



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

CORSO DI LAUREA MAGISTRALE INTERATENEO IN
SCIENZE DELLA FORMAZIONE PRIMARIA

TESI DI LAUREA

Leggere Mario Rigoni Stern alla scuola primaria Analisi storica e nuove prospettive

Relatore
Prof. Matteo Giancotti

Laureanda
Valeria Scolaro

Matricola: 1154494

Anno accademico: 2021/2022

Indice

Introduzione.....	5
1 Mario Rigoni Stern nei libri di lettura per la scuola primaria	9
1.1 Considerazioni generali: Rigoni Stern nei libri di lettura.....	10
1.1.1. Metodologia.....	13
1.1.2. Decennio 1961-1970.....	15
1.1.3. Decennio 1971-1980.....	16
1.1.4. Decennio 1981-1990.....	17
1.1.5. Decennio 1991-2000.....	18
1.1.6. Decenni 2001-2010 e 2011-2020.....	20
1.2 Analisi specifica dei libri di lettura.....	21
1.2.1. “Dalla fiaba alla cronaca” – 1977.....	22
1.2.2. “Intorno a noi” - 1977.....	26
1.2.3. “Il libro nuovo” - 1981.....	29
1.2.4. “Obiettivo lingua” - 1989.....	31
1.2.5. “Come un gioco” - 1992.....	33
1.2.6. “Liberamente” - 2001.....	38
1.3 Considerazioni sui libri di lettura.....	40
1.3.1. Le modifiche e i tagli.....	43
1.3.2. Un’ipotesi: cerchiamo di coinvolgere i ragazzi.....	45
1.3.3. Il problema dell’attenzione.....	48
1.4 Conclusioni.....	49
2 Gli insegnanti conoscono e propongono l’opera di Mario Rigoni Stern?	52
2.1 Metodologia.....	53
2.1.1. Strumenti per la rilevazione dei dati.....	54
2.1.2 Il campione di riferimento.....	55
2.1.3. Le ipotesi.....	55
2.2 I risultati globali dell’indagine.....	57
2.3 La conoscenza di Mario Rigoni Stern.....	58
2.3.1. I titoli e i temi.....	60
2.4 Mario Rigoni Stern nella scuola primaria.....	63
2.4.1. Le motivazioni: perché si legge Rigoni Stern?.....	64
2.4.2. Le motivazioni: perché NON si legge Rigoni Stern?.....	66
2.5 Rigoni Stern, un autore scomparso dai libri di lettura.....	67
2.5.1. Le tendenze: semplificazione, sensibilità, cambiamento, programmi.....	68
2.5.2. Due risposte degne di attenzione.....	69

2.6	Se l'autore si trovasse nei libri di lettura	70
2.6.1.	Le proposte letterarie per la scuola primaria sono cambiate?	72
2.7	La verifica delle ipotesi	73
2.7.1	Il rapporto provenienza/conoscenza dell'autore.....	73
2.7.2	Rigoni Stern nella didattica: le differenze tra Veneto e resto d'Italia.....	75
2.8	Conclusioni.....	76
3	Mario Rigoni Stern alla scuola primaria: una proposta antologica	78
3.1	Perché i testi di Rigoni Stern possono essere utilizzati alla scuola primaria.....	80
3.1.1.	Semplicità, etica, valori, natura, comunità	81
3.1.2.	“Temporale di primavera”	85
3.1.3	“Incontro in Polonia”	89
3.1.4.	In cammino verso Malga dal Dosso.....	95
3.1.5.	Il ritorno di Matteo, le case, le tane	102
3.2	Conclusioni.....	110
4	Cosa ci insegna Mario Rigoni Stern con la sua assenza.....	114
4.1	Cosa dice la legge e come si potrebbe migliorare.....	116
	Conclusioni.....	121
	Allegato	125
	Riferimenti.....	129

Introduzione

Uno dei principali stimoli che proponiamo ai bambini, fin dalla prima infanzia, è l'ascolto di storie e racconti. Questa attività è di fondamentale importanza per molteplici ragioni, partendo da quelle che riguardano l'apprendimento e l'ampliamento del linguaggio per arrivare al semplice piacere di ascoltare la voce dei genitori, fino a immaginare di vivere le avventure dei protagonisti. Il bisogno di narrare è innato nell'uomo, infatti è una "facoltà antropologica primaria" (Chines, Varotti, 2001, pag. 74) che contraddistingue i popoli della terra ad ogni latitudine.

Dall'ascolto di storie si passa alla lettura autonoma, che per alcune persone diventa una vera e propria passione a cui dedicare il tempo libero. Da questo punto di vista, la scuola ha un compito non banale: deve tentare di invogliare alla lettura, di renderla un'attività a cui si dedica tempo di qualità e attraverso cui provare piacere. Non sempre, però, questo nobile intento raggiunge il suo scopo; la lettura a scuola è ed è stata spesso condita di superflue parafrasi, attività che prevedono testi poetici da imparare a memoria o schede libro obbligatorie. La scelta dei brani da proporre ha un'importanza cruciale, tanto da portare un potenziale lettore ad avvicinarsi progressivamente ai libri o, al contrario, ad allontanarsene per sempre. Il lavoro del docente, in questo senso, è molto delicato, poiché può condurre ad esiti opposti, nonostante le migliori intenzioni.

Per quanto concerne la scuola primaria, unico ordine che verrà considerato in questo lavoro di tesi, i docenti si affidano per la quasi totalità delle proposte letterarie ai libri di lettura. Possiamo definirli come raccolte di testi poetici, estratti o interi brani in prosa che vengono proposti per svariati fini didattici, primo fra tutti l'esercizio della lettura, ma anche la comprensione, l'individuazione di elementi morfologici, sintattici e grammaticali, la divisione in sequenze e tutto quello che è ritenuto utile per apprendere direttamente dal testo. Non dobbiamo dimenticare gli obiettivi che afferiscono ai temi di natura civile, come la cittadinanza e la costituzione. Per raggiungere questi scopi, di norma, si propongono testi di autori più o meno noti, sia per quanto riguarda la prosa che la poesia. Negli ultimi anni, tuttavia, si è assistito ad

una notevole tendenza verso la semplificazione della proposta letteraria dedicata alla scuola primaria e alla scuola secondaria di primo grado. I libri di lettura e le antologie sono diventati progressivamente più scarni, dalle loro pagine sono spariti autori importanti, per lasciare spazio ad una letteratura che è ritenuta più a misura di bambino, più contemporanea, ma talvolta di bassa qualità. Sembra che una curiosa tendenza abbia preso il sopravvento nella pratica didattica, ossia quella di scegliere un testo non per il suo peso letterario, ma soprattutto per ciò che potrebbe insegnare ai ragazzi. Una scelta di questo tipo è molto rischiosa, poiché potrebbe portare a “dimenticare” cos’è davvero un testo letterario. Non solo. In taluni casi, il rischio concreto potrebbe essere quello di lasciare irrimediabilmente nell’ombra nomi di significativo rilievo nel panorama della letteratura nazionale. In situazioni del genere, dalla memoria culturale dei bambini di oggi e, di conseguenza, degli adulti di domani, verrebbero cancellati i nomi di scrittori che hanno illuminato la nostra tradizione e che meriterebbero, con ogni evidenza, ben altra sorte.

Questo lavoro di tesi è dedicato ad un autore in particolare che, negli anni successivi alla Seconda guerra mondiale, si è distinto al punto di ricevere, oltre ad un’attenzione concreta e autenticamente partecipe da parte dei lettori, prestigiosi premi letterari, il Viareggio nel 1953 e il Campiello nel 1979: Mario Rigoni Stern. Nato nel 1921 ad Asiago in provincia di Vicenza, quasi coetaneo del più citato Primo Levi, del quale era amico, dall’alto del suo Altipiano scrive della propria esperienza come sergente nella disastrosa campagna di Russia del 1943 ne *Il sergente nella neve* (1953), pubblicato dopo non poche fatiche e un significativo lavoro di editing. Trascorrerà quasi un decennio prima della pubblicazione di un altro suo libro, *Il bosco degli urogalli* (1962), ma successivamente l’autore continuerà a scrivere fino a collezionare molti titoli, sempre editi da Einaudi. È proprio questa casa editrice a proporre delle edizioni per le scuole medie di ben tre titoli dell’autore, *Il sergente nella neve* (1965), *Il bosco degli urogalli* (1970), *Storia di Tönle* (1978). Queste edizioni sono pensate appositamente per gli studenti, infatti sono ricche di note che aiutano a comprendere parole inconsuete, notizie storiche, modi di dire o situazioni particolari. L’autore è

stato, quindi, ampiamente utilizzato nella scuola media, nel periodo che va dal 1965 alla fine degli anni Settanta.

L'utilizzo intenso di questo autore nell'attività didattica di quella che oggi chiamiamo scuola secondaria di primo grado, al punto da avere delle edizioni dedicate, mi ha spinto a pormi la seguente domanda: quanto e come viene proposto Mario Rigoni Stern nella scuola primaria? Nel primo capitolo del presente lavoro, infatti, cerco di indagare la presenza dell'autore nei libri di lettura dedicati a questo ordine di scuola, in particolare in quelli di quarta e quinta primaria. Se è vero che sono state pubblicate, come anticipato, delle edizioni di Rigoni Stern per le scuole medie, è altrettanto vero che lo stesso autore si trova molto raramente nei libri di lettura per la scuola primaria. Ne ho esaminati diversi esemplari, stampati a partire dall'anno di pubblicazione de *Il sergente nella neve* (1953) fino ai giorni nostri. L'analisi dei libri non verte solo sulla presenza dell'autore, ma anche sul tipo e sull'estensione dei brani proposti. Rigoni Stern, infatti, viene troppo spesso identificato solo come scrittore di guerra a causa della fama ottenuta con il suo primo libro, ma dobbiamo ricordare che parla molto anche di natura, di animali, di boschi, di comunità e di caccia. Il primo capitolo, quindi, indaga la sua presenza o assenza negli strumenti didattici che vengono utilizzati quotidianamente a scuola, i libri di lettura.

