai dipinti dei maestri del Rinascimento italiano, ai pittori fiamminghi, fino ai contemporanei Modigliani e Picasso.

La scelta è stata dettata dalla disponibilità di materiale in rete, da cui ho scaricato i quadri in bianco e nero e quelli più vicini alle dimensioni e colori degli originali.

Di seguito la tabella riassuntiva dei singoli incontri che più avanti tratterò in maniera più estesa allo scopo di evidenziare le differenze tra il Project Work (il prima) e il Progetto (il dopo).

Incontri	Obiettivi di apprendimento	Contenuti	Attività	Metodologie	Materiali
Primo incontro	Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine	Il ritratto d'autore (prima parte)	Gli alunni scelgono due dipinti che preferiscono; poi si uniscono in gruppo di alunni con il medesimo quadro.	Approccio laboratoriale; brainstorming; tecniche cooperative.	Fotocopie dei ritratti (16) Fogli bianchi A4 schede di autovalutazione
Secondo incontro	Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine	Il ritratto d'autore (seconda parte)	Scelta di altri due quadri, per un totale di quattro per ciascun alunno, in vista della descrizione mediante la mappa concettuale.	Approccio laboratoriale; tecniche cooperative	Fogli bianchi A4 Fotocopie ritratti schede di autovalutazione
Terzo incontro	Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (poetica, soggetto, tecnica)	Compilazione mappa concettuale	Ogni alunno compila la propria mappa concettuale riferita al quadro scelto	Approccio laboratoriale; Problem-solving	Mappa concettuale Dipinto scelto in gruppo
Quarto incontro	Esposizione su un argomento di studio utilizzando una scaletta	Esposizione in classe filmato dall'insegnante.	Gli alunni, divisi in piccoli gruppi, espongono alla classe il loro ritratto, autoritratto scelto.	Approccio laboratoriale; Problem-solving.	Mappa concettuale testo descrittivo Telefono cellulare

Quinto incontro	Tecniche di rappresentazione grafica.	Il nostro ritratto d'autore	Gli alunni ricopiano i quadri	Approccio laboratoriale; Problem-solving.	Fogli Fabriano Immagini stampate a colori e in bianco e nero
Sesto incontro	Produzione testi descrittivi legati a scopi concreti e connessi a situazioni quotidiane	Verifica	Descrivere e rappresentare per mappa il dipinto scelto dall'insegnante.	Approccio laboratoriale	Fogli protocollo
Settimo incontro	Tecniche di rappresentazione grafica: il pastello e le sue sfumature	Uscita didattica: laboratorio sul ritratto al Museo	Insieme ad esperti, la classe verrà accompagnata ad esplorare e analizzare la tecnica del pastello.	Approccio laboratoriale con esperti	Matita e pastelli
Ottavo incontro	Tecniche di rappresentazione grafica: il pastello e le sue sfumature	Completa il ritratto	I bambini devono completare l'altra metà del volto di una persona tagliata da riviste.	Approccio laboratoriale	Fogli bianchi A4 Pastelli colorati, colla Riviste
Nono incontro	Interagire in modo collaborativo in una conversazione su argomenti di esperienza diretta, formulando domande.	Illustratore si e ci racconta	Con domande preparate dagli alunni l'illustratore racconterà della sua esperienza come artista.	Approccio laboratoriale con esperto	Quaderno degli appunti
Decimo incontro	Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni	Ritratto interiore (prima parte)	Gli alunni, in un foglio bianco, dentro il loro volto di profilo, dovranno descriversi con le immagini	Approccio laboratoriale	Cartoncino bianco Fabriano liscio Pastelli colorati Fotografia
Undicesimo incontro	Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni	Ritratto interiore seconda parte)	Gli alunni concluderanno il ritratto per poi chiuderlo con una seconda metà del volto.	Approccio laboratoriale	Cartoncino bianco Fabriano liscio Pastelli colorati Fotografia

La tabella mostra la mia idea originale sul Progetto e le sue attività. Per ragioni di tipo di organizzativo e legato alla progettazione della docente con la quale collaboravo gli incontri sono stati ridotti a otto che però hanno consentito di ottenere un risultato comunque apprezzabile.

Suggeritomi dall'insegnante ho provveduto alla creazione di schede di autovalutazione da consegnare agli alunni all'inizio di ogni giornata di attività (Allegato 5 modello e sgg- schede di autovalutazione compilate).

Tale supporto poggiava sulla considerazione di promuovere negli studenti l'attitudine a riflettere sulle nuove proposte di attività, con particolare attenzione alla rilevazione del proprio stato emotivo a inizio e conclusione giornata. In più avevano lo scopo di fornirmi indicazioni circa lo stato generale della classe, la loro disponibilità e attenzione verso compiti originali.

La "sperimentazione" è però durata pochi incontri. Le motivazioni sono state dettate dallo scarso tempo rimastomi per concludere l'intero Progetto e dalla poca abitudine della classe a compilare questo specifico strumento. Molti alunni si sono trovati in difficoltà, altri ancora l'hanno compilato un po' troppo frettolosamente; in altri casi le schede mi sono state riconsegnate in bianco. Perciò ho abbandonato le schede di autovalutazione, continuando con la stesura del diario di bordo all'interno del quale inserire le osservazioni a fine di ogni giornata.

2.3 In classe.

Primo incontro 09/01/2019. I ritratti d'autore.

La lezione è iniziata con la presentazione del tema e del percorso, allo scopo di motivare gli alunni sull'idea del progetto. Ho spiegato a grandi linee le attività, gli esperti che sarebbero venuti ad aiutarci in questo percorso sul ritratto e sulla modalità di valutazione di ogni giornata.

Stipulato il patto in aula, grazie al quale ci siamo impegnati ad assumerci le responsabilità di creare un ambiente di lavoro proficuo e positivo, ho provveduto a esplicitare la lezione di quel giorno.

I bambini si sono dimostrati impazienti di cominciare, tranne qualcuno che non provava molta simpatia per il disegno e che si è subito agitato, paventando chissà quale compito impossibile. Il clima iniziale non poteva dirsi interamente disteso, carico com'era di aspettativa e di sospetto verso qualcosa di nuovo. Le domande sono fioccate inesorabili, tanto che mi hanno praticamente sommerso dai loro dubbi. Sorpresa da questo attacco, ho fatto fatica a tranquillizzare gli alunni che hanno accettato la proposta solo dopo esser stati informati della natura del compito e che non ci sarebbero stati voti bassi se non avessero colorato il ritratto perfettamente come l'originale.

Sembravano molto spaventati dalla prospettiva di un brutto voto in Arte-Immagine, idea personalmente che non ho minimamente preso in considerazione durante la stesura del Progetto. Al fine di calmarli li ho invitati a iniziare senza fretta e paura di colorare il proprio ritratto, ribadendo che non sarebbero stati soli e che per qualsiasi dubbio sarei stata disponibile a rispondere.

Puntualizzato questo, seppur con qualche reticenza, si sono messi al lavoro.

I materiali di cui potevano disporre erano le matite, gomma e tanta pazienza.

I ritratti li ho voluti distribuire a caso per evitare che i soliti esuberanti scegliessero quadri uguali per mettersi insieme in gruppo e chiacchierare allegramente come se fosse ancora ricreazione. Solo dopo consegnati i ritratti, i bambini si sono potuti spostare convergendo in gruppi aventi lo stesso quadro.

Questa procedura ha tolto un paio di minuti all'avvio vero e proprio dell'attività ma si è resa necessaria al fine di portare gli alunni verso lo stato di calma e di attenzione necessarie per creare un clima di operosità positiva.

Entrati nel vivo dell'attività molti alunni si sono dimostrati concentrati nel ricreare le stesse sfumature del dipinto originale con i colori a pastello. Non sono mancate domande curiose circa il soggetto raffigurato, la storia del pittore e della sua epoca e del perché avessi scelto proprio quel dipinto e non un altro.

Ho cercato di rispondere in maniera più esaustiva possibile invitandoli contemporaneamente a concentrarsi sui particolari del quadro, i colori e le zone ombra che si sa sono particolarmente intriganti e misteriose in un quadro.

Purtroppo, non avendo a disposizione la LIM si faticava a leggere i quadri, a coglierne le diverse tonalità di colore, tuttavia il risultato finale è stato ottimo.

Appesi fuori dalla classe, in due cartelloni, i quadri facevano bella mostra di loro stessi. E i bambini giocavano a ritrovare il proprio.

In definitiva questo primo incontro è stato un ottimo pretesto per continuare con il percorso.

Alcune piccole considerazioni vanno però espletate come punti di riflessione per rendere l'idea del mio atteggiamento in classe in questo inizio percorso.

Ammetto di non esser stata preparata dalla valanga di domande postami dagli alunni ancor prima di dare l'avvio all'attività vera e propria. Non me lo aspettavo e mi ha colto impreparata, tanto che vedendomi in difficoltà, l'insegnante è venuta in mia aiuto per stabilizzare la tempesta di quesiti per lasciarmi finire di spiegare.



Fig. 1. Dipinti primo incontro.

Secondo incontro 22/01/2019. i ritratti d'autore e i loro segreti.

Per motivi scolastici ho dovuto anticipare questo secondo incontro il martedì, avendo a disposizione solo un'ora; per poi continuare il mercoledì successivo con le canoniche due ore.

Per tale motivo ho deciso di consegnare una sola scheda di autovalutazione contando sia il secondo che il terzo, apportando lievi modifiche nel titolo in modo da non caricare eccessivamente gli alunni di schede da compilare.

A casa perciò mi ero preparata una scheda che riassume a grandi linee i periodi storici dei quadri vista la crescente curiosità degli alunni.

Non era uno strumento calcolato in precedenza, l'ho voluto improvvisare al fine di fornire qualche dettaglio in più sui ritratti e autoritratti nelle nostre mani.

Sempre tenendo presente l'attiguo percorso di storia dell'arte sul Tintoretto, ho creato una sorta di guida dell'arte con protagonista proprio il celebre pittore. Egli spiegava le epoche rispondendo alle domande dei bambini e ponendo loro delle domande.

Compilata questa sorta di guida ho chiesto ai bambini di indicarmi per alzata di mano cosa avrebbero voluto disegnare, per poi stampare e consegnare i loro elaborati.

Contemporaneamente ho spiegato l'attività e i tempi in modo da non trovarci negli ultimi minuti a correre per concludere. Gli alunni si sono dichiarati d'accordo con il tempo tanto che molti di loro si sono puntati la sveglia nell'orologio per avvisarmi dello scoccare dell'ora "X".

Così si è cominciato e in mezz'ora si era a buon punto, tanto che alcuni alunni avevano già concluso il proprio dipinto e stavano aiutando gli altri con consigli sui colori.