Il secondo capitolo ha come focus il punto di vista interno, ossia quello dei docenti. Sono loro, infatti, i veri artefici dell'attività e della proposta didattica, anche letteraria; è vero che si avvalgono nella maggior parte dei casi dei libri che hanno collegialmente deciso di adottare, ma non dobbiamo dimenticare l'autonomia di cui dispongono nell'insegnamento. Ho deciso di indirizzare ai docenti della scuola primaria un questionario costruito con un modulo Google, che intende indagare il loro rapporto con Mario Rigoni Stern. Le domande riguardano innanzitutto la conoscenza dell'autore e delle sue opere, per poi spostarsi verso una dimensione più propriamente didattica; l'intento è quello di capire se e quanto l'autore viene proposto in classe dai docenti stessi, a prescindere dal fatto che si trovi o meno nel loro libro di lettura. Inoltre, si cerca di indagare a livello qualitativo quali sono le motivazioni che spingono gli

insegnanti a proporlo oppure, al contrario, a non considerarlo un autore adatto per essere letto o presentato in quarta o quinta primaria.

Dopo aver ricavato indicazioni preziose dagli strumenti didattici e dai docenti, il lavoro prosegue con l'analisi delle motivazioni per cui gli insegnanti dovrebbero utilizzare maggiormente questo autore anche alla scuola primaria; si parlerà della chiarezza della lingua, della semplicità, della pedagogia di Mario Rigoni Stern. Inoltre, verrà presentata una sezione antologica, nella quale saranno proposti alcuni testi scelti che sono, a mio avviso, particolarmente adatti alla fascia d'età e agli interessi che possono riguardare i ragazzi di quarta e quinta primaria. Ogni brano sarà corredato dalle motivazioni letterarie, linguistiche e pedagogiche che lo rendono potenzialmente funzionale per questo uso. La costruzione di questa parte sarà dettata perlopiù dal mio gusto personale di lettrice, nonché dalle mie esperienze di ricerca. Ad ogni modo, l'auspicio è che i testi proposti possano arrivare ad invogliare qualche collega a utilizzare i brani qui presentati. Per conferire un carattere di forte concretezza al lavoro di tesi nel suo complesso, l'ultima sezione si concluderà con la disamina di quelli che potrebbero essere, nella pratica, alcuni esempi di applicazione dei concetti fin a quel momento presentati. In sostanza, dopo aver esplicitato alcuni spunti di riflessione riferiti a ciò che la vicenda della progressiva scomparsa di Rigoni Stern ci può insegnare, si procederà ad un breve ripensamento della formazione dei docenti di scuola primaria; il senso ultimo di questa proposta è stimolare una riflessione propositiva circa il processo formativo dei docenti, i quali, colmando le proprie lacune e potenziando le proprie competenze, potranno finalmente riappropriarsi di spazi di azione profondamente autonomi. Spazi, questi, che al momento paiono alquanto ristretti, poiché l'esercizio della discrezionalità operativa è ancora troppo condizionata da ciò che il mondo dell'editoria decide di proporre. Fino a quando gli insegnanti, dunque, non avranno la giusta dose di consapevolezza, per diventare co-creatori di strategie di insegnamento, il loro ruolo nella scuola è destinato ad essere quello di veicolatori di proposte didattiche che, lungi dall'essere co-prodotte nella scuola stessa, saranno state interamente prodotte altrove. Un altrove che, ad oggi, i docenti non presidiano pienamente.

1 Mario Rigoni Stern nei libri di lettura per la scuola primaria

La lettura autonoma è una delle abilità che si tenta di perseguire fin dal primo anno di scuola primaria. Nelle *Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione* si parla infatti della lettura come di una pratica “centrale in tutto il primo ciclo di istruzione” (2012). Alcuni obiettivi di apprendimento al termine della classe terza sono, in effetti, molto chiari per quanto concerne la lettura:

- Padroneggiare la lettura strumentale (di decifrazione) sia nella modalità ad alta voce, curandone l'espressione, sia in quella silenziosa
- Leggere semplici e brevi testi letterari, sia poetici sia narrativi, mostrando di saperne cogliere il senso globale
- Leggere testi (narrativi, descrittivi, informativi) cogliendo l'argomento di cui si parla e individuando le informazioni principali e le loro relazioni

Non è un caso, infatti, che uno dei testi maggiormente utilizzato nell'attività didattica sia proprio il libro “di lettura”. Se abbiamo la fortuna di poter consultare un testo di scuola utilizzato da qualcuno che appartiene ad una generazione precedente alla nostra, possiamo notare molte differenze. I libri, infatti, sono diventati negli anni sempre più colorati, più accattivanti, più ricchi di illustrazioni; il carattere si è pian piano ingrandito. Naturalmente l'aspetto grafico rappresenta solo in parte tutti i cambiamenti che, nel tempo, hanno riguardato questo tipo di strumento; ma il presente lavoro non ha come focus tanto la forma, quanto il contenuto di questi libri, ossia i testi che contengono. In particolare, cercherò di analizzare e quantificare la presenza o l'assenza di un autore che, forse, alla luce della decrescente attenzione che i libri di lettura scolastici gli hanno riservato in anni recenti, non sta più ricevendo quel riconoscimento concreto che, invece, gli sarebbe dovuto: Mario Rigoni Stern. In questo capitolo, quindi, si propone un'analisi quantitativa e qualitativa che riguarda appunto la presenza di questo autore nei libri di lettura per le classi quarte e quinte della scuola

primaria. Il periodo di riferimento comprende l'arco di tempo che intercorre tra la pubblicazione nel 1953 del primo e più famoso libro di Rigoni Stern, *Il sergente nella neve*, e i giorni nostri. In altre parole, cercheremo di scoprire quanto è presente un autore che si è meritato la pubblicazione di un Meridiano Mondadori, intitolato *Storie dall'Altipiano* (2003). Il prestigio di un simile riconoscimento arriva molti anni e molte pagine dopo la vittoria di Rigoni Stern del premio Viareggio Opera Prima, guadagnato proprio con *Il sergente nella neve* nel 1953, senza dimenticare il premio Campiello ottenuto nel 1979 con *Storia di Tönle*. Questi importanti riscontri non hanno prodotto risultati altrettanto lusinghieri sul versante delle proposte letterarie per la formazione scolastica. In questo ambito, infatti, Rigoni non ha ricevuto quell'attenzione di cui, al contrario, altri autori di analogo peso sono stati e continuano ad essere destinatari.

Durante l'esperienza scolastica ognuno di noi incontra dei testi nei libri di lettura, nelle antologie o proposti dai docenti, che risultano particolarmente significativi, o che restano nella memoria per qualche ragione. Certamente non possiamo dimenticare alcuni grandi autori che, quasi sempre, sono presentati dagli insegnanti come irrinunciabili. Moltissimi scrittori importanti vengono proposti anche alla scuola primaria, con testi completi o estratti, in prosa o poesia; possiamo citare ad esempio Pascoli, Carducci, Saba, Ungaretti, Levi, che vengono spesso trattati nell'ultimo biennio della primaria. Tra questi, però, non è usuale imbattersi in brani di Mario Rigoni Stern, come vedremo all'interno del presente capitolo.

1.1 Considerazioni generali: Rigoni Stern nei libri di lettura

Prima di addentrarci nell'analisi oggettiva dei libri di lettura è necessario fare alcune considerazioni.

La produzione letteraria di Rigoni Stern interessa un arco di tempo abbastanza lungo; considerando la pubblicazione de *Il sergente nella neve* nel 1953 e quella de *I racconti di guerra* nel 2006, si può facilmente vedere che l'autore ha scritto per più di mezzo secolo, mettendo insieme circa una ventina di titoli. In questo lungo e prolifico periodo nei suoi testi ha parlato di guerra, di animali, di natura, di alberi, di caccia e di

tutto quello che può riguardare la montagna da un punto di vista interno, proprio solo di chi ha vissuto autenticamente la quotidianità e la realtà di questa vita. La definizione che l'autore stesso si attribuisce è interessante, infatti dice "io sono un narratore, non un romanziere, perciò racconto quelle cose che ho visto e che ho vissuto, che ho sentito raccontare" (Mendicino, 2018, pag. 110) poiché quanto racconta viene dall'esperienza personale o dai racconti di persone vicine. "Il narratore prende ciò che narra dall'esperienza - dalla propria o da quella che gli è stata riferita - e lo trasforma in esperienza di quelli che ascoltano la sua storia", ci dice Walter Benjamin (2011, pag. 19). Rigoni Stern si riconosce appieno nelle parole di Benjamin, nonché nella tradizione letteraria a cui si riferisce. Egli parla di tante cose, di tanta vita che lo ha riguardato più o meno direttamente, e la condivide tramite i suoi testi. Tuttavia, quando si menziona questo autore lo si identifica molto spesso solo con *Il sergente nella neve*. Ogni grande scrittore, in effetti, subisce in parte questo processo, ossia gli viene riconosciuto certamente il merito di un'opera importante, al prezzo però di dimenticare o sottostimare tutte le altre. Questo tipo di selezione, talvolta dettata dalla mancanza di consapevolezza o di conoscenza, influisce anche su quanto viene proposto nei libri di scuola.

Da una prima, superficiale analisi dei libri di quarta e quinta primaria si nota, infatti, che in quei pochi in cui l'autore viene proposto c'è quasi sempre lo stesso brano. Questo fatto ci dà delle informazioni importanti, su almeno due fronti. In primo luogo, non si può dire che Mario Rigoni Stern abbia conosciuto, negli anni, un progressivo successo e poi un declino come autore in senso lato; questo processo ha riguardato, almeno per quanto concerne i libri di lettura, solo *Il sergente nella neve*. È vero, infatti, che l'estratto che si trova nei testi è lo stesso quattro volte su cinque e viene proprio dal libro più famoso di Rigoni Stern. Questo ci porta alla seconda considerazione, ossia al fatto che l'autore sia stato troppo spesso identificato, come anticipato, con una singola opera, che per quanto importante rappresenta solo una piccola parte della sua produzione letteraria. In altre parole, un autore con circa venti titoli all'attivo non solo è stato identificato con una sola opera ma anche, quasi invariabilmente, con il medesimo estratto della stessa. Non è difficile, a questo punto,

intuire che Rigoni Stern, nella didattica della scuola primaria, è stato proposto in modo molto limitato, di gran lunga inferiore rispetto alle potenzialità che potrebbe avere.