L'aspetto più piacevole è che si erano organizzati da soli con i posti. Capita la modalità di lavoro, quando era il momento del mio intervento la classe era già disposta in isole, e a mano a mano che i

dipinti venivano scelti, gli alunni si cambiavano di posto per esser assieme ad altri con il medesimo ritratto.

Il mio compito per la maggior parte del lavoro è stato quello di controllare il clima e l'andamento degli incontri in classe. Aggirandomi per i banchi, rispondevo a domande e fornivo suggerimenti e rassicurazioni ad alunni ancora un po' incerti. Ascoltando gli alunni mi sono resa conto di quante informazioni conoscessero su alcuni pittori e quadri.

Per citarne una, un alunno mi ha raccontato la parte più interessante e macabra della vita di Van Gogh, la sua pazzia e il manicomio, il suo orecchio tagliato. Un altro invece mi ha chiesto l'età di una donna ritratta ("La Dama con l'Ermellino" di Da Vinci) e il significato dell'animale.

Scoccate le 15.00, ho invitato gli alunni a inserire tutto il materiale nelle cartelline di Arte-Immagine, e salutandoli ho dato appuntamento per l'indomani.

Ritornata a casa ho segnato i quadri scelti dagli alunni, creando una sorta di griglia che mi permetteva di abbinare l'alunno ai due quadri scelti per la terza parte del Progetto.

Terzo incontro. 23/01/2019. Le mappe concettuali.

In classe ho trovato gli alunni ansiosi di finire quello che avevano iniziato il giorno prima. Perciò, tirati fuori tutti i materiali dalle cartelline, divisisi negli stessi gruppi si è cominciato.

La situazione si è svolta in un clima vivace e operativo, con me che giravo tra i banchi per rispondere alle domande dei bambini sui colori e sfumature. Gli alunni poi mi venivano a cercare molto spesso, domandandomi cosa ne pensassi del loro operato. Se prima ero io che andavo dai bambini, il ciclo si era invertito e non era raro vedere che due o tre di loro mi venissero dietro mostrandomi il loro capolavoro.

Certo, non tutti erano così ansiosi. L'entusiasmo del primo incontro in alcuni era scemato alquanto, ma non me ne preoccupavo perché dovevo tirare fuori dal cilindro il pezzo grosso.

Verso le 15.00 la classe era a buon punto: molti avevano già terminato e si stavano adoperando in lettura aspettando che gli altri finissero.

Un quarto d'ora dopo ho dato il via alla seconda parte: l'analisi dei ritratti con l'aiuto delle mappe. Tuttavia, la stanchezza era in agguato; c'è voluto parecchio tempo per spiegare la funzione delle mappe e in generale la seconda attività. Tant'è che la classe non ne voleva sapere di stare in silenzio.

Comunque, passato il momento di scossa, le acque si sono pian piano calmate dandomi la possibilità di riprendere le redini della situazione. Divisi in gruppi, i bambini dovevano scegliere quale tra i loro dipinti analizzare con la mappa.



Come si evince dall'immagine, la mappa comprendeva tre parole-chiave suddivise in altrettanti termini che gli alunni dovevano segnare per compilare il proprio schema del dipinto al fine di descriverne le caratteristiche principali.

Lo spunto di semplificare l'analisi è stato suggerito da un articolo, rinvenuto in rete, di Emanuela Pulvirenti, architetto e dottore di ricerca in Fisica Tecnica Ambientale con specializzazione in illuminotecnica, collabora con la Zanichelli come formatrice e autrice di risorse per l'insegnamento.

Le tre voci sono:

- 1. TECNICA** – È la modalità con cui viene realizzata l'opera d'arte. Riguarda l'aspetto più "meccanico" e fisico della creazione.
- 2. SOGGETTO** – È ciò che è raffigurato in un dipinto. Il soggetto, generalmente, è individuato inizialmente attraverso il cosiddetto genere pittorico.
- 3. POETICA** – È un concetto spesso istintivamente abbinato alla letteratura, e in particolare alla poesia (questione di assonanza...), ma in realtà la poetica riguarda tutte le modalità artistiche e si riferisce alle intenzioni espressive dell'autore o di un movimento. In pratica è la risposta alla domanda: qual è il senso di quest'opera? Cosa trasmette? cosa vuole cogliere?

Prima di dare il via, ho provveduto a consegnare ad ogni alunno lo traccia riassuntiva dei quadri (Allegato 6). Le informazioni erano ricavate dai miei vecchi libri di storia dell'arte, adattate per una

classe della scuola primaria inserendo in tutti alcune curiosità circa lo stesso dipinto o l'autore stesso.

Il primo step di sottolineatura dei punti nella mappa è andato bene con nessun intoppo. Leggendone alcuni mi sono persuasa dell'utilità dello strumento sull'aspetto puramente grafico. Nel senso che garantiva agli alunni una visione dell'informazione più semplificata, "pulita".

La classe, fin dalle mie primissime ore di osservazione iniziale, dimostrava qualche perplessità nell'utilizzare lo spazio di un foglio completamente bianco, come se non sapessero dove scrivere e paventando ripercussioni negative. Molti per esempio avevano l'abitudine di scrivere in angolo a destra il più piccolo possibile, altri in basso sempre in piccolo. Un esiguo numero utilizzava il foglio in tutta la sua interezza.

Stessa faccenda con la mappa: alcuni avevano girato il foglio e rifatto lo schema, altri ancora avevano preso un foglio nuovo, il restante si era limitato a sottolineare o cerchiare la parola giusta. Sempre in minuscolo.

Quarto incontro. 30/01/2019. Critici d'arte.

In questa giornata mancavano ben sei alunni; ai due mancanti della volta precedente ho fatto concludere i ritratti e iniziare con la mappa. Da questo momento in poi i gruppi sono diventati fissi in vista dell'esposizione finale.

Mentre il piccolo gruppo terminava il lavoro sulla mappa, agli altri ho impartito le seguenti direttive:

- portare a termine il compito del testo entro le 15.15
- ricopiare il testo, derivato dalla mappa, in bella
- concludere le esposizioni entro le 15.45

La classe ha iniziato a lavorare a ritmo sostenuto; la prospettiva di comparire in un video come critici d'arte sembrava entusiasmarli.

La prima parte consisteva nel porre le ultime correzioni alla mappa per proseguire con la stesura del testo descrittivo del quadro. Le poche e precise direttive sono state sufficienti affinché i bambini completassero nell'ora stabilita questo step. Pochi minuti per ricopiare in bella il testo grezzo e dividersi le parti in modo tale da far parlare tutti i componenti del gruppo.

La seconda parte non ha subito intoppi, anzi è proseguita molto velocemente tra le risa e l'entusiasmo degli alunni. Va sottolineato il grande impegno degli alunni nel darsi un contegno mentre spiegavano il proprio lavoro sul ritratto ai compagni.

Essendo stati abituati alla recitazione fin a dalla classe prima, hanno colto l'occasione di mettersi nei panni di un vero critico d'arte: posizionavano il quadro originale sulla lavagna in modo che tutti lo vedessero, si disponevano ai suoi lati e a turno parlavano. Molti anche cercavano di non leggere dal foglio, andando a memoria e aiutandosi con il dipinto alle loro spalle.

L'attività originale è piaciuta molto alla classe come ho potuto evincere dalle schede di autovalutazione.

Quinto incontro. 06/02/2019. I piccoli pittori.

La classe era piuttosto agitata e ho avuto molta difficoltà a richiamarli. L'attività consisteva nella scelta di uno dei ritratti e/o autoritratti che gli alunni avrebbero dovuto riprodurre su un foglio A4. La maggior parte ha scelto: Van Gogh, Picasso, la "Venere" di Botticelli, i due Modigliani, la "Lettrice" di Fragonard, "la Dama con l'ermellino" di Da Vinci, "La Dama con liocorno" di Raffaello.

In un primo momento gli alunni non sembravano tanto entusiasti, anzi sembravano piuttosto ansiosi di finire e seccati di prendere mani sempre con i soliti dipinti. Tali sentimenti si sono riversate sulle continue chiamate per porre domande o semplicemente per avere un pretesto di interrompere il lavoro. Tant'è che molti hanno iniziato ad alzarsi e a gironzolare per vedere cosa avessero gli altri compagni.

Un clima non proprio rilassato, tuttavia l'attività è stata portata a termine.

Molti sono rimasti delusi delle proprie opere, perché intendevano a tutti i costi ricopiare quasi perfettamente l'originale. Mentalità che durante tutto il Percorso si noterà persistere anche in altre attività, non solo all'interno dell'aula.

La loro rigidità, ho dedotto, stava proprio nel considerare la materia poco importante rispetto a tutte le altre, forse perché non ne avevano ancora colto il senso e le ricadute, su più ampia scala, che non fossero prettamente scolastiche. Erano troppo concentrati sulla perfezione per lasciarsi distrarre dalla piacevolezza dell'atto manuale.

Sesto incontro. Verifica scritta e ritratto "strambo".

L'idea della verifica è scaturita da un confronto con la docente che richiedeva un qualcosa che attestasse l'apprendimento della funzione della mappa concettuale. Dal punto di vista dell'insegnante il valore della mappa risiede nel fatto che essa renda visibile la rappresentazione del livello cognitivo degli studenti, evidenziando misconcezioni, ostacoli. E così è stato.

Prima di tutto ho illustrato la struttura della verifica e la modalità con la quale io e la docente avremmo valutato l'elaborato. Il compito consisteva in due parti: un solo quadro sarebbe stato scelto per essere analizzato prima sotto forma di mappa e successivamente descritto con un testo che racchiudesse le tre parole-chiave: tecnica, soggetto e poetica.

Domande sono fioccate quasi subito all'avvio del compito, tanto che ho dovuto ammonirli affinché non si distraessero troppo dato che alla fine comunque sarebbero stati valutati.

La valutazione si concentrava sulla produzione di *“testi descrittivi legati a scopi concreti”* (Indicazioni Nazionali del 2012 pag.31).

Il foglio del compito era piegato alla maniera della scuola secondaria di primo grado. Molti alunni perciò si sono limitati a rispondere alle domande della mappa in maniera molto secca, altri invece hanno quasi scritto due fogli protocollo riservando molto spazio alla terza parte, la poetica.

La seconda parte del pomeriggio portava una ventata di leggerezza perché verteva su un gioco basato sulla scomposizione e composizione di un volto.

In sintesi, in un foglio bianco, i bambini dovevano disegnare, e per chi voleva colorare, le parti di un volto: occhi, naso, bocca e orecchie. Non dovevano seguire un modello, non veniva richiesta la perfezione. Anzi, tanto erano più strane più sarebbe stato divertente comporre un volto “strambo”, fuori dagli schemi.