Queste osservazioni ci fanno riflettere anche sugli autori dei libri di lettura che, a prima vista, sembrerebbero essersi basati su quanto prodotto in precedenza anziché su una scelta personale e critica dei testi da inserire. È come se i curatori di questi testi per la scuola si fossero fidati ciecamente dei loro colleghi e predecessori, senza valutare personalmente cosa poter inserire. L'editoria scolastica sembrerebbe, in altre parole, caratterizzata da una certa inerzialità. Per onestà dobbiamo anche mettere in evidenza il fatto, non trascurabile, che Rigoni Stern è stato proposto a scuola quando la sua produzione letteraria era ancora lontana dall'essere completa, ma nemmeno limitata al solo *Sergente nella neve*. Non possiamo certo essere a conoscenza delle motivazioni che hanno spinto i curatori verso la scelta di un testo piuttosto che di un altro, ma ciò che si può evincere da queste osservazioni è che la ricerca sia stata un po' limitata. È tanto singolare, quanto improbabile, vedere che persone diverse manifestano la stessa sensibilità di fronte all'autore, al punto di scegliere lo stesso, identico brano da includere in un libro di lettura per la scuola primaria. È difficile ritenere che queste persone abbiano scelto con cognizione di causa e profonda conoscenza dell'autore il testo da inserire; è molto più probabile che abbiano riposto fiducia in un "collega" predecessore e abbiano seguito il suo esempio, riportando sempre lo stesso estratto. D'altra parte è vero che, per quanto si tratti del suo mestiere, un compilatore di antologie e raccolte di testi per la scuola non può conoscere tutta la produzione di ogni singolo autore che sceglie di inserire, ma ci si aspetterebbe che la conoscesse quantomeno in maniera sufficientemente completa e aggiornata. A questo proposito dobbiamo però sottolineare che, come vedremo, tra tutti i testi analizzati c'è una sola, felice eccezione.

L'offerta formativa che riguarda Mario Rigoni Stern, quindi, pare essersi appiattita nel corso degli anni; anzi, forse, possiamo dire che non sia mai veramente decollata. In tutto questo dobbiamo certamente tenere in considerazione anche il ruolo dei docenti, che non possono e non devono avvalersi soltanto degli strumenti didattici che, in tanti casi, non hanno nemmeno contribuito a scegliere. Non si tratta

ora di capire quanto i docenti propongano dei brani di Rigoni Stern agli studenti di quarta e quinta primaria: le loro opinioni saranno l'argomento del secondo capitolo. Possiamo pensare, però, che l'assenza di un autore da un libro che viene utilizzato quotidianamente non possa certo aiutare il docente a conoscerlo e a ipotizzare di utilizzarlo nell'attività didattica. Nondimeno, resta il fatto che un'antologia per ragazzi non possa e non debba essere considerata alla stregua dell'unico canale informativo attraverso cui un docente potenzia le proprie competenze in ambito letterario. Al di là di questa precisazione, se da un lato la preparazione dell'insegnante è sotto la sua piena responsabilità, dall'altro gli strumenti didattici che utilizza devono essere di elevata qualità e varietà.

Nel prosieguo del paragrafo, quindi, oltre ad indagare l'effettiva presenza di Rigoni Stern nei libri di lettura si procederà ad una vera e propria analisi anche del modo in cui viene proposto. Come vedremo, infatti, i libri che verranno presi in considerazione sono costruiti in modo diverso a partire innanzitutto dagli indici, ma è molto interessante anche la scelta della sezione in cui è stato inserito il brano dell'autore. Vedremo inoltre come, in alcuni casi, il brano stesso sia stato lievemente modificato.

1.1.1 Metodologia

Per svolgere un lavoro di questo tipo è necessario innanzitutto avere a disposizione, fisicamente o digitalmente, i testi oggetto della ricerca. I libri di lettura, però, sono considerati puri strumenti didattici, perciò non hanno un valore letterario tale da giustificare una digitalizzazione e una conservazione, per lo meno per quanto concerne quelli più recenti. L'unico modo per poterli consultare, quindi, era trovarli fisicamente. Grazie alla gentilezza di colleghi e conoscenti, ho avuto la possibilità di raccogliere senza difficoltà ben trentasei libri di lettura a partire dagli anni Sessanta fino ai giorni nostri. Sono stati di fondamentale importanza, poiché mi hanno permesso di iniziare il lavoro.

Il periodo di riferimento inizia proprio dal 1953, ossia dall'anno di pubblicazione del *Sergente nella neve*. La decisione di iniziare da questo momento, in realtà, è più simbolica che pratica, poiché non ci si può aspettare certo di trovare un testo appena scoperto dalla critica in un libro di lettura dello stesso periodo. Come vedremo, infatti, ci vorranno più di vent'anni per scovare Rigoni Stern in un corso di letture per la scuola primaria.

La ricerca è iniziata a partire dalle informazioni tecniche, tra le quali una delle più interessanti ai fini di questo lavoro era l'anno di pubblicazione. Per ordinare e conservare le informazioni ho preparato una tabella dove inserirle; una delle colonne, chiaramente, riguarda la presenza di uno o più testi di Mario Rigoni Stern. Questa presenza – o assenza, il più delle volte – è rilevabile già a partire dagli indici, ma non tutti indicano gli autori dei testi proposti, quindi non può essere l'unico dato a cui fare riferimento. Il modo più sicuro per non tralasciare nessun eventuale brano, quindi, è stato proprio sfogliare i libri di lettura pagina per pagina. L'osservazione così accurata è stata provvidenziale, poiché mi ha permesso di scoprire molti aspetti che non avevo considerato nella fase iniziale della ricerca.

Passare in rassegna i libri di lettura dagli anni Sessanta ad oggi è davvero un viaggio storico nell'editoria scolastica. Nei più datati, infatti, si trovano ad esempio molti più riferimenti religiosi, che nei testi recenti non sono presenti. Chiaramente anche l'aspetto grafico ha subito, come abbiamo anticipato, una trasformazione profonda a partire dai colori, per passare alle immagini e agli stessi font utilizzati. I libri si sono via via adattati al mondo circostante; sono diventati più accattivanti, più attraenti, nell'aspetto e nel contenuto.

Nella compilazione della tabella sopra citata, è stato utile suddividere i libri a disposizione per decenni, in modo da avere un quadro completo ed esaustivo della situazione. Nei prossimi paragrafi vedremo cosa è stato possibile raccogliere da questa analisi.

1.1.2 Decennio 1961-1970

Il successo di Mario Rigoni Stern inizia nel 1953, grazie alla pubblicazione de *Il sergente nella neve*, libro acclamato dalla critica, con cui nello stesso anno ha vinto il premio Viareggio Opera Prima. Egli è un autore nuovo, particolare, che arriva in treno a ritirare il premio, dopo aver acquistato camicia e cravatta. Lo contraddistingue, ci ricorda Affinati, un “realismo integrale, non cronachistico, né stemperato in una cosmesi elegiaca” (2003, pag. XII). Nelle motivazioni che i giurati hanno scritto per motivare il riconoscimento, il *Sergente* viene definito come “uno di quei libri forse unici, che le grandi avventure umane storiche lasciano alla letteratura” (Mendicino, 2021, pag. 144).

Non è insolito, per i grandi autori, conoscere un successo tale da vedere i propri testi utilizzati come strumenti didattici per i ragazzi delle scuole, anche se di norma non accade mentre sono ancora in vita. Nel caso di Rigoni Stern è dovuto passare un po’ di tempo per ottenere questo privilegio, che si sostanzia soprattutto nelle edizioni già citate dedicate da Einaudi alle scuole medie. Qualche suo estratto è arrivato anche nei testi per la scuola primaria, ma non nel decennio immediatamente successivo all’inizio della sua carriera di scrittore. Nella seguente tabella vediamo i libri di lettura considerati nell’arco di tempo 1961-1970.

Titolo	Casa editrice e anno	Curatori	Presenza di Rigoni Stern	Note
<i>Il bosco fiorito</i> Quinta	Edizione Tevere (Milano) 1961	Fausto Cella Marcella Baldini	NO	-
<i>Gira Gira Mondo</i> Quinta	Vallecchi Editore (Firenze) 1964	Piero Bargellini Luigi Volpicelli	NO	-
<i>Insieme</i> Quarta	La scuola Editrice (Brescia) 1965	Alberta Scolari Rudy Lageder	NO	-
<i>Rose</i> Quinta	Edizioni S.E.C.I. (Milano) 1967	Valerio Lugani Maria Giusti	NO	-
<i>L'albero d'oro</i> Quarta	Società Editrice Internazionale (Torino)	Elsa Landi	NO	-

	1968			
<i>Lecture dall'autunno all'estate</i> Quarta	Garzanti Editore (Milano) 1968	Umberto Magrini Paola Magrini Castellini	NO	-
<i>L'albero d'oro</i> Quinta	Società Editrice Internazionale (Torino) 1970	Elsa Landi	NO	-

In nessuno dei libri considerati nel campione di riferimento è presente il nostro autore. Questo non deve stupirci, poiché probabilmente si è dovuto attendere il tempo necessario affinché Rigoni Stern fosse innanzitutto conosciuto, poi apprezzato dalla critica e infine considerato dai curatori adatto ai ragazzi della scuola elementare, come si chiamava allora. Come vedremo, però, nei due decenni successivi le cose saranno un po' diverse.

1.1.3 Decennio 1971-1980

La prima edizione del *Sergente* per le scuole medie risale al 1965. Sono dovuti passare altri dodici anni, invece, prima che un suo estratto venisse inserito in un libro di lettura per la scuola primaria. Inoltre, su otto libri analizzati, l'autore compare solo in due esemplari, quindi non nella maggioranza dei casi.

Titolo	Casa editrice e anno	Curatori	Presenza di Rigoni Stern	Note
<i>Dalla fiaba alla cronaca</i> Quarta	Giunti Marzocco (Firenze) 1971	Guido Petter Beatrice Garau	NO	-
<i>Verso il sole</i> Quinta	Editrice Janus (Bergamo) 1973	Ada Bianchi	NO	-
<i>Verso il sole</i> Quarta	Editrice Janus (Bergamo) 1973	Ada Bianchi	NO	-
<i>Nuovo Paese</i> Quinta	Editrice Le Stelle (Milano) 1975	A. Casini L. Fiorentini	NO	-
<i>Pianeta Bambino</i> Quinta	Editoriale Neptunia (Milano) 1976	G. Villani	NO	-

<i>Intorno a noi</i> Quinta	Società Editrice Morano (Napoli) 1977	Cesare Scurati Antonio Murgante Silvana Ceruti Irina Dejana	Sì	Nel testo ci sono due estratti dal <i>Sergente</i>
<i>Dalla fiaba alla cronaca</i> Quinta	Giunti Marzocco (Firenze) 1977	Guido Petter Beatrice Garau	Sì	Nel testo c'è un estratto dal <i>Sergente</i>
<i>Cari ragazzi</i> Quinta	Editrice Janus (Bergamo) 1979	Marcella Lodde Vito Dragonetti	NO	-

La prima cosa che possiamo notare è che, nonostante siano stati analizzati libri di quarta e quinta, l'autore di trova solo in quest'ultimo gruppo. Non c'è da stupirsi, visto che nel decennio precedente Rigoni Stern è stato proposto praticamente solo nella scuola media e che stiamo parlando di un libro di guerra. Il fatto che compaia dopo circa un ventennio dall'inizio della sua fama dimostra che c'è stato bisogno di un periodo di assestamento, nel quale i curatori di testi scolastici hanno avuto modo di conoscerlo e valutare la possibilità di inserirlo. Come vediamo dalla tabella, in questo arco di tempo l'unica opera scovata nei libri è stata proprio quella che ha permesso a Rigoni Stern di far conoscere al mondo la sua personale esperienza della ritirata dalla Russia, *Il sergente nella neve*. Anche in questo caso, non dobbiamo trovarlo strano, poiché abbiamo visto che i nuovi autori, per acquisire legittimazione, necessitano di un certo tempo. Nonostante *Il bosco degli urogalli* sia stato pubblicato nel 1962 e *Ritorno sul Don* nel 1973, non possiamo aspettarci di trovarli nei testi per la scuola a distanza di pochi anni dalla prima stampa.

1.1.4 Decennio 1981-1990

Negli anni Ottanta la situazione non è molto diversa da quella evidenziata nel decennio precedente; su un totale di otto libri di lettura analizzati, infatti, anche in questo caso troviamo il nostro autore solo in due casi. Come per gli anni Settanta, inoltre, i brani scelti vengono sempre e solo dal *Sergente*.

Titolo	Casa editrice e anno	Curatori	Presenza di Rigoni Stern	Note
<i>Il libro nuovo</i> Quinta	Istituto Geografico DeAgostini (Novara) 1981	Beatrice Reggiani Andreina Salvatore	Sì	Nel testo c'è un estratto dal <i>Sergente</i>
<i>Lettura e realtà</i> Quarta	Signorelli (Milano) 1983	Rino Baronio Luciano Carletti	NO	-
<i>L'albero delle storie</i> Quarta	Giunti Marzocco (Firenze) 1984	Delia Brozzi Alceo Selvi	NO	-
<i>L'antologia CETEM</i> Quarta	Cetem (Milano) 1987	Gisella Moroni Elio D'Aniello	NO	-
<i>L'antologia CETEM</i> Quinta	Cetem (Milano) 1987	Gisella Moroni Elio D'Aniello	NO	-
<i>La casa delle storie</i> Quarta	Giunti Marzocco (Firenze) 1988	Delia Brozzi Gianpino Perrupato Maria Roberti Alceo Selvi	NO	-
<i>Obiettivo Lingua</i> Quarta	Fabbri Editori (Milano) 1988	Maria Luisa Derna Andrea Torre	NO	-
<i>Obiettivo Lingua</i> Quinta	Fabbri Editori (Milano) 1989	Maria Luisa Derna Andrea Torre	Sì	Nel testo c'è un estratto dal <i>Sergente</i>

Poniamo l'attenzione sull'ultimo libro presente nella tabella, ossia *Obiettivo lingua* per la classe quinta. Subito sopra di esso vediamo che è stato considerato anche il libro di lettura di quarta con gli stessi curatori, ma Rigoni Stern è presente solo nella versione dedicata all'ultimo anno della scuola primaria. Questo fatto si è verificato anche nel decennio precedente con *Dalla fiaba alla cronaca*; pare che la tendenza sia proprio quella di proporre l'autore solo in quinta.

1.1.5 Decennio 1991-2000

Negli anni Novanta la produzione di Rigoni Stern comincia ad essere importante; si nota in essa una sorta di progressiva focalizzazione sui temi che afferiscono al mondo della natura, già ampiamente trattati nel *Bosco degli Urogalli*. L'autore pubblica raccolte come *Il libro degli animali* (1990) e *Arboreto salvatico* (1991). La natura è

sempre stata una presenza molto significativa nell'opera di Rigoni Stern, eppure in molti scritti precedenti essa tendeva ad assumere una valenza di scenario, che faceva più che altro da sfondo alle vicende narrate, mentre in questi diventa autentica protagonista.

Titolo	Casa editrice e anno	Curatori	Presenza di Rigoni Stern	Note
<i>Come un gioco</i> Quinta	Nicola Milano Editore (Milano) 1992	Angela Fioroni	Sì	Un testo tratto da <i>Il libro degli animali</i> e uno da <i>Qui Touring</i>
<i>Il tappeto volante</i> Quinta	Giunti Marzocco (Firenze) 1994	Ivonne Balicco Tullia Colombo Marina Maggioni Giusi Quarenghi	NO	-
<i>Il cappello magico</i> Quinta	Fabbri Editori (Milano) 1998	Liana Annarumma Narda Fattori Maria Rosa Montini	NO	-
<i>Nuove strategie</i> Quinta	Cetem (Milano) 1998	Gisella Moroni Elio D'Aniello	NO	-
<i>Il filo di Arianna</i> Quarta	Raffaello Edizioni (Ancona) 2000	Patrizia Ceccarelli	NO	-

Come si vede dalla tabella, nel 1992 viene pubblicato un libro di lettura per la quinta primaria che presenta un racconto tratto proprio da una delle raccolte sopra citate. *Il libro degli animali* contiene dei racconti deliziosi, dove la vita e le vicende dell'uomo incontrano boschi, alberi e animali per formare un intreccio indissolubile. Questo testo per la scuola è una felice eccezione, poiché è l'unico che non contiene alcun estratto dal *Sergente*, come invece accade in tutti gli altri casi rintracciati nel campione di riferimento. Non stiamo certo affermando che il brano inserito negli altri testi sia di minor valore, anzi, ma il fatto che siano stati scelti pezzi diversi denota una spiccata consapevolezza e conoscenza dell'autore da parte dei curatori. L'offerta letteraria di Rigoni Stern, infatti, è molto diversificata, soprattutto a partire dagli anni Novanta in poi, ma come possiamo vedere questa varietà non è stata sfruttata al massimo delle sue potenzialità, almeno per quanto concerne l'editoria per la scuola primaria.

Come vediamo, però, c'è un altro testo che è stato preso da *Qui Touring*, una rivista molto importante che promuove lo sviluppo sostenibile del turismo per valorizzare il patrimonio artistico e naturalistico del nostro Paese. Come avremo modo di scoprire nel paragrafo dedicato a questo libro di lettura, il testo in questione viene utilizzato per una sorta di laboratorio didattico, ma è comunque particolare la scelta dei curatori.

1.1.6 Decenni 2001-2010 e 2011-2020

Il 2001 è l'ultimo anno in cui troviamo un libro di lettura che contiene un brano di Mario Rigoni Stern, sempre considerando il campione di riferimento. Anche in questo caso il brano è tratto dal *Sergente*, che ricordiamo essere uscito nel 1953. In anni recenti, tuttavia, ci si sarebbe aspettata una presenza innanzitutto più massiccia, ma anche diversificata, viste le innumerevoli potenzialità letterarie e pedagogiche dell'autore in questione.

Titolo	Casa editrice e anno	Curatori	Presenza di Rigoni Stern	Note
<i>Libera-mente</i> Quinta	Editrice La Scuola (Brescia) 2001	Severio Crescini	Sì	Nel testo c'è un estratto dal <i>Sergente</i>
<i>L'albero delle idee</i> Quinta	Theorema Libri (Milano) 2006	Milena De Paoli Graziella Glaesener	NO	-
<i>L'ora blu</i> Quinta	Cetem (Milano) 2006	Gabriella Pirola	NO	-

Titolo	Casa editrice e anno	Curatori	Presenza di Rigoni Stern	Note
<i>Sulle ali del vento</i> Quinta	Fabbri Editori (Milano) 2015	Aldo Denzi Milena Goboli Graziella Tenconi	NO	-
<i>Il tempo dei draghi</i> Quinta	Minerva Scuola (Bologna) 2016	Francesca Fortunato	NO	-
<i>Storie in cerchio</i> Quinta	Pearson (Torino)	Carola Vergani	NO	-

	2019			
<i>Storie allo specchio</i> Quinta	Pearson (Torino) 2019	Carola Vergani	NO	-
<i>Le letture di Dani</i> Quinta	La spiga-gruppo editoriale Eli (Loreto) 2019	L. Allevi M. Cappelletti A. De Gianni M. De Pascalis	NO	-

L'episodio narrato è lo stesso che abbiamo ritrovato in altri testi, ma la cosa più interessante è un'altra. Come vedremo, infatti, è proprio in questa versione più recente che il brano ha subito un gran numero di modifiche, rispetto allo stesso pezzo ritrovato nei libri più datati. La tendenza alla semplificazione, purtroppo, riguarda l'editoria scolastica da vari punti di vista.