Dopodiché sono stati taglianti in rettangoli e inseriti in quattro contenitori dai quali i bambini dovevano pescare a caso le diverse parti per poi ricomporlo in un secondo foglio, questa volta nero al fine di far risaltare i rettangoli.

Settimo incontro. Uscita al Museo Cà Rezzonico e il laboratorio sul ritratto.

Partiti da scuola ci siamo diretti a Venezia in tram. Dopo un quarto d'ora di camminata siamo giunti davanti al palazzo della famiglia Cà Rezzonico. Arrivati in anticipo abbiamo avuto qualche minuto di svago prima di entrare al museo.

Alle 10.00 circa siamo stati accolti dalla nostra guida, un ex educatore, che ci ha introdotto nel mondo dell'arte partendo proprio dalla struttura del palazzo: le teste di marmo sulle colonne nella facciata del museo, la fontana sovrastata dallo stemma dei Rezzonico e una panoramica sull'architettura di Venezia.

I bambini lo ascoltavano attenti e ponevano domande. Molti di loro si era portato un quaderno dove appuntavano le parole della guida. Mentre spiegava come fosse stato costruito il palazzo, io e l'insegnante abbiamo preso i biglietti.

Il laboratorio dove si sarebbe svolta l'attività si trovava al primo piano. Una stanza lunga, con le alte vetrate affacciate sul Canal Grande, un tavolo basso posto sulla sinistra vicino ad un armadio sul quale erano esposte varie opere presumibilmente di altri allievi. Sul tavolo erano già disposti i fogli per il primo lavoro.

Dopo essersi seduti attorno al tavolo, la nostra guida insieme alla sua collaboratrice, hanno illustrato alla classe gli step per disegnare un volto, gli accorgimenti e gli errori più frequenti da evitare. Ad ogni bambino è stato consegnato un foglio con un quadrato suddiviso a sua volta in quattro quadrati dove dovevano disegnare un volto.



Fig. 2.

Primo step al laboratorio.

Passati cinque minuti è stato introdotto un nuovo strumento: la matita sanguigna, utilizzata sin dal lontano sedicesimo secolo dai grandi pittori, al fine di iniziare un dipinto.

In questa seconda fase gli alunni dovevano ripassare i contorni di un volto (ritratto di ragazza di Leonardo Da Vinci, appena abbozzato) con la sanguigna.



Fig. 3. Secondo step.

Ultimo passo: autoritratto degli alunni con la sanguigna e i pastelli su un cartoncino scuro. La nostra guida ha permesso ai bambini di dotarsi di un piccolo specchio per ritrarsi e i risultati sono stati ottimi! I pastelli essendo polvere, scoloriscono nel tempo. Perciò si è provveduto a fissarli con la lacca per capelli. Per poi fotografare i bambini con i loro ritratti.

Concluso il laboratorio vero e proprio, abbiamo potuto visitare alcune sale del museo in cui erano concentrati alcuni ritratti a pastello del diciottesimo secolo. I bambini sono rimasti incantati dalla

vividezza dei colori della tela, pur avendo parecchi secoli di vecchiaia. Continuavano a guardarsi intorno, puntando lo sguardo sugli arredi, sulle porcellane e sui ritratti appesi alle pareti. Nel mentre la nostra guida raccontava aneddoti sui personaggi rappresentati, sulla storia di Venezia e sulla famiglia Rezzonico. Concluso l'uscita, verso le 12.45, siamo tornati a scuola, con sottobraccio i lavori del laboratorio.



Fig.4. Terzo step

Ottavo e ultimo incontro. 13/03/2019. Visita guidata e ritratto interiore.

Durante la settimana dedicata alla festa della Donna, la classe è stata accompagnata ad una visita guidata ad una galleria d'arte realizzata nella Provvideria di Mestre, dal 28 febbraio al 13 marzo. L'Associazione ArteCultura Veneta ha voluto organizzare un evento espositivo legato al tema femminile.

La mostra di quest'anno dal titolo "Omaggio alla donna, soggetti femminili nella pittura veneta tra Ottocento e Novecento" è stata dedicata infatti alla donna come soggetto nelle opere di importanti pittori veneti a cavallo tra Ottocento e Novecento.

Grazie ai prestiti di gallerie e privati la mostra ha potuto contare su pezzi di straordinario prestigio firmati da celebri maestri come Milesi, Lancerotto, Pajetta, Nono, Bordignon e molti altri.

Marco Dolfìn, uno dei due curatori della mostra, si è offerto di guidarci gratuitamente in tour nella sala adibita a galleria d'arte per illustrarci le meraviglie pittoriche presenti nel nostro territorio. L'uscita è stata un'occasione per gli alunni di mettere in pratica le conoscenze acquisite con la precedente uscita al Museo e il laboratorio sul ritratto.

I quadri esposti rappresentavano scorci della vita contadina nella campagna veneta e delle città marinare sorte sotto l'ombra di Venezia, come Chioggia. Le donne ritratte erano rappresentate in varie maniere: solo il volto, a mezzo busto o figura intera. Questo ha garantito agli alunni un approccio diverso da quello avuto fino ad allora.

La sperimentazione sul campo ammantava di un valore aggiuntivo l'esperienza di apprendimento. Nella prospettiva socioculturale o sociocostruttiva è la dimensione sociale ad essere tenuta in massima considerazione allo scopo di influenzare la mente attraverso i cosiddetti "apprendimenti caldi", ovvero ambiti di studio verso i quali si prova un maggior trasporto a imparare (Cisotto, 2005).

La mostra portava con sé la storia di antichi lavori ormai estinti insieme ai loro lavoratori, o in questo caso lavoratrici. Gli alunni hanno così potuto osservare come effettivamente si svolgevano le attività qualche secolo fa attraverso le pennellate di conterranei vissuti in questo vociferante exploit di colori e odori quasi sopiti al giorno d'oggi. Rendere consapevoli le giovani generazioni della loro fortuna di vivere in un secolo tutto sommato ricco e benestante, può far crescere in loro il desiderio di conservare questo patrimonio culturale e artistico anche nei prossimi anni.

Esiste un nesso in questa mostra e il mio Progetto. Il mio scopo consisteva nel risvegliare negli alunni un sentimento di rispetto e custodia verso tutto ciò che ci circonda, che sia sotto forma di dipinto o natura.

I ritratti non sono altro che la raffigurazione di un passato verso il quale provare *stupore e meraviglia*. Elementi essenziali questi che un docente dovrebbe sempre tenere accesi nella mente degli allievi, proprio perché spingono verso una crescita intellettuale e personale pressoché completa. Per tali considerazioni ho voluto inserire questa breve visita nel Progetto, anche se non era affatto prevista. Visita che ha aiutato gli alunni alla preparazione dell'ultimo passo verso la conclusione del percorso.

Mentre l'incontro si svolgeva, il curatore ha posto molte domande ai bambini come stimolo a ricercare nei dipinti curiosità e aspetti puramente stilistici.

Gli alunni dal canto loro hanno fornito buone risposte che hanno denotato la loro conoscenza, seppur approssimativa e in via di formazione, in materia di dipinti. Sono riusciti a riconoscere alcuni dipinti ad acquarello ed esporre i loro accorgimenti. Hanno saputo ricavare informazioni sul possibile stato d'animo del pittore mentre ritraeva, e descrivere molto accuratamente le vesti di alcune donne rappresentate e trarre conclusioni circa il loro status sociale.



Fig. 5 e 6: in uscita alla Mostra.

La seconda e ultima parte del progetto si è spostata nuovamente in aula. Ricevute le foto degli alunni posizionati con il volto a tre quarti, ho illustrato l'attività.

Dotati di un foglio bianco Fabriano e la propria foto, il loro lavoro prendeva spunto dall'uscita della mattina stessa alla mostra dove avevano potuto analizzare gli stati d'animo delle donne rappresentate. Alla luce di quello che avevano appreso in uscita, gli alunni avrebbero potuto aggiungere un pezzo in più. La classe avrebbe ricopiato grazie al supporto della foto il proprio volto al fine di descrivere per immagini il proprio mondo interiore. All'interno della figura gli alunni dovevano rappresentare, attraverso disegni o scritte, oggetti di vario genere, persone, animali, emozioni che più sentivano di appartenergli.

Molti hanno voluto lavorare in piccolo gruppo per scambiarsi pareri o idee circa la realizzazione di concetti astratti quali la paura, la felicità, la rabbia. Aggiungendoci per esempio il logo della squadra preferita, i loro giochi, gli animali di casa, oggetti vari ma presenti nel loro quotidiano e racchiudevano il loro piccolo mondo.

Di tanto in tanto venivano da me per mostrarmi l'idea originale che avevano avuto per disegnare qualcosa che non piacesse (magari sbarrandola con una X rossa). O ancora altri hanno avuto il desiderio di rendere esplicita l'amicizia verso un compagno di classe, disegnando quasi le stesse cose.

In conclusione, quest'ultima attività si è rivelata ben calata al fine di terminare un percorso di Arte-Immagine centrata sulla progressiva acquisizione della consapevolezza di quanto possa essere forte la portata comunicativa dei dipinti, in questo caso specifico dei ritratti.

2.4 Un primo bilancio.

Durante la realizzazione del Progetto molti ostacoli che non avevo considerato nell'Analisi Swot ex ante hanno portato alla rinuncia di molte delle attività presenti nel Project Work.

Come si può notare dalla narrazione degli incontri effettuati, la parte conclusiva si è svolta in due step nella medesima giornata. Questo ripiegamento non ha influenzato negativamente il percorso e il suo intento. Tuttavia, ha tolto agli alunni la possibilità di spaziare più in profondità la componente emozionale del Progetto.

Dalla tabella a inizio capitolo si possono contare le attività tralasciate a causa della già definita programmazione di classe e all'interposizione di ulteriori attività precedentemente concordate con l'insegnante a inizio anno scolastico a opera di altre figure esterne alla scuola.

Mi sento tuttavia soddisfatta dei feedback ricevuti dagli alunni, ricavati attraverso le schede di autovalutazione consegnatagli a inizio e termine di ogni attività. Con il passare del tempo però ho ritenuto un lavoro aggiuntivo la compilazione dei campi presenti nell'autovalutazione, dal momento che la classe non era stata abituata a scrivere nero su bianco le proprie impressioni circa una qualsiasi attività. Le loro perplessità, stati emozionali venivano più facilmente esplicitati a parole, magari durante fasi del lavoro che richiedevano un clima tranquillo e pacato per conciliare la concentrazione.