1.2 Analisi specifica dei libri di lettura

Dopo aver rilevato a livello cronologico la presenza di Mario Rigoni Stern nei libri di lettura degli ultimi decenni, sono passata all'analisi oggettiva di ogni testo in cui si trova l'autore, a partire dai due manuali più datati. È necessario sottolineare che, sfogliando i libri di lettura, è parso subito evidente che il testo di Rigoni Stern non rappresenta l'unica cosa degna di interesse. Come vedremo, infatti, anche la scelta dei paratesti e degli apparati, gli indici e le indicazioni per i docenti possono fornirci delle informazioni.

È importante ricordare che, nonostante siano stati considerati libri di quarta e quinta primaria, l'autore è stato trovato solo nei testi relativi a quest'ultimo gruppo. Sembra, in effetti, che Rigoni Stern sia considerato adatto e fruibile solo a partire dalla quinta primaria; questa deduzione è supportata da un fatto. In due casi, ricordiamo, sono stati analizzati due libri di lettura della stessa collana, con i medesimi curatori, uno dedicato alla quarta primaria e uno alla quinta. Sono quindi testi consecutivi, che uno studente ha incontrato nel suo percorso di scuola; gli autori hanno inserito Rigoni Stern solo nella versione di quinta. In questo modo, ci dicono proprio che lo ritengono adatto a partire da questa fascia d'età.

1.2.1 “Dalla fiaba alla cronaca” – 1977

Il primo libro di lettura che prendiamo in esame è il più datato, contemporaneo ad un solo altro testo, nel quale è stata rilevata la presenza di Mario Rigoni Stern. Di seguito indichiamo gli estremi:

- Titolo: *Dalla fiaba alla cronaca*-letture per il secondo ciclo (classe quinta)
- A cura di: Guido Petter e Beatrice Garau
- Casa editrice: Giunti Marzocco-Firenze
- Anno di pubblicazione: 1977

Il primo aspetto degno di interesse è una sorta di “avvertenza”, così nominata dai curatori e rivolta a genitori e insegnanti (figura 1).

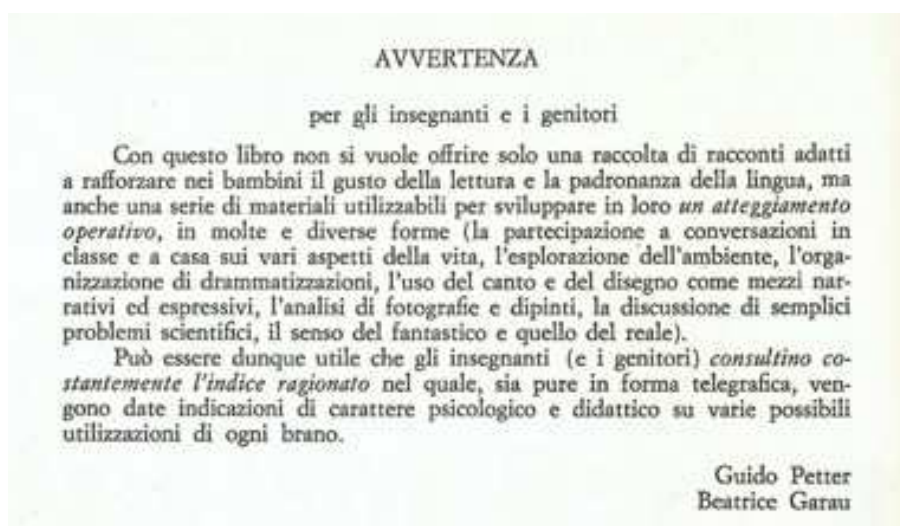


Figura 1

Questa nota esplicativa enuncia innanzitutto gli scopi per i quali sono stati scelti determinati brani, che non riguardano soltanto l'acquisizione e la padronanza della lingua. Al contrario, i curatori evidenziano addirittura in corsivo il fine di sviluppare nei bambini un “atteggiamento operativo” su diversi fronti, che non sembrano poi così diversi rispetto alle più elaborate e recenti Indicazioni Nazionali (2012). Si parla infatti di pratiche didattiche che vengono spesso studiate durante gli attuali percorsi

formativi dei futuri docenti, come la conversazione, la drammatizzazione, l'uso di diversi media per l'espressione narrativa ed espressiva, l'esplorazione dell'ambiente. Certamente sono tecniche che sono state implementate e studiate più a fondo in anni recenti, al punto da raggiungere il grado di legittimazione attuale, ma la sostanza non è così lontana da quanto troviamo già nel 1977.

L'altro aspetto che i curatori ritengono importante al punto da riportarlo in corsivo è l'invito che rivolgono, prima agli insegnanti e poi ai genitori, a "consultare l'indice ragionato nel quale – affermano – si possono trovare utili indicazioni di carattere psicologico e didattico". Un indice ragionato, nel quale si trovano informazioni utili per la pratica didattica, può essere davvero efficace nell'attività di un docente, che trova nei suggerimenti una guida e una direzione.

Prendiamo ora in esame proprio l'indice sopra menzionato. Come indicato nell'avvertenza analizzata nel paragrafo precedente, in questo indice si trovano diverse informazioni utili al docente. Dopo il titolo attribuito al brano, stampato con un colore diverso, si trova in maiuscolo il nome dell'autore, cui segue in corsivo minuscolo il titolo dell'opera da cui è stato preso l'estratto e la casa editrice (figura 2).

Saper restare uomini / di M. RIGONI STERN, <i>Il sergente nella neve</i> , Einaudi	154
Conversazione sulla seconda guerra mondiale, sulla partecipazione italiana alla campagna di Russia, ingiustificata e improvvisata. La resistenza dei russi a Stalingrado, la tragica ritirata (di cui la foto illustra un momento). Il diverso atteggiamento dei russi verso gli italiani o verso i tedeschi (responsabili dell'invasione, delle distruzioni e dei massacri). La guerra non può annullare il senso di umanità.	
Venerdì 13 / di B. GARAU, <i>Storie di qua e di là</i> , Giunti Marzocco	156
Nel campo di sterminio / di P. LEVI, <i>Se questo è un uomo</i> , Einaudi	160
Conversazione sul razzismo e sulla persecuzione degli ebrei; su ciò a cui può portare un'obbedienza cieca. Le SS erano le truppe volontarie dei servizi di sicurezza che si macchiarono dei peggiori delitti in tutta Europa. La testimonianza riguarda il campo di Auschwitz, in Polonia, oggi monumento nazionale polacco. I selezionati venivano mandati nel vicino campo di Treblinka dove venivano uccisi in camere a gas (dalla doccia, invece dell'acqua, il gas), e poi cremati nei forni (una drammatica espressione dei prigionieri era: «da questo campo si esce solo passando per il camino»). Altri campi tristemente famosi: Mauthausen, Dachau, Buchenwald. Anna Franck e il suo diario. Le norme internazionali per il trattamento dei prigionieri. (Nella foto, il volto di un internato in un campo, al momento della liberazione).	

Figura 2

Sotto, in caratteri minuscoli più piccoli, viene spiegato cosa si potrebbe fare in classe, menzionando una "conversazione" che verte sul tema generale dell'opera di riferimento, *Il sergente nella neve*, non sul singolo estratto presente nel libro di lettura.

Il commento si presenta in maniera tutt'altro che neutra: si utilizzano aggettivi a dir poco orientati, giudicanti l'operato, evidentemente scellerato, di Mussolini. Si parla, infatti, della partecipazione dell'Italia alla campagna di Russia come di un'azione *ingiustificata e improvvisata*, per poi arrivare alla *tragica ritirata*. La cosa che più spicca, però, è l'ultima frase del commento, ossia quella che denota la morale che si intravede nel brano, scelto evidentemente proprio per questo insegnamento: *la guerra non può annullare il senso di umanità*. È per questa ragione che i curatori hanno scelto di inserire questo estratto, ce lo dicono chiaramente nella nota esplicativa.

Questo libro di lettura, a differenza di altri che vedremo in seguito, non è organizzato in sezioni definite chiaramente per temi. Tuttavia, i curatori hanno voluto fare un'eccezione: hanno scelto di inserire l'estratto di Rigoni Stern sotto una macroarea tematica, che hanno chiamato *Guerra e solidarietà umana*. L'aspetto bizzarro della scelta è che questo è l'unico brano presente in tutto il libro di lettura a cui è stato aggiunto questo occhietto (figura 3).

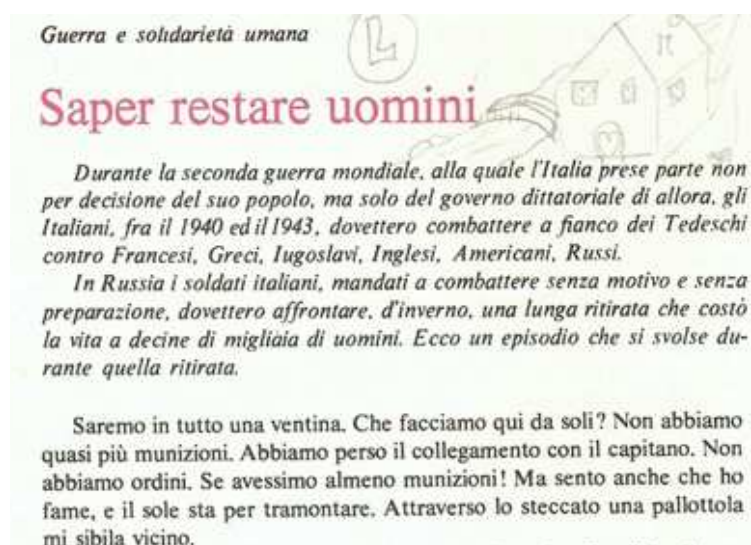


Figura 3

Nessun altro brano di prosa o poesia contenuto in questo libro di lettura viene incasellato sotto una qualsiasi macroarea di riferimento, nemmeno diversa da questa. Non possiamo conoscere le motivazioni dei curatori in relazione a questa scelta, ma è

certo che hanno ritenuto opportuno sottolineare, come nell'indice, l'aspetto relativo alla solidarietà umana, che dovrebbe rimanere salda anche quando tutto il resto sembra cedere sotto il peso della guerra e della violenza.

Consideriamo ora la parte più importante ai nostri fini, ossia il brano scelto. Si tratta di un episodio molto particolare, dove l'io narrante – il Sergente – attraversa un villaggio dove si trovano le caratteristiche abitazioni russe, le *isbe*. Preso dalla fame si avvicina ad una di esse, e bussa. Siamo nella steppa russa, in un freddissimo inverno, la compagnia Vestone sta ripiegando tra mille difficoltà. Di fronte alla porta chiusa di un'abitazione, il Sergente bussa. Sembra paradossale un gesto simile in una situazione del genere, ma per lui è naturale. Così, con gentilezza e semplicità, ottiene ciò che voleva, ossia del cibo per sé e per i compagni. Nella casa in cui mangiano i nemici. Eppure, nessuno sente la necessità di difendersi o di attaccare, perché in quel momento sono tutti uguali, sono uomini che mangiano, accomunati dal destino di essere soldati. Questo momento è come un respiro, un attimo di sollievo anche a livello narrativo, poiché risalta in modo forte dalla concitazione dei momenti precedenti e successivi. È come un istante di pace.

Come anticipato, in alcuni libri di lettura lo stesso estratto è stato cambiato, ossia i curatori hanno ritenuto opportuno procedere con modifiche qualitative e quantitative. Vedremo la quantità e il tipo di cambiamenti che sono stati apportati rispetto alle edizioni integrali Einaudi attraverso una tabella di collazione, grazie alla quale potremo vedere chiaramente l'andamento delle modifiche nei vari testi. In ogni caso, le modifiche apportate a questo testo in particolare sono davvero poche. Sono estremamente rari i tagli, appena un periodo intero e la parte di un altro, come del resto le modifiche, che si limitano alle traduzioni delle parole in russo.

1.2.2 “Intorno a noi” - 1977

Il secondo libro di lettura che prendiamo in esame è contemporaneo rispetto al precedente, infatti è stato pubblicato nel 1977. Di seguito gli estremi:

- Titolo: *Intorno a noi – letture classe 5^a*
- A cura di: Cesare Scurati, Antonio Murgante, Silvana Ceruti, Irina Dejana
- Casa Editrice: Società Editrice Morano, Napoli
- Anno di pubblicazione: 1977

Questo testo non presenta alcuna indicazione per genitori o insegnanti, a differenza di quello visto in precedenza. In fondo al libro vengono presentati due indici, uno generale e uno per argomenti. Quest’ultimo, per definizione, è organizzato in modo tale da racchiudere sotto vari temi i diversi titoli, per orientare la scelta del docente circa l’utilizzo che intende fare del brano. Nell’indice per argomenti, tuttavia, si trova soltanto il titolo del brano proposto, senza alcun riferimento all’autore o all’opera da cui è stato preso l’estratto. In quello generale, invece, si trovano facilmente queste informazioni (figure 4 e 5). Come si può notare dall’immagine, alcuni argomenti contengono dei sotto-temi, evidentemente utili a delineare in maniera più significativa il perimetro entro il quale si muove il testo proposto.

Fotografie originali, di Andreas Feininger, da il libro della fotografia, ed. Garzanti, rid.	96
Un nuovo mondo, di Andreas Feininger, da il libro della fotografia, ed. Garzanti, rid. e adatt.	97
Okappa ricevuto, di Luca Goldoni, da Dal nostro inviato, ed. Alfa, rid.	99
Guerra o pace, di Hitler, da un discorso tenuto a Monaco il 15 marzo 1929 e di Paolo VI, dalla Populorum Progressio, 26 marzo 1967	101
Venti anni dopo, di O. Henry, da Quattro milioni e altri racconti, ed. Frassinelli, rid.	102
Marcia nella tormenta, di Mario Rigoni Stern, da Il sergente nella neve, ed. Einaudi	104
Era una cosa molto semplice, di Mario Rigoni Stern, da Il sergente nella neve, ed. Einaudi	105

Figura 4

Indice per argomenti			
TIPI UMANI	pag.	RICCHI E POVERI	pag.
Ne ho visti parecchi	3	Il sole splende per tutti	15
Il globe trotter	4	Come lottare contro la povertà	18
Una burla non riuscita	6		
Attenti al matto!	9	COMUNICAZIONE	
Napoleone	25	I titoli	
Il grand'uomo	25	Il biglietto da visita	35
Gli eroi	26	Mass-media	
Primo: buttar fuori il gatto	29	Avventura con il televisore	44
		Perché fotografare	94
RAPPORTI FRA GLI UOMINI		Fotografie originali	96
La solidarietà		Un nuovo mondo	97
Okappa ricevuto	99	Storia della fotografia	98
Era una cosa molto semplice	105		
Dopo tanti anni	136	IL LINGUAGGIO	
A Luther King, il giorno del suo assassinio	148	Modi di dire	
Ho sognato	148	Mozziconi e le lucertole	38
		Si dice che è cane	40
L'amicizia		Descrivere	
Venti anni dopo	102	Il buccino striato	76
La violenza		La fiaba africana	
Uomo del mio tempo	108	Perché il sole e la luna vivono in cielo	165
L'obbedienza		La fiaba persiana	
Kappler	137	Il saggio della montagna	167
L'obbedienza non è sempre una virtù	138	La fiaba italiana	
La scelta	139	Il leopardo e i fidanzati	169
Il nazionalismo			
Dell'amor patrio	112		

Figura 5

Il libro di lettura presenta i testi in una successione che non tiene in considerazione la sopra citata divisione per argomenti; i brani, infatti, si succedono in modalità mista, senza un preciso ordine, anche se talvolta si trovano vicini alcuni estratti che afferiscono allo stesso argomento.

La particolarità più rilevante di questo libro è la presenza di non uno, ma ben due brani di Rigoni Stern, anche se vengono sempre da *Il sergente nella neve*. Tra tutti i libri di lettura analizzati, trentasei, questo è l'unico esemplare che contiene due estratti presi dal *Sergente*. Pur venendo dalla stessa opera, però, essi sono compresi sotto due categorie diverse: *Marcia nella tormenta* si riferisce a "L'uomo e la guerra", *Era una cosa molto semplice* a "Rapporti fra gli uomini-solidarietà".

Come per il caso precedente, potremo vedere la quantità e il tipo di modifiche apportate nella tabella di collazione. Anche in questo caso, però, i curatori non hanno ritenuto opportuno intervenire in modo particolarmente pesante nel testo. Si tratta per lo più di piccoli tagli, che non vanno ad incidere in modo troppo significativo.

Uno dei due episodi narrati è lo stesso del libro visto in precedenza. È interessante la scelta del titolo, che corrisponde esattamente ad una frase presente

all'interno del brano, ossia "Era una cosa molto semplice". Gli autori hanno scelto questo titolo, verosimilmente, per sottolineare il fatto che la solidarietà umana è una cosa quasi innata, sulla quale non si deve riflettere, poiché emerge naturalmente anche e soprattutto in condizioni avverse. Il macrotema nel quale è stato inserito il testo, non a caso, è proprio "la solidarietà". Questo estratto, in effetti, è molto significativo, ma deve essere opportunamente contestualizzato al fine di sottolineare la potenza dei fatti accaduti. L'episodio dell'isba, se letto all'interno del *Sergente*, spicca proprio come un momento di tregua, come se Rigoni Stern entrasse, bussando a quella porta, in un mondo senza guerra. Questa sorta di "sospensione" non può avere la stessa potenza se si legge singolarmente l'episodio, poiché non si potrebbe notare la differenza tra la concitazione dei momenti immediatamente precedenti e l'improvvisa calma che l'autore trova all'interno dell'abitazione. Per questo motivo è necessario che l'insegnante spieghi in modo molto chiaro in quale contesto si inserisce questo episodio.

L'altro brano che viene presentato è più breve; il titolo attribuito è *Marcia nella tormenta*, ed è stato inserito nella sezione "L'uomo e la guerra". Si tratta di un testo che descrive uno dei tanti momenti in cui, durante la ritirata di Russia, i soldati affrontano il durissimo inverno della steppa per allontanarsi dal fronte e tentare di tornare a casa. Di fatto, il testo non parla di guerra in termini espliciti, poiché non viene narrato uno scontro tra soldati nemici; l'unica parte del testo che si riferisce in qualche modo alle armi è lo "zaino pieno di munizioni" che pesa sulle spalle dell'autore. Si parla, quindi, di una sorta di aspetto collaterale della guerra, non strettamente della parte offensiva o difensiva, ma del tentativo di salvare la propria pelle nel freddo di un ambiente sconosciuto e ostile. Nemmeno il titolo rimanda ad un conflitto in modo diretto, ma fa riferimento anch'esso alla fuga dal fronte. L'unico aggancio esplicito con la guerra rimane, quindi, la sezione all'interno della quale è stato inserito questo estratto, ossia "L'uomo e la guerra". Anche in questo caso il brano necessita di una opportuna contestualizzazione poiché rischia, altrimenti, di non riuscire a comunicare la difficoltà e il dolore che i soldati hanno vissuto in quel momento.