L'uscita al Museo ha riscosso molto successo, sia perché si trattava di un'uscita fuori dalle mura scolastiche, sia perché era stata condotta allo scopo di far provare piacere verso qualcosa che per tutti risultava bello, o quantomeno apprezzabile.

Con questo non intendo smorzare i toni del Progetto. La mia è un'analisi oggettiva dei risultati conseguiti pur avendo dovuto a volte modificare e "potare" l'idea originale dello stesso.

Gli alunni hanno risposto positivamente a quasi tutte le proposte, con qualche eccezione dovute più al temperamento individuale dell'alunno e al suo carattere. Ciononostante, il bilancio finale dei lavori mi fa intendere che lo scopo del Progetto è stato per la maggior parte portato a termine.

La valutazione in questa sede è definita trifocale, perché assume un valore etico, un carattere di formazione non solo per gli alunni ma anche per il docente, o tirocinante, che propone un percorso didattico e l'importanza collaborativa degli enti esterni.

La valutazione «è una componente intrinseca dell'azione e della capacità degli attori di portarla a termine, porta a cambiare l'azione e quindi può essere definita "motore" e "regolatore" dell'azione, in quanto ne costituisce l'energia e l'influenza» (Castoldi, 2016).

Si basa sui dati di realtà esistente e auspicabili in futuro. Il principio di triangolazione risponde alla domanda sulla valutabilità della competenza. Secondo tale principio la realtà richiede l'attivazione e il confronto di più livelli di osservazione per una ricostruzione articolata dell'oggetto di analisi.

Il Progetto ha potuto contare sulla condivisione di altri punti di vista al fine di ricevere un giudizio quanto mai oggettivo e completo che ha portato alla scoperta di ulteriori spunti di riflessione per la creazione di percorsi didattici sempre più integrali.

Il punto di vista intersoggettivo ha richiesto la partecipazione di altri soggetti coinvolti nell'esperienza di apprendimento, tra i quali la tutor accogliente e altri docenti che hanno preso parte al Progetto in maniera indiretta.

L'insegnante accogliente ha redatto una relazione più che positiva all'interno della quale ha inserito le sue impressioni circa la modalità di insegnamento con la quale mi sono approcciata alla classe, le metodologie che ho applicato, la mia capacità ancora in via di consolidamento di prevedere le fasi di sviluppo degli obiettivi e di programmazione del percorso didattico. Ha evidenziato la mia "ottima" attitudine all'insegnamento, focalizzando l'attenzione sulla comunicazione e collaborazione che ho saputo creare all'interno del contesto classe allo scopo di valorizzare gli aspetti individuali della personalità di ciascun alunno.

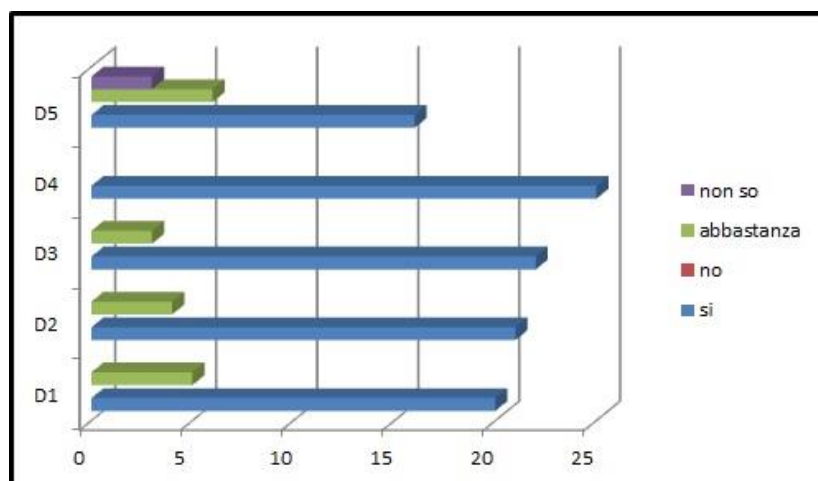
Secondariamente ho ricevuto feedback di apprezzamento da ulteriori figure docenti presenti nel plesso che hanno espresso il desiderio di condividere il mio Progetto anche all'interno delle proprie classi per questo anno scolastico. Si sono mostrate più che disposte a intraprendere un percorso simile al mio, dopo aver visionato le cartelline con tutto il materiale degli alunni della classe.

Mi ha fatto molto piacere ricevere elogi da altri docenti che non rientravano nel Progetto circa le attività da me proposte agli alunni della classe.

Non solo, dopo il mio intervento è subentrata un'ulteriore figura esterna (un illustratore) che ha iniziato un nuovo viaggio alla scoperta della vita del Tintoretto attraverso il disegno a fumetti. Mi sono inserita in questo cammino durante le ore finale di osservazione post-intervento.

Alla visione dei dipinti realizzati dagli alunni, appesi fuori di fianco all'aula, l'illustratore si è mostrato stupito della mia scelta di utilizzare ritratti e autoritratti, anche piuttosto difficili e controversi, da somministrare a bambini di quell'età. Lo stupore è stato maggiore alla visione di tutte le tappe conservate nelle cartelline di ciascun allievo, stupore avallato dal fatto che secondo lui pochi docenti prendono in considerazione la disciplina di Arte-Immagine per com'è, senza doverla per forza affiancare da altre.

Gli alunni d'altro canto hanno espresso i loro pareri all'interno delle schede di autovalutazione grazie alle quali ho ricavato un grafico che ha mi dimostrato l'impatto didattico del Progetto e le varie fasi sul loro percorso di maturazione scolastica.



D1:	Quanto hai apprezzato l'attività sul ritratto?
D2:	Ti è piaciuto lavorare in gruppo?
D3:	L'uscita al Museo ti è sembrata interessante?
D4:	Ti è piaciuto comparire in un video?
D5:	Ritieni utile il disegno per comunicare con gli altri?

Fig. 7. Grafico che rappresenta il risultato del “questionario di gradimento” compilato dagli alunni.

Dal grafico si deduce quanti abbiano apprezzato la scelta di dipinti da loro conosciuti o perfino visti dal vero. Ovvero si parla del primo e secondo incontro, a tema “I ritratti d’autore”. L’entusiasmo è iniziato a calare nel terzo per rialzarsi con il laboratorio al Museo. Da quel momento in poi i livelli sono rimasti stazionari fino al termine del percorso, con il ritratto interiore.

Per quanto concerne la dimensione soggettiva, ho provveduto a trascrivere sotto forma di *diari di bordo* le mie impressioni e riflessioni durante l’arco di attuazione del Progetto.

Nel manuale di Coggi, C e Ricchiardi, P “*Progettare la ricerca empirica in educazione*” si parla di tecniche narrative. Tecniche di tipo esperienziale o narrativo, che consistono nel produrre protocolli di descrizione del comportamento in corso senza utilizzare preliminarmente alcun sistema di codifica. Nello specifico, il diario di bordo è una tecnica di osservazione che consiste nell’annotare eventi, riguardo a uno o più soggetti (in questo caso una classe). A fianco degli elementi puramente descrittivi dell’azione vi sono quelli interpretativi e metacognitivi. Elementi che tratterò in maniera più esaustiva nel terzo capitolo.

Per quanto concerne la condivisione dei prodotti degli alunni ho provveduto alla loro raccolta in una cartellina allo scopo di comunicare a terzi (genitori, insegnanti) l’esito dell’esperienza appena conclusa. Ogni alunno ha potuto disporre di una cartellina, all’interno della quale ha inserito le proprie realizzazioni artistiche. In aggiunta, i filmati registrati durante il quarto incontro, relativo al

gioco di ruolo “Piccoli critici d’arte”, che sono stati assemblati in un unico file, al fine di distribuire alla classe e all’insegnante un DVD contenente tutte le performance dei gruppi di alunni.

In sintesi, posso ritenermi più che soddisfatta dell’andamento complessivo dell’intero Progetto, a discapito di alcuni scogli che mi hanno obbligata a modificare, alcune volte radicalmente, lo stesso. Tuttavia, i prodotti finali degli alunni attestano un lavoro profondo di negoziazione e di riprogrammazione che ha condotto la classe verso il raggiungimento della competenza chiave del Progetto.

La Rubrica valutativa finale, presente negli allegati (Allegato 7), dimostra l’impegno della classe nel portare a compimento le attività manifestando la voglia di mettersi in gioco.

3. WORKING PROGRESS DEL DOCENTE.

“Il progresso di un artista è un continuo sacrificio di sé, una continua estinzione della personalità.”

(Thomas Stearns Eliot)

3.1: La figura del docente.

Insegnante e artista da un certo punto di vista sono figure molto simili. Entrambi sono spinti verso una crescita personale che li porta continuamente a sacrificare qualcosa di loro stessi.

Come sosteneva G. C. Lichtenberg, *«Tutto va imparato non per esibirlo, ma per utilizzarlo»*.

Seguendo questo intento, la responsabilità dell'artista e dell'insegnante ha lo stesso valore. I risultati di un percorso didattico, oppure dell'intero ciclo d'istruzione, sono come un'opera d'arte e i risultati di una ricerca artistica sono come una scoperta scientifica: il loro potere è enorme e la ricaduta sulla massa ha lo stesso grado di importanza.

Entrambi poi sono sensibili al cambiamento della società e molto ricettivi verso l'opinione pubblica. L'artista deve comprendere ed esser compreso dal suo pubblico, mentre il docente deve essere sempre attento alle esigenze dell'utenza, in forma di genitori, alunni, altre figure interne al sistema scolastico.

Forse l'artista dovrebbe essere chi elabora, sia per sé stesso sia per gli altri, una realtà che può dare un altro senso alle proprie e altrui esperienze, chi con cognizione propone opinioni o punti di vista, “modi” differenti, né giusti né sbagliati ma nuovi, di leggere le vicende personali e sociali.

Forse l'artista dovrebbe essere chi ti offre un gioco serio che un giorno forse ricorderai e potrai usare, ma per farlo ha bisogno di essere consapevole del proprio ruolo (*“INCONTRI SUL CONTEMPORANEO. Gli artisti, l'arte e la psicologia”*. A cura di Stefano Ferrari e Mona Lisa Tina).

Ma se si fa caso, anche il docente può (e dovrebbe) essere una figura che di giorno in giorno offre ai propri allievi un “gioco” nuovo, una persona che propone opinioni o punti di vista, “modi” differenti di leggere i fatti che li circondano.

A questo riguardo il DM 249/2010 propone ai laureati in Scienze della Formazione Primaria un corollario di obiettivi formativi definiti “qualificanti” perché richiamano alle evidenze che un futuro insegnante deve dimostrare all'interno del contesto scolastico nel quale è inserito e nel quale si trova a lavorare in collaborazione con un gruppo eterogeneo di persone per ruoli e funzioni.