1.2.3 “Il libro nuovo” – 1981

Il terzo libro di lettura nel quale è stato inserito un brano di Mario Rigoni Stern è del 1981, quindi di appena qualche anno successivo rispetto a quelli considerati nei paragrafi precedenti. Di seguito gli estremi:

- Titolo: *Il libro nuovo* – letture per la quinta classe
- A cura di: Beatrice Reggiani, Andreina Salvatore
- Casa editrice: Istituto Geografico DeAgostini – Novara
- Anno di pubblicazione: 1981

Nelle primissime pagine di questo libro, immediatamente sotto le informazioni tecniche, ci sono dei riquadri colorati che contengono il titolo e una descrizione dei temi a cui si riferiscono i testi inseriti. (figura 6).

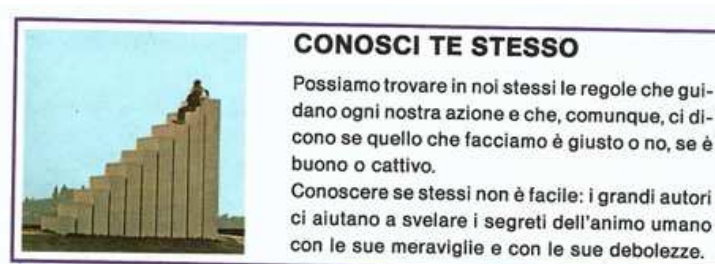


Figura 6

Nelle pagine successive c'è l'indice vero e proprio, nel quale si trovano innanzitutto il macro-tema all'interno del quale sono stati raggruppati determinati brani, che vengono poi elencati con il titolo attribuito, l'autore e l'opera di provenienza (figura 7).

- 25 Io amo la libertà, *N. Guillen*
da *Canti cubani*, Edit. Riuniti
- 25 Il diritto alla libertà, *M. Quoist*
da *Riuscire*, SEI
- 26 Il peso dell'odio, *V. Brocchi*
da «Scuola Italiana Moderna»
- 27 Basta un niente, *I. Drago*
da «Schedario», Giunti Marzocco
- 28 Pensare agli altri, *A. Schweitzer*
da *Rispetto per la vita*, Ed. Comunità
- 28 Il medico più solo dell'Africa, *G. Torelli*
da *I provocatori*, «Mani tese»
- 31 Restare uomini per sperare ancora,
M. Rigoni Stern
da *Il sergente nella neve*, Einaudi
- 32 *Incontro con l'arte:*
Francesco Goya
- 33 *Guida all'ascolto della musica:*
Gli spirituals

Figura 7

I temi non sono molti, ma racchiudono al loro interno opere di varia natura: si passa infatti dalla prosa alla poesia, dall'arte alla musica, da lunghi racconti a brevi citazioni. In questo caso tutti i brani che fanno riferimento allo stesso tema sono presentati in successione. All'inizio di ogni sezione viene dedicata una pagina intera ad una breve citazione particolarmente significativa per la sezione stessa, corredata da un'immagine che occupa i tre quarti dello spazio nel foglio.

È interessante notare che, in questo caso, l'estratto da *Il sergente nella neve* – sempre lo stesso – non è stato inserito in una macroarea che rimanda direttamente alla guerra. La scelta dei curatori può sembrare particolare, poiché hanno considerato l'episodio narrato utile alla conoscenza di sé, infatti il tema di riferimento è “Conosci te stesso”. Anche il titolo redazionale aggiunge una sfumatura rispetto a quelle riscontrate in precedenza; “Restare uomini per sperare ancora”, infatti, evidenzia proprio l'elemento della speranza, che rimane evidentemente l'unico ancoraggio alla vita in un'esperienza di profonda difficoltà come quella della guerra.

Questo estratto ha subito un numero assolutamente irrilevante di modifiche; ci si chiede, in effetti, perché i curatori abbiano ritenuto opportuno apportarle. È stata omessa la frase “i bambini mi guardano”; tuttavia, nel corso del testo i bambini vengono nominati ancora, quindi probabilmente sono stati considerati una presenza rilevante per il lettore. Non è facile capire, in sostanza, la ragione e l'utilità dell'omissione, ma parleremo di questi aspetti più avanti.

1.2.4 “Obiettivo lingua” – 1989

Il quarto libro che prendiamo in esame rappresenta l'unica eccezione per quanto concerne la scelta del brano inserito da *Il sergente nella neve*. Di seguito gli estremi:

- Titolo: *Obiettivo lingua* – corso di letture ed educazione linguistica per la classe quinta
- A cura di: Maria Luisa Derna, Andrea Torre
- Casa Editrice: Fabbri Editori, Milano
- Anno di pubblicazione: 1989

Questo testo non presenta particolari sezioni tematiche, ma solo un indice generale dove vengono indicati titolo attribuito, autore, opera di provenienza e casa editrice della stessa (figura 8).

159	IL PRIMO FIORE, N. Moscardelli, <i>Canto della vita</i> , Vallecchi	206	AMORE E GELATI, L. Malerba, <i>Storielle tascabili</i> , Einaudi
159	C'È, R. Pezzani, <i>Rondine sotto l'arco</i> , Torino, SEI	207	IL CARRETTINO DEI GELATI, A. Barolini, <i>Elegie di Croton</i> , Feltrinelli
159	TRAMONTO DI PRIMAVERA, G. Pascoli, <i>Carmina</i> , Mondadori	208	IL GIORNO DEL LAVORO, G. Arpino, <i>Il prezzo dell'oro</i> , Mondadori
160	L'ORA DELLA PASSIONE, B. Pasternak, <i>Poesie</i> , trad. A.M. Ripellino, Einaudi	210	DIFFICILE DA ADDOMESTICARE, A.C. Clarke, <i>2010 Odissee due</i> , Rizzoli - rid.
160	VENERDI SANTO, G. Titta Rosa, <i>L'avallana</i> , Murzia - rid.	211	SENTINELLA, F. Brown, in <i>Le meraviglie del possibile</i> , Einaudi - rid.
161	USANZE PASQUALI DI TUTTO IL MONDO, D.S. Beretta, <i>I quindici</i> , Field Enterprises Educational Corporation - rid.	212	IL VILLAGGIO «VIVENTE», A.E. Vogt, <i>Le meraviglie del possibile</i> , a cura di A. Solmi e E. Fruttero, Einaudi - rid.
162	LA STORIA DI MOLON, C. Salsa, <i>Trincee</i> , Sonzogno	214	RAZZA DI DEFICIENTI, I. Asimov, <i>Razza di deficienti Urania</i> , Mondadori - rid. e adatt.
164	RICORDI DI GUERRA, M. Rigoni Stern, <i>Il sergente nella neve</i> , Einaudi	216	IO, ROBOT, I. Asimov, <i>Io, robot</i> , Mondadori - rid. e adatt.
165	MIRACOLO DI GUERRA, B. Fo Garambois, <i>Io da grande, mi sposo un partigiano</i> , Einaudi	220	UN «FUNGO» TERRIBILE, K. Bruckner, <i>Il grande sole di Hiroshima</i> , trad. M. Minellono, Oianti
166	IRICCI E LE MELE, A. Gramsci, <i>Lettere dal carcere</i> , Einaudi - adatt.	221	HIROSHIMA, G. Saporetto

Figura 8

Come si vede dall'indice, nel titolo attribuito al brano spunta la parola *guerra*. L'opera da cui è tratto è nuovamente *Il sergente nella neve*, come in tutti i testi analizzati finora. Ancora una volta, quindi, Rigoni Stern viene considerato per la sua prima opera, la più nota, e non per tutte le altre che nel 1989 erano già state pubblicate. Bisogna sottolineare, però, che in questo caso la scelta del brano è cambiata; pur venendo sempre dal *Sergente*, infatti, l'episodio narrato non è quello

visto nei precedenti tre casi. Per questa ragione non troveremo questo testo nella tabella di collazione; il brano, infatti, si può confrontare esclusivamente con l'originale.

L'episodio narrato in questo testo, *Ricordi di guerra*, parla di un momento di particolare sconforto vissuto dal sergente Rigoni. Si trova assieme ai suoi compagni nel freddo della steppa russa, durante la ritirata del gennaio 1943; i soldati avanzano in modo incerto, stremati dal freddo, dalla fame e dalla fatica. Ad un certo punto l'autore – il sergente – si getta sulla neve, preso dallo sconforto e dallo sfinimento, ma qualcuno lo chiama e lo costringe a rialzarsi per proseguire la marcia. Per aiutarlo a restare sveglio gli pongono una domanda: "Di', Rigoni, che desidereresti adesso?" Lui risponde nella maniera più semplice possibile. Dice che vorrebbe entrare in una casa, mangiare qualcosa, togliere i vestiti fradici e fare un bagno caldo per poi dormire in un letto vero. Per qualunque lettore si tratta di cose normali, quotidiane, ma per chi ha vissuto la guerra rappresentano grandi privilegi, fortune che troppo spesso vengono dimenticate poiché quotidiane, abituali. È un ricordo di guerra, quindi, che non riguarda il momento del conflitto armato vero e proprio, ma una sorta di aspetto collaterale, come in un altro libro visto in precedenza. Questo ci fa capire che, forse, troppo spesso pensiamo alla guerra solo come un campo di battaglia dove due eserciti si scontrano, ma dimentichiamo gli aspetti quotidiani della vita al fronte, le fughe, le condizioni precarie, la fame. Questo brano ricorda anche l'importanza della squadra, dei compagni, che possono essere decisivi nei momenti in cui si rischia di lasciarsi andare. Un altro aspetto della guerra, quindi, ma sempre carico di solidarietà umana.