Il quadro di riferimento ha come obiettivo primario la valorizzazione della funzione docente attraverso l'acquisizione di competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali.

Tra i diversi obiettivi qualificanti ve ne sono alcuni relativi direttamente all'esperienza a scuola. Uno riguarda la capacità di adeguare i contenuti delle discipline in base al livello scolastico e all'età degli alunni. Spesso può accadere che contenuti di una determinata materia, sebbene espressi in maniera chiara, non siano appropriati per quella determinata fascia di età, o per quella determinata classe/sezione. È fondamentale per un docente riuscire a coniugare il sapere in quanto tale al sapere insegnabile.

Un secondo obiettivo sottolinea la rilevanza di una didattica relazionale volta alla realizzazione di ambienti positivi per l'apprendimento. Ambienti all'interno dei quali le regole di vita comune non vengano percepite come meri limiti alla propria identità, ma come possibilità per ognuno di esprimersi liberamente ed essere accolto nella propria individualità.

Come afferma E. Damiano nel suo saggio *“L'insegnante etico”* (p.130) *«L'insegnante ha il compito non solo di curare l'alunno nelle sue caratteristiche particolari, ma (...) di metterlo in condizioni di farsi “soggetto” permanente della cura di sé».*

Tale affermazione riprende il costrutto di competenza per il quale l'alunno non deve solo essere in grado di imparare ma di saper trasferire le sue conoscenze in diversi contesti della vita, al fine di curare personalmente i suoi talenti, i suoi obiettivi.

Infine, un terzo obiettivo evidenzia l'importanza della partecipazione attiva da parte del docente alla gestione della scuola e della didattica collaborando con i propri colleghi. Collaborare significa, in un contesto didattico, accettare i consigli altrui per un bene superiore che verrà tradotto in classe come conoscenza.

Nella trasposizione pratica di quanto appreso in aula, il futuro docente avrà così la reale possibilità di osservare, lavorare in situazioni guidate e fare esperienza in maniera autonoma.

Al termine del percorso durato alcuni mesi posso esprimere un parere circa la mia crescita professionale all'interno del contesto scuola in veste di tirocinante. Per farlo mi aiuterò citando lo strumento della Peer Review messo in pratica nell'ultima parte del tirocinio indiretto.

Aggiungendo qualche riferimento in merito ai cambiamenti organizzativi e strutturali del progetto tramite l'Analisi Swot finale.

3.2. Un momento per riflettere.

La seconda domanda presente nel testo della Peer Review chiedeva a noi tirocinanti di scegliere tra diversi modelli sulle competenze professionali degli insegnanti proposti dalla ricerca.

Personalmente ho deciso di utilizzare il “*Modello dei sei paradigmi del mestiere di insegnante*” a cura di Pasquay L et al, per le etichette dalla profonda valenza umana oltretutto professionale che gli autori attribuiscono alla figura docente.

In sintesi, gli autori indicano sei caratteristiche di cui un docente dovrebbe essere provvisto.

Prima di tutto un insegnante deve esser visto come una figura “istruita” che padroneggia la conoscenza per aiutare l’alunno nella personale formazione in ottica della competenza di cittadinanza. Un “tecnico” che riesce a trasporre il sapere puro in modelli di pratica condivisi sia con gli allievi sia con i colleghi, ricercando la qualità in ogni proposta didattica che propone alle classi.

Un esperto-artigiano, un professionista esperto che tramite il proprio lavoro crea situazioni per la formazione unica ed originale dei propri alunni; che tramite l’utilizzo di materiali originali e interattivi sappia coniugare l’istanza del “saper fare” con il “saper essere” degli alunni.

Un esperto riflessivo che sulla base di un sapere “pratico” riesce a prendere delle decisioni per organizzare la classe e guidare gli apprendimenti; che grazie all’analisi riflessiva possa trasporre e adattare queste conoscenze pratiche a situazioni nuove.

Un attore sociale. Nell’accezione che tutto l’agire dell’insegnante è finalizzato all’acquisizione della competenza di cittadinanza degli allievi di ogni classe e grado scolastico.

In ultimo l’attributo di “persona”, perché il docente nel suo agire è consapevole di poter e dover accrescere in modo significativo la persona che gli sta di fronte. Non dimenticando che mentre si insegna si impara, e imparando si insegna.

Cercare di coniugare tutte queste caratteristiche durante la prosecuzione del mio Progetto non è stata semplice e naturale. Alcune volte è servita una parola di incoraggiamento o una mutua “pacca sulla spalla” per incoraggiarmi a condurre al meglio l’intero percorso didattico. In alcuni casi sono stati proprio gli alunni a fornirmi una motivazione supplementare nel portare a termine il mio intento. Per esempio, al quinto incontro, durante il quale la classe era impegnata nella realizzazione dei loro ritratti d’autore, un’alunna mi si è avvicinata mostrandomi con aria molto soddisfatta la propria creazione a discapito delle sue credenze sulla sua presunta incapacità di disegnare.

La sua felicità ha contagiato pure me, permettendomi di considerare il mio compito per quello che era: aiutare gli alunni a scoprire doti nascoste del loro carattere che credevano inaccessibili e impossibili.

E così pian piano il patto che avevamo concordato a inizio intervento si stava solidificando, lasciando spazio a manifestazioni più naturali di complicità e cooperazione tra gli alunni, e tra gli alunni e me.

In aggiunta l'Analisi Swot finale (Allegato 8) pone l'accento sulla variazione dei punti di criticità e vantaggio che hanno subito qualche modifica tra l'inizio e conclusione dell'intervento.

In definitiva non ci sono state variazioni eclatanti tra il prima e il dopo. Da puntualizzare però che i punti di criticità indicati all'interno del contesto classe-scuola si sono rivelate delle opportunità velate. Per esempio, una classe numerosa comporta un lavoro di controllo maggiore rispetto ad un organico ridotto. Tuttavia, l'opportunità di collaborazione tra i compagni e lo scambio di idee dovuti alla natura dell'approccio laboratoriale adottato, hanno portato risvolti positivi nella sfera personale degli alunni già abituati a questo tipo di metodologia.

Ad esempio, il Peer tutoring, unito al problem-solving del terzo incontro, hanno consentito, nella realizzazione dell'esperienza finale di esposizione dei quadri, il raggiungimento di un clima di cooperazione e accettazione che ha influenzato positivamente l'andamento della stessa.

Un punto critico che non ha cambiato natura è stata la difficoltà di comunicazione con soggetti esterni. L'incontro con l'illustratore non ha avuto luogo e per tale motivo e a causa dello slittamento degli incontri da aprile a maggio, tempo di rendicontazione finale per i docenti.

Infine, la programmazione rigida, voce inserita nei punti di criticità interni al contesto, mi ha permesso di focalizzarmi al meglio sul tema del Progetto, ricavando utili spunti anche dal PTOF di Istituto per quanto concerneva la volontà dello stesso di approvare percorsi curricolari ed extra curricolari al fine di favorire una piena maturazione dei propri studenti.

3.3. Esperienze a confronto: tirocinio indiretto e diretto.

Giunta al termine di questo lungo percorso posso permettermi di tracciare un'analisi del mio perfezionamento in ambito professionale durante questi quattro anni di tirocinio.

Gli incontri settimanali del tirocinio indiretto hanno svolto un importante ruolo all'interno del mio profilo in formazione come docente.

Nel gruppo di tirocinio ho affrontato molte prove, quelle derivanti dalla messa in pratica di nozioni apprese nei corsi universitari, e quelle decisamente di carattere più personale.

Il percorso ha subito diversi spostamenti di prospettiva. La prima che mi viene in mente è la scelta del grado di scuola nel quale mi sarebbe piaciuto insegnare. All'inizio ero indecisa, poi alla fine del terzo anno propendevo per la primaria, e adesso sono convinta di avventurarmi nell'universo della scuola dell'infanzia.

Le esperienze come tirocinante mi hanno aiutata ad affinare la parte più riflessiva, ad esser più aperta alle critiche costruttive, a non pretendere da me stessa risultati fuori dalla mia portata. I miei dubbi e la riflessione sulle difficoltà non mi hanno del tutto abbandonata; essi rimangono una parte di me dalla quale però so trarre spunti per crescere sempre più come persona e come insegnante.

Nel Portfolio del quinto anno ho inserito una riflessione di uno psicoterapeuta, Raffaele Morelli, Fondatore e Presidente dell'Istituto Riza di Medicina Psicosomatica, che penso possa essere adatta a concludere questa riflessione.

Recitava così: *«Prova a essere attento a tutti gli incontri che fai durante la giornata: il tassista, il giornalista, il collega...Sii ricettivo, pensa che puoi imparare qualcosa da tutti. Se la mente è aperta e osserva ciò che accade, ogni esperienza ci insegna qualcosa.*

Così, in ogni momento, anche il nostro cervello è nuovo, come quello di un bimbo».

Inserendolo ho ripercorso mentalmente le tappe del mio percorso a scuola, dapprima come semplice osservatrice del sistema scuola, poi come promotrice di interventi didattici e poi ancora come mediatore tra il contesto scolastico e il mondo esterno.

Sembrano passati molto velocemente quei momenti. Dal mio primissimo giorno di scuola alla “pagella finale” di quest’anno. Tuttavia, la strada è ancora lunga dall’essere finita. Da questo momento in poi mi aspettano ulteriori sfide che metteranno alla prova il mio desiderio di diventare un insegnante professionale.

Sfide che mi troveranno cresciuta grazie agli anni passati come tirocinante in classe/sezione e come studentessa in formazione insieme ad altri compagni di corso. Percorsi paralleli risultati incisivi al pari di altre esperienze vissute al di fuori della sfera universitaria, che hanno contribuito a rinfoculare la passione verso questo mestiere.

Conclusioni.

“Nell’insegnamento non si può vedere il frutto di una giornata di lavoro.

È invisibile e rimane così, forse per venti anni”,

Jacques Barzun.

Prendendo a riferimento il modello dei sei paradigmi illustrato nel precedente paragrafo, noto che si teorizza molto attorno alla figura dell’insegnante e dell’alunno, tuttavia questa più di altre professioni lavorative non ha un termine effettivo entro il quale affermare di avere realizzato un “prodotto finito in tutte le sue parti”.

Un buon insegnante deve essere istruito, un tecnico, un esperto-artigiano, un esperto riflessivo, un attore sociale e infine una persona. Riconosco di avere davanti a me ancora tanta strada da fare per crescere come insegnante, ma soprattutto come persona, anche se ciascun docente ha il dovere di tendere sempre al meglio, di migliorarsi.

Avere la consapevolezza di questo è importante, è la cosiddetta “*dotta ignoranza*” definita da Max Weber. Io sono anzitutto una “persona”, con pregi e difetti, qualità che porto con me anche mentre sono in classe a svolgere tirocinio con gli alunni.

Tra tutte le etichette del paradigma desidero considerarmi un artigiano, una giovane artigiana.

Artigiano mi piace come parola perché richiama il lavoro manuale che può essere realizzato solo se si conoscono la materia e gli strumenti giusti per lavorare quel preciso materiale, il cui risultato sarà originale, nulla in serie. Un esperto artigiano inoltre è sempre teso a migliorarsi per realizzare obiettivi/prodotti sempre più adeguati, rifiniti.

Ho potuto constatare, durante questi quattro anni di tirocinio nelle classi/sezioni, che le conoscenze offertami dai corsi universitari dovevano necessariamente esser affiancati da altri saperi, anche extrascolastici e informali, che potevano arrivare da ulteriori conoscenze esperienziali avvenute fuori dal campo meramente pedagogico-didattico.

Un esempio è l’esperienza che ho maturato come aiuto allenatrice nella pallavolo. Sport che tra l’altro ho insegnato ad una classe di tirocinio. Per svolgere questo progetto ho preso spunti sia dall’insegnamento di Scienze Motorie Sportive del terzo anno, per quanto riguarda la parte più monografica, ma soprattutto dagli anni trascorsi sul campo di pallavolo prima come atleta e poi come allenatrice.

Non si smette mai di imparare e di inserire nuovi orizzonti alla propria professionalità docente. Questo l’ho imparato anche a mie spese, soprattutto durante il quarto anno, poiché ho dovuto

modificare pesantemente il progetto iniziale per renderlo maggiormente conforme agli obiettivi della sezione in cui mi sono trovata a lavorare.

Il progetto del quinto anno ha risentito necessariamente delle scorse esperienze di tirocinio. L'ho percepito anche nel modo attraverso il quale gli alunni mi rispondevano. Con la decisione di intraprendere un percorso di Arte-Immagine credevo di entrare nell'area delle discipline minori. Ho constatato che le attività proposte hanno suscitato invece molto entusiasmo e serietà, anche negli alunni meno talentuosi.

Per riprendere la citazione di inizio paragrafo, un buon docente deve saper coniugare la propria persona con tutte quelle competenze ritenute necessarie al fine di svolgere la professione nel miglior modo possibile. Mi auguro, al termine della mia carriera di insegnante, di poter affermare che "insegnando ho imparato".

Mi adopererò per realizzarlo.

Ringrazio i tutor, i docenti che ho incontrato, gli alunni, tutte le persone che in questi anni, volente o nolente, ma con profitto, mi hanno portato a definire meglio i miei percorsi, tutti coloro che con i loro consigli hanno sostenuto la definizione delle mie future scelte in ambito professionale.

BIBLIOGRAFIA.

- Castoldi. M “*Progettare per competenze. Percorsi e strumenti*”. Carocci Editore, Roma. Prima edizione marzo 2011;
- Castoldi. M “*Valutare e certificare le competenze*” Carocci Editore, Roma. Prima edizione gennaio 2016;
- Cisotto. L “*Psicopedagogia e didattica. Processi di insegnamento e apprendimento*”. Carocci Editore, Roma. Prima edizione maggio 2005;
- Coggi. C e Ricchiardi. P “*Progettare la ricerca empirica in educazione*” Carocci Editore, Roma. Prima edizione ottobre 2005;
- Felisatti. E “*Team e didattiche cooperative. Corsi abilitanti speciali per gli insegnanti della Scuola dell’Infanzia e della Scuola primaria*” La Biblioteca PensaMultimedia, Brescia. Prima edizione 2006;
- Ferrari S, Tina M.L “*Incontri sul contemporaneo. Gli artisti, l’arte e la psicologia.*” Editi da PsicoArt - Rivista on line di arte e psicologia Università di Bologna. Dipartimento delle Arti Visive, Performative e Mediali; vol. 3, 2013.
- Damiano E, “*L’insegnante etico. Saggio sull’insegnamento come professione morale*”. Cittadella Editrice - Assisi. Prima edizione novembre 2007;
- Ferraris. A. O “*Il significato del disegno infantile. Programma di psicologia psichiatria psicoterapia*” Bollati Boringhieri Editore, Torino. Prima edizione 1973;
- Messina. L, De Rossi. M “*Tecnologie, formazione e didattica*”. Carocci Editore, Roma. Prima edizione aprile 2015;
- Nota L; Ginevra M.C; Soresi S “*Tutti diversamente a scuola. L’inclusione scolastica nel XXI secolo*”.
- Pasquay L, Wagner M-C “*Competenze professionali negli stage e in videoformazione*” , in Altet M, Charlier E, Pasquay L, Perrenuo P.H, “*Formare gli insegnanti professionisti , quali strategie? Quali competenze?*”, Armando, Roma 2006.
- Vescini C, “*ARTE E IMMAGINE. Dalle indicazioni alla pratica didattica*”. Tecnodid editrice, Napoli, ottobre. Collana “I Quaderni dei Gruppi di ricercaUSR e IRRE Emilia-Romagna”. Serie II - Quaderno n. 1, ottobre 2010.

NORMATIVA DI RIFERIMENTO.

- D.M 249/2010 «Definizione della disciplina dei requisiti e delle modalità della formazione iniziale degli insegnanti della scuola dell'infanzia, della scuola primaria e della scuola secondaria di primo e secondo grado, ai sensi dell'articolo 2, comma 416, della legge 24 dicembre 2007, n. 244»;
- PTOF (2015-2018);
- Programmazione di Quarta Primaria (Arte-immagine);
- Regolamento di Istituto;
- “Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione” (settembre 2012);
- “Linee guida per la certificazione delle competenze nel primo ciclo di istruzione”, redatte dal Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della ricerca (n.2000, 23 febbraio 2017).

SITOGRAFIA.

- <https://www.giochicreativita.it/2017/10/19/arte-immagine-cioe/>
- <http://www.lascuolapossibile.it/articolo/l-opera-d-arte-ci-fa-provare-emozioni/>
- http://www.repubblica.it/2007/05/sezioni/scienza_e_tecnologia/emozioni-quadro/emozioni-quadro/emozioni-quadro.html?refresh_ce

ALLEGATI.

Allegato 1: Analisi Swot ex ante.

Lo strumento permette agli operatori di raggiungere una visione oggettiva della situazione di partenza sulla quale costruire il proprio progetto. Nello specifico l'analisi dell'interrelazione tra elementi esterni e interni al contesto scolastico.

	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni al contesto	<i>Punti di forza.</i> Interesse per l'argomento Disponibilità dell'insegnante accogliente Contesto ricco di spunti Abilità artistiche personali Capacità riflessive Riferimenti teorici Flessibilità Capire le necessità della classe	<i>Punti di criticità.</i> Rigidità del programma e del PTOF Disponibilità di collaborazione al progetto Nuove metodologie e strategie in un contesto diverso Contesti piccoli e spazi ridotti Classe molto numerosa
Elementi esterni al contesto	<i>Opportunità.</i> Tirocinio indiretto Progettare con esperti esterni Collaborazione dei genitori Musei attrezzati per laboratori con scolaresche	<i>Rischi.</i> Scadenze Emergenza di eventuali imprevisti Costo dei soggetti esterni

Allegato 2: Programmazione di classe IV D.

La programmazione di classe rappresenta a monte il punto di riferimento di ogni attività e nello specifico, legata alla disciplina Arte-Immagine, è stato il ritratto.

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della classe IV	Obiettivi di Apprendimento	Contenuti	Attività
<p>Utilizza le conoscenze e le abilità relative al linguaggio visivo per produrre varie tipologie di testi visivi e rielaborare in modo creativo le immagini con molteplici tecniche, materiali e strumenti.</p> <p>Osserva, esplora, descrive e legge immagini (opere d'arte, fotografie, manifesti, fumetti, ecc.) e messaggi multimediali (spot, brevi filmati, videoclip, ecc.).</p> <p>Conosce i principali beni artistico-culturali presenti nel proprio territorio.</p>	<p>Esprimersi e comunicare.</p> <p>Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni; rappresentare e comunicare la realtà percepita.</p> <p>Trasformare immagini e materiali ricercando soluzioni figurative originali.</p> <p>Sperimentare strumenti e tecniche diverse per realizzare prodotti grafici, plastici, pittorici e multimediali.</p> <p>Osservare e leggere le immagini.</p> <p>Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine e gli oggetti presenti nell'ambiente descrivendo gli elementi formali, utilizzando le regole della percezione visiva e l'orientamento nello spazio.</p> <p>Riconoscere in un testo iconico visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visuale (linee, colori, forme, volume, spazio) e del linguaggio audiovisivo (piani, campi, sequenze, struttura narrativa, movimento...) individuando il loro significato espressivo.</p> <p>Comprendere e apprezzare le opere d'arte.</p> <p>Familiarizzare con alcune forme di arte e di produzione artigianale appartenenti alla</p>	<p>La figura umana in posizione statica e dinamica.</p> <p>Dalla realtà all'astrazione. La formazione dei colori. La tecnica delle tempere.</p> <p>I piani di profondità.</p> <p>La scultura e i materiali modellabili</p> <p>Il museo archeologico, i beni culturali e artistici del proprio territorio.</p>	<p>Costruzione di un manichino di cartone con il quale sperimentare su di sé e sui compagni posture possibili e impossibili.</p> <p>Analisi di alcune opere in cui rintracciare forme geometriche.</p> <p>Osservazione/descrizione e di alberi.</p> <p>Raccolta di immagini da cui attingere per una produzione personale di genere astratto.</p> <p>Disegno di un paesaggio da modificare attraverso la sovrapposizione di una griglia di linee verticali, orizzontali, ondulate e uso delle tempere per colorare le nuove forme ottenute.</p> <p>Uso di strumenti e materiali per il disegno tecnico (riga, squadra, compasso) per la rappresentazione dello spazio.</p> <p>Manipolazione di materiali idonei alla modellazione da utilizzare per una composizione decorativa.</p>

propria e ad altre culture.

Riconoscere e apprezzare nel proprio territorio gli aspetti più caratteristici del patrimonio ambientale e urbanistico e i principali monumenti storico artistici.

Allegato 3: Macroprogettazione per competenze.

SITUAZIONE PROBLEMA: IL RITRATTO.

Competenza: consapevolezza ed espressione culturale

1° Situazione di partenza	2° Obiettivi di Prestazione Traguardi	3° Obiettivi di Apprendimento Processi	4° Contenuti/Argomenti	5° Attività (Che cosa fare)
<p>La classe IV°D è composta da 25 alunni.</p> <p>Continuità con il percorso avviato dall'insegnante di classe, in collaborazione con persone esterne all'Istituto.</p>	<p>1. Produrre vari tipologie di testi visivi</p> <p>2. Osservare, esplorare, descrivere e leggere immagini (opere d'arte, fotografie)</p>	<p>1. Guardare e osservare con consapevolezza un'immagine</p> <p>2. Riconoscere in un testo iconico-visivo gli elementi grammaticali e tecnici del linguaggio visivo (poetica, soggetto, tecnica)</p> <p>3. Elaborare creativamente produzioni personali e autentiche per esprimere sensazioni ed emozioni</p> <p>4. Tecniche di rappresentazione grafica: il pastello e le sue sfumature</p>	<p>1. Il ritratto d'autore</p> <p>2. Il nostro ritratto d'autore</p> <p>3. Laboratorio sul ritratto al Museo</p> <p>4. Incontro con l'illustratore</p> <p>5. Il nostro ritratto interiore</p> <p>6. Esposizione ritratti d'autore</p> <p>7. Completa o inventa un volto</p>	<p>1. Presentazione quadri</p> <p>2. Colorare i soggetti raffigurati</p> <p>3. Mappe concettuali</p> <p>4. Esposizione in gruppo</p>

6° Metodologie. (Come fare)	7°Indicatori e Criteri di verifica.	8° Livelli di padronanza	9° Tempi
<p>1.Approccio laboratoriale</p> <p>2.Peer tutoring</p> <p>3.Problem-solving</p> <p>4.Approccio cooperativo</p> <p>5.Approccio metacognitivo</p>	<p>1. Esposizione, prova pratica</p> <p>2. Rappresentazione grafico-pittorica</p> <p>3. Prova di realtà (di prestazione)</p>	<p>Livello Esperto:4 punti</p> <p>Livello Autonomo: 3 punti</p> <p>Livello Accompagnato: 2 punti</p> <p>Richiesta di aiuto: 1 punto</p>	<p>Undici incontri da due ore circa, dei quali uno svolto al di fuori dell'edificio scolastico.</p> <p>Gli incontri si avranno luogo il mercoledì pomeriggio, a partire da gennaio.</p>

Allegato 4: Rubrica valutativa iniziale.

Dimensioni	Criteri	Indicatori
Capacità di analizzare opere d'arte	Individuare gli elementi essenziali di un'opera. Osservare un'opera.	Legge e comprende immagini e opere d'arte in modo completo e analitico.
Capacità di esprimere e comunicare	Esprimere sensazioni ed emozioni	Usa i colori, materiale e tecniche diversi

Livello Avanzato	Livello Autonomo	Livello Accompagnato	Livello Richiesta d'aiuto
Descrive e analizza in modo preciso e originale i messaggi visivi e le opere d'arte	Descrive ed analizza in modo autonomo messaggi visivi e opere d'arte	Utilizza colori e i materiali in modo corretto. Con il supporto dell'insegnante realizza lavori essenziali	Descrive in modo superficiale immagini e opere d'arte, utilizzando facilitatori strutturati, forniti dal docente
Utilizza colori, materiali in modo originale. I lavori sono accurati e ricchi di elementi espressivi	Utilizza autonomamente, in modo corretto ed espressivo colori e materiali. I lavori sono accurati.	Supportato dall'insegnante descrive e analizza i messaggi visivi	Utilizzando facilitatori strutturati forniti dal docente, utilizza colori e materiali correttamente.

Allegato 5: Scheda di autovalutazione somministrata agli alunni nel primo incontro.

1° INCONTRO:

"I ritratti d'autore"



[PERCORSO DI ARTE-IMMAGINE]

Nome: _____

Quadro scelto: _____

Cognome: _____

Classe: _____

Giorno: _____

1) COME MI SENTO PRIMA DI COMINCIARE?

a



- felice

b



- sospettoso/a

c



- impaurito/a

d



E ADESSO...
SI COMINCIA!

2) COME È ANDATA?

a



- ok!

b



- cose cose

c



- bene, ma non benissimo

3) COSA HO SCOPERTO DI NUOVO?

Allegato 5.1: Schede autovalutative completate dagli alunni.




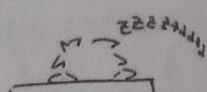
Scelta di alcune schede significative.

5.1.1 Scheda di autovalutazione "Primo incontro" di S. F.

1° INCONTRO: "Tiraretti d'autore." [PERCORSO DI ARTE-INNAGINE]



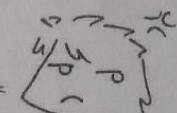
Nome: FEDERICA Quadro scelto: UNA RAGAZZA CON INNATEA TOLO
Cognome: [REDACTED]
Classe: 4^aD
Giorno: 09/01/2019

1) COME MI SENTO PRIMA DI COMINCIARE?

<input checked="" type="checkbox"/> a  - felice	<input type="checkbox"/> b  - sospettoso/a	<input type="checkbox"/> c  - impaurito/a	<input type="checkbox"/> d 
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E ADESSO...
SI COMINCIA!

2) COME È ANDATA?

<input type="checkbox"/> a  - ok!	<input type="checkbox"/> b  - così così	<input checked="" type="checkbox"/> c  - bene, ma non benissimo
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3) COSA HO SCOPERTO DI NUOVO?

HO SCOPERTO A RICONOSCERE I¹ COLORI E HO SCOPERTO ALTRI PITTORI COME: PIERRE - AUGUSTE RENOIR ...



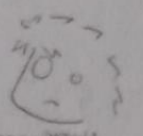
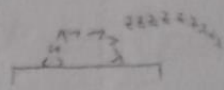
5.1.2 Scheda di autovalutazione "Secondo e terzo incontro" di S. F.

2° e 3° INCONTRO "I ritratti d'autore e i loro segreti"


Nome: FEDERICA
 Cognome: ██████████
 Giorno: 22/04/2019

Quadro scelto: LA NASCITA DI VENERE


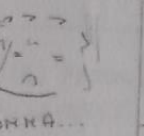

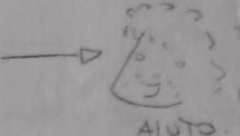
1] COME MI SENTO PRIMA DI INIZIARE?

<input checked="" type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d
 - FELICE	 - SUSPETTOSA	 - PREOCCUPATA	 - SIESTA POREBIDIANA

SI DIPINGE!

 > MI RICONOSCI?
 SE HAI QUALCHE PROBLEMA CHIAMA LE MAESTRE!

2] COME È ANDATA?

<input checked="" type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d
 - TUTTO BENE!	 - INSONNIA...	 - BENE MA NON BENISSIMO	 - SE ADESSO MI SERVE IL TUO AIUTO, RISPONDI ALLA TERZA DOMANDA

3] IN QUESTI DUE INCONTRI ABBIAMO SCOPEERTO TANTE COSE NUOVE... QUALE TI HA COLPITO DI PIÙ?




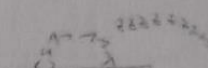
HO IMPARATO A DARE LE TONALITÀ E MISCHIARE I COLORI E IMITARLI E HO IMPARATO A FARE LE SEGNATURE È STATO BELLISSIMO!

5.1.3 Scheda di autovalutazione "Secondo e terzo incontro" di B. M.

2° e 3° INCONTRO "I ritratti d'autore e i loro segreti"


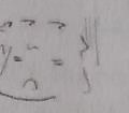
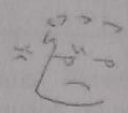

Nome: MARIUS Quadro scelto: EDGAR DEGAS
 Cognome: [REDACTED] AUTORITRATTO
 Giorno: 27/09/19

1] COME MI SENTO PRIMA DI INIZIARE?

<input checked="" type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d
			
- FELICE	- TRISTE/ADDOLORATA	- PREOCCUPATA	- SIESTA - PIRELLI DIANA

SI DIPINGE! > MI RICONOSCI?
 SE HAI QUALCHE PROBLEMA CHIAMA
 LE MAESTRE!

2] COME È ANDATA?

<input checked="" type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d
			
- TUTTO BENE!	- INCOMODA...	- BENE, MA NON BENISSIMO	- E ADESSO MI SERVE IL TUO AIUTO. RISPONDI ALLA TERZA DOMANDA

3] IN QUESTI DUE INCONTRI ABBIAMO SCOPERTO TANTE COSE NUOVE... QUALE TI HA COLPITO DI PIÙ?




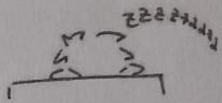
PERCHÉ C'ERANO TANTE STAMPATURE E NON SAPEVO CHE IL NERO PUÒ FAR UN QUADRO COSÌ BELLO

5.1.4 Scheda di autovalutazione "Primo incontro" di S. S.

1° INCONTRO: "Ritratti d'autore" [PERCORSO DI ARTE-INNAGINE]



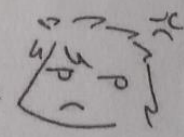
Nome: SO FIA Quadro scelto: DAMA CON
 Cognome: [REDACTED] ERELLINO
 Classe: 4^A
 Giorno: 09/01/19

1) COME MI SENTO PRIMA DI COMINCIARE?

<input checked="" type="checkbox"/> a  - felice	<input type="checkbox"/> b  - sospettosa/a	<input type="checkbox"/> c  - impaurito/a	<input type="checkbox"/> d 
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E ADESSO...
SI COMINCIA!

2) COME È ANDATA?

<input type="checkbox"/> a  - ok!	<input checked="" type="checkbox"/> b  - così così	<input type="checkbox"/> c  - bene, ma non benissimo
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------


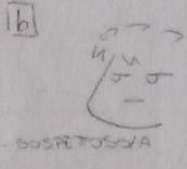
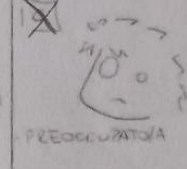
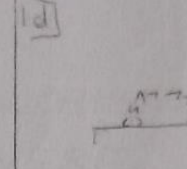
3) COSA HO SCOPERTO DI NUOVO? HO IMPARATO A COLORARE BENE E MI SONO DIVERTITA TANTO

5.1.5 Scheda di autovalutazione "Secondo e terzo incontro" di D. F.

2° e 3° INCONTRO "I ritratti d'autore e i loro segreti"


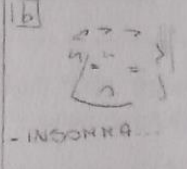
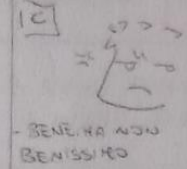
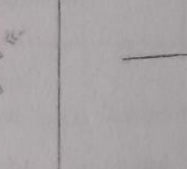
Nome: FRANCESCO Quadro scelto: LA NASCITA DI VENERE
 Cognome: [REDACTED]
 Giorno: 22/1/2018

1) COME MI SENTO PRIMA DI INIZIARE?

<input checked="" type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input checked="" type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d
 - FELICE	 - SUSPETTOSA	 - PREOCCUPATA	 - SIESTA - POREBI DIANA

SI DIPINGE! > MI RICONOSCI?
 SE HAI QUALCHE PROBLEMA CHIAMA
 LE MAESTRE!


2) COME È ANDATA?

<input checked="" type="checkbox"/> a	<input type="checkbox"/> b	<input type="checkbox"/> c	<input type="checkbox"/> d
 - TUTTO BENE!	 - INCONTRA...	 - BENE MA NON - BENISSIMO	 - E ADESSO - MI SERVE - IL TUO - AIUTO. RISPONDI - ALLA TERZA DOMANDA.

3) IN QUESTI DUE INCONTRI ABBIAMO SCOPERTO TANTE
 COSE NUOVE... QUALE TI HA COLPITO DI PIÙ?


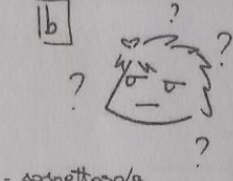
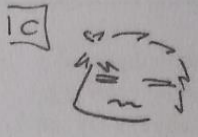
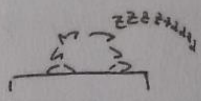
HO SCOPERTO CHE VENERE È NATA DA
 UNA CONCHIGLIA. HO SCOPERTO ANCHE CHE
 SI POSSONO FARE TANTE SFUMATURE CON
 UN COLORE SCURO E UN COLORE PIÙ
 CHIARO DI STESSE TONALITÀ È STATO
 BELLISSIMO!!!!

5.1.6 Scheda di autovalutazione "Primo incontro" di A. D.

1° INCONTRO: "I ritratti d'autore."  [PERCORSO DI ARTE-IMMAGINE]

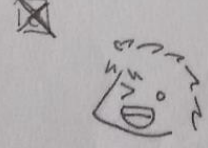
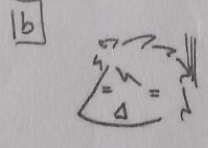
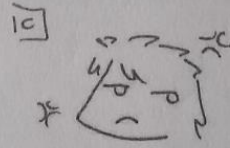
Nome: DOMENICA Quadro scelto: RITRATTO DI
Cognome: [REDACTED] DORAWHEELER
Classe: 4^A D
Giorno: 9/1/2010

1) COME MI SENTO PRIMA DI COMINCIARE?

<input checked="" type="checkbox"/>  - felice	<input type="checkbox"/>  - sospettoso/a	<input type="checkbox"/>  - impaurito/a	<input type="checkbox"/> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

E ADESSO...
SI COMINCIA!


2) COME È ANDATA?

<input checked="" type="checkbox"/>  - ok!	<input type="checkbox"/>  - così così	<input type="checkbox"/>  - bene, ma non benissimo
----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3) COSA HO SCOPERTO DI NUOVO?




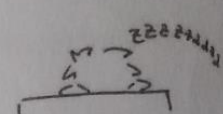
HO IMPARATO CHE ANCHE I PICCOLI DETAGLI VALGONO QUALCOSA,

5.1.7 Scheda di autovalutazione "Primo incontro" di B. M.

1° INCONTRO: "I ritratti d'autore."  [PERCORSO DI ARTE-INNAGINE]

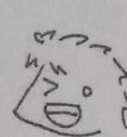
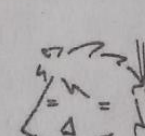
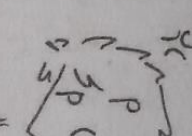
Nome: MELISSA Quadro scelto: MONA LISA
 Cognome: ~~XXXXXXXXXX~~
 Classe: GAD
 Giorno: 09/01/19

1) COME MI SENTO PRIMA DI COMINCIARE?

<input checked="" type="checkbox"/>  - felice	<input type="checkbox"/>  - sospettosa/a	<input type="checkbox"/>  - impaurito/a	<input type="checkbox"/> 
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	---------------------------------------------------------------------------------------------------------------

**E ADESSO...
SI COMINCIA!**

2) COME È ANDATA?

<input type="checkbox"/>  - ok!	<input checked="" type="checkbox"/>  - così così	<input type="checkbox"/>  - bene, ma non benissimo
-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------

3) COSA HO SCOPERTO DI NUOVO?

CHIE NON SEMPRE LE COSE SONO
COME SEMBRANO NELL'ARTE.

Allegato 6: Guida alla descrizione di un quadro.

Di seguito vengono esposti due esempi di guida consegnata agli alunni attraverso la quale costruire la mappa concettuale, ricavando gli aspetti essenziali dei quadri. Per poi costruire un testo descrittivo da esporre ai compagni durante le riprese video.

“Nascita di Venere” di Sandro Botticelli.
<p>Data di produzione: 1485 circa. Dimensioni: 172x278 cm. Dove si trova: Firenze, Galleria degli Uffizi.</p>
<p>SOGGETTO: il delicato volto della dea, incorniciato dai lunghi capelli biondi mossi dal vento, appare dolce e fragile. Il suo corpo poggia in modo del tutto irrealistico sulla conchiglia, accentuando l'impressione che si tratti di una creatura inesistente, quasi un'apparizione. Il volto è perfettamente ovale, inclinato a destra. Gli occhi e le labbra sembrano sorridere all'osservatore, in modo un po' imbarazzato. Il particolare che colpisce di più sono i capelli: mossi delicatamente dal vento, e di un colore che assomiglia all'oro. Dietro sono raccolti grazie a tre elastici. Una ciocca di capelli le si è appoggiata sulla spalla, sospinta dal vento.</p>
<p>TECNICA: tempera su tela. Botticelli per rappresentare Venere utilizza pochi colori: abbiamo il rosa carne per la pelle, un rosso appena accennato sulle labbra e l'oro dei capelli. Queste poche tonalità però riescono a catturare l'occhio dell'osservatore sulla bellezza ideale della dea.</p>
<p>CURIOSITÀ: Si racconta che Venere fu una delle primissime divinità dell'Olimpo, il Monte degli Dei. Tutto ha inizio quando il titano Crono uccise suo padre Urano e lo gettò in fondo al mare. Qui il sangue si mescolò al mare che si addensarono in forma di schiuma e galleggiarono fino all'isola di Cipro, ove Afrodite emerse dalle acque e dalla schiuma (da cui l'origine del suo nome: la parola "aphros" significa schiuma). Afrodite non aveva avuto quindi né infanzia, né fanciullezza: era venuta al mondo come una donna giovane e del tutto formata. Questa è nota come "Versione della Conchiglia".</p>

Autoritratto del 1907 Pablo Picasso.
<p>Data di produzione: 1907 Dimensione: 50 x 46 cm Dove si trova: Praga, Narodni Galerie</p>
<p>SOGGETTO: Il primo piano, incorniciato dalla piccola tela rettangolare, è occupato dal volto di Pablo Picasso. Indossa una giacca chiara con sotto una camicia bianca abbottonata fino all'ultimo bottone. L'immagine molto pulita e composta di un genio artistico che fu, invece, un esempio di irregolarità e di furore esistenziale. Gli occhi grandi, e sinteticamente rappresentati, guardano oltre la tela direttamente negli occhi lo spettatore. È uno sguardo intenso e deciso. La forte espressività dell'autoritratto è data dall'accentuazione delle forme (occhi grandi, fronte sfuggente, naso dritto) spigolosità delle linee spesse costituiscono il volto e dal netto contrasto tra pallore del viso e il tono scuro e ombroso del fondo.</p>
<p>TECNICA: olio su tela. Spicca la sintesi e la grandezza del naso, la grande dimensione dell'orecchio destro. La bocca è sottile e serrata in modo determinato. La scriminatura dei capelli è resa con pennellate parallele che creano una capigliatura densa e ordinata verso destra. I tratti sono sottolineati con uniche pennellate nere che creano dei segni semplici e geometrici intorno al volto. Anche le parti del viso sono sintetizzate e rese geometriche per comporre un viso allungato e ristretto verso il basso. Nella semplice sintesi formale questo ritratto di Pablo Picasso risulta, però, molto espressivo. Gli occhi grandi fissi e spalancati, la bocca fermamente chiusa, rendono efficacemente il carattere del maestro. Il fondo è bruno, sfumato e dipinto in modo veloce. L'incarnato tendente all'arancio con qualche lumeggiatura nella parte sinistra del dipinto.</p>
<p>CURIOSITÀ': cosa significa lumeggiatura? Sul dizionario si indica: "elemento tecnicamente atto a rendere l'effetto della luce sulle superfici di un disegno o di una pittura." Il verbo LUMEGGIARE significa: trattare mediante artifici tecnici atti a rendere o suggerire l'effetto della luce.</p>

Allegato 7: Rubrica valutativa finale.

La classe in generale si è stata inserita all'interno del secondo livello, "Autonomo".

Da evidenziare la propensione di alcuni nella capacità di analizzare opere d'arte in maniera attenta e precisa, nella prima capacità. Per quanto concerne la seconda capacità, la maggior parte della classe ha saputo esprimere emozioni utilizzando materiali e tecniche diverse in maniera corretta.

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Liv. Esperto	Liv. Autonomo	Liv. Accompagnato	Liv. Richiesta d'aiuto
Capacità di analizzare opere d'arte	Individuare gli elementi essenziali di un'opera. Osservare un'opera.	Legge e comprende immagini e opere d'arte in modo completo e analitico.	Sette alunni	Sedici alunni	Due alunni	
Capacità di esprimere e comunicare	Esprimere sensazioni ed emozioni	Usa i colori, materiale e tecniche diversi	Due alunni.	Ventuno alunni.	Due alunni.	

Allegato 8: Analisi Swot finale.

	Elementi di vantaggio	Elementi di svantaggio
Elementi interni al contesto	<p><i>Punti di forza.</i></p> <p>Interesse per l'argomento Disponibilità dell'insegnante accogliente Contesto ricco di spunti Abilità artistiche personali Capacità riflessive Riferimenti teorici Flessibilità Capire le necessità della classe</p>	<p><i>Punti di criticità.</i></p> <p>Rigidità del programma e del PTOF Disponibilità di collaborazione al progetto Nuove metodologie e strategie in un contesto diverso Classe molto numerosa</p>
Elementi esterni al contesto	<p><i>Opportunità.</i></p> <p>Tirocinio indiretto Progettare con esperti esterni Collaborazione dei genitori Musei attrezzati per laboratori con scolaresche</p>	<p><i>Rischi.</i></p> <p>Scadenze Emergenza di eventuali imprevisti</p>