Questo libro di lettura presenta una caratteristica che non era ancora stata riscontrata, almeno per quanto concerne i brani di Rigoni Stern: una proposta didattica. Accanto al brano, infatti, vi sono delle domande di comprensione del testo e del lessico. Questo è un altro aspetto che contraddistingue i libri di lettura più datati da quelli più recenti: nel primo caso le proposte di lavoro sui brani sono molto rare, evidentemente lasciate all'iniziativa e all'intraprendenza dell'insegnante. Nel secondo caso, invece, è davvero complicato trovare un brano senza alcuna proposta di lavoro. Questa differenza merita un breve approfondimento. Dall'anno scolastico 1987/1988 entrarono in vigore i Nuovi Programmi per la scuola primaria stilati nel 1985, ai quali le

case editrici si adeguarono velocemente. Come ci ricorda Benedettini, “la differenza sostanziale tra i libri precedenti e quelli successivi ai Nuovi programmi [...] sta tutta nella quantità di informazioni, spiegazioni, note a margine, richieste di comprensione, in un crescendo di domande rivolte all’alunno” (2012, pag. 201). Di fatto, quindi, i libri scolastici vivono un vero e proprio cambio di paradigma, per adeguarsi alla didattica attiva contemplata dai Programmi. È come se la tendenza si fosse invertita: dalla piena autonomia del docente circa il lavoro sul brano, a una presenza costante di proposte mediate dagli autori. È innegabile, infatti, che i libri e i sussidiari sono “investiti dall’ansia della comprensione, e sembrano fare a gara tra loro per offrire agli insegnanti più materiale di lavoro possibile (già tutto pronto) da sottoporre direttamente alla classe: inserti, schedari, eserciziari...” (Benedettini, 2012, pag. 202). È interessante notare questa tendenza, quando in ambito scolastico non si fa che sottolineare il valore dell’autonomia. Di fatto, abbiamo scoperto una sorta di paradosso: quando c’erano i vecchi programmi il docente trovava nei testi pochissime proposte didattiche, per le quali doveva attingere completamente alle proprie risorse. Ora, in un mondo in cui l’autonomia viene vista come una grande opportunità di personalizzazione, dove un docente fa riferimento alle Indicazioni Nazionali e non più ai programmi, troviamo nei testi proposte didattiche standardizzate. In altre parole, è una differenza sostanziale tra teoria e pratica: la didattica risulta più orientata e preconfezionata rispetto al tempo in cui non si menzionava l’autonomia, quando, al contrario, si dovevano trattare predeterminati argomenti.

1.2.5 “Come un gioco” – 1992

Siamo giunti al 1992, con un libro di lettura che rappresenta una vera, felice eccezione rispetto a tutti gli altri. Di seguito gli estremi:

- Titolo: *Come un gioco* – libro di lettura e laboratorio linguistico 5
- A cura di: Angela Fioroni, con Silvana Anelli e Rosangela Percoco
- Casa Editrice: Nicola Milano Editore

- Anno di pubblicazione: 1992

I curatori hanno ritenuto necessario inserire, nelle primissime pagine, una breve spiegazione circa l'organizzazione del libro. Ogni sezione, spiegano, presenta una raccolta di letture con delle semplici domande di comprensione; successivamente, all'interno dello stesso settore, segue un laboratorio di lavoro sul genere letterario. Per quanto concerne l'indice, dobbiamo dire che fornisce davvero poche informazioni rispetto ad altri esempi analizzati: vi si trova, infatti, soltanto il titolo attribuito al brano. È un po' limitante per un insegnante, poiché dovrà per forza andare a sfogliare il libro per capire chi sono gli autori dei testi. Come si nota dalla figura 9, infatti, un indice di questo tipo rende un po' complesso orientarsi.



► TESTO NARRATIVO

4. La prima poesia
5. Imparo l'italiano
6. Albert
7. Vincent
8. Un Jack qualunque
9. Il biglietto d'oro
10. Il progetto
12. La musica delle parole
14. L'indovinello del tempo
16. Ultimo secondo
17. Correre a New York
18. Un sasso all'antica
19. Un parafulmine distratto
20. In biblioteca
22. La bella Orsolina
24. Gli amori
26. Scendere a patti
28. Quando i lupi cantavano
30. La nostra terra
32. La camicia nel fiume
33. Libri
34. È davvero finita?
35. La scuola cresce con te
36. Il diario di Anna Frank
38. Un capriolo tra i partigiani
40. L'amico ritrovato

Figura 9

Un elenco di questo genere non ci dà nessuna indicazione circa gli argomenti dei testi e i rispettivi autori. Quale potrebbe essere il titolo che riguarda Rigoni Stern? Chi lo conosce solo per *Il sergente nella neve* non potrebbe individuarlo, ma chi ha letto

qualcosa in più ha certamente maggiori probabilità di riconoscerlo. Il titolo in questione, infatti, è *Un capriolo tra i partigiani*; ma, dobbiamo chiederci, è un titolo originale? No. Il racconto da cui è stato preso l'estratto si intitola *Capriolo alla guerra*, ed è inserito in *Amore di confine* (Rigoni Stern, 1986) e nel *Libro degli animali* (Rigoni Stern, 1990). Da queste osservazioni possiamo ricavare considerazioni su più fronti.

Innanzitutto, notiamo che la raccolta di racconti di Rigoni Stern e il libro di lettura in questione sono stati pubblicati con uno scarto di tempo di pochi anni. È un dato che sembra irrilevante, ma solo se ci si ferma ad un'analisi superficiale. È importante, invece, perché se per trovare *Il sergente nella neve* in un libro di lettura abbiamo dovuto aspettare circa un ventennio dalla sua pubblicazione, nel caso di questo racconto è bastato un tempo notevolmente inferiore. Dobbiamo tenere sempre in considerazione il fatto che i libri di lettura analizzati sono molti ma non sono tutti, quindi potrebbe esserci qualche eccezione alla quale non è stato possibile accedere per motivi contingenti. In ogni caso, i libri analizzati sono un campione significativo. Anche in questo caso è complesso capire le motivazioni di questo repentino inserimento nel libro di lettura; certo è che gli autori hanno operato una scelta assolutamente consapevole. Ma veniamo al racconto.

Come si evince dal titolo *Un capriolo tra i partigiani*, la storia parla di questo animale selvatico, un cucciolo di capriolo ferito ad una zampa, che in qualche modo instaura una relazione con i partigiani. Il contesto richiama sicuramente la guerra, infatti nel testo si parla di bombe, tedeschi nemici, pallottole e raffiche. In tutto questo, però, il capriolo stringe una sorta di amicizia con questi giovani partigiani, tanto da seguirli come se li avesse scelti come suoi capibranco. Arrivano perfino al punto di sfruttare i sensi dell'animale, molto sviluppati, per fuggire in anticipo dai pericoli e dai nemici, dei quali lui si accorgeva immediatamente. Alla luce di questa storia possiamo fare delle considerazioni su almeno due fronti.

Innanzitutto, come anticipato, il titolo originale *Capriolo alla guerra* è stato modificato in *Un capriolo tra i partigiani*. Il titolo scelto per il libro di lettura è sicuramente più denotativo, poiché svela anche, di fatto, di quale guerra si sta parlando. È una scelta didascalica delle parole, che danno immediatamente delle

informazioni chiare. Da un altro punto di vista, il titolo originale forse sarebbe stato letto in modo troppo letterale dai ragazzi, che avrebbero potuto chiedersi in che modo un capriolo avesse a che fare con la guerra, generando un po' di confusione. In altre parole, i curatori hanno voluto indirizzare la comprensione, rinunciando però alla polisemia.

In secondo luogo, è doveroso evidenziare che il racconto è stato modificato. Non è necessario procedere con l'analisi puntuale delle modifiche, poiché si potrebbe comparare soltanto con il testo originale, ma non è questo il nostro focus. Il brano originale, infatti, inizia in questo modo: "Nel settembre 1944 fascisti e tedeschi iniziarono i grandi rastrellamenti che avrebbero dovuto, nei loro piani, liberare le Alpi dai partigiani...". Nel prosieguo si racconta brevemente di come i partigiani si organizzassero per non farsi trovare dai tedeschi, ma questa parte è stata totalmente eliminata nel libro di lettura. La parte centrale del testo ha subito pochissime modifiche, mentre il finale è stato tagliato.

Chi conosce il racconto integrale di Rigoni Stern, infatti, non può non ricordare il finale, davvero bello e ricco di significato. I partigiani, una volta finita la guerra, ritornano alle consuete attività, tra cui la caccia, che al tempo era ancora un modo non secondario per procurarsi del cibo. I ragazzi che avevano condiviso quei momenti con l'animale, però, invitano cacciatori e bracconieri ad evitare di sparare al capriolo a tre zampe, proprio in virtù di quella peculiare relazione. Ma nel libro di lettura il finale è stato nettamente tagliato, come del resto l'incipit. Questo fatto risulta davvero inspiegabile, poiché una simile conclusione non avrebbe fatto altro che sottolineare in modo ancora più forte l'importanza delle relazioni che si possono instaurare tra uomo e animale, nonché il valore che i partigiani davano al capriolo e al rapporto che avevano con lui. È vero che i racconti sono spesso troppo lunghi per un libro della primaria, ma lasciare questo testo in versione integrale non avrebbe certo inficiato la sua comprensione o il resto del libro. Anzi, probabilmente avrebbe assunto una rilevanza emotiva più profonda, mentre invece è chiaro che mutilarlo ha determinato una perdita di significato e un impoverimento della proposta didattica.

In questo libro di lettura, come anticipato, c'è un altro testo del nostro autore. In questo caso, però, il brano viene utilizzato per il laboratorio, al fine di guidare i ragazzi nell'analisi e nella produzione di un testo argomentativo. Il pezzo in questione si intitola "Caro albero di Natale", è stato pubblicato su «Qui Touring» nel gennaio del 1990. Viene presentato nel libro di lettura appunto come testo argomentativo, ed è preceduto dall'indicazione dei passaggi utili per analizzarlo in questa prospettiva testuale. È un testo dalle parole semplici, che spiega perché non dovremmo indignarci quando vediamo che qualcuno utilizza un albero di Natale vero. "E mi spiego", scrive Rigoni Stern. In buona sostanza, l'autore se la prende con chi pensa che tagliare un albero sia sempre e solo un'azione da condannare, poiché poco ambientalista e non rispettosa della natura. Egli sostiene, invece, che la foresta più utile sia proprio quella coltivata, che tagliare degli alberi per riportare un pascolo al suo stato, ad esempio, non sia affatto un'azione anti-ecologica. In poche, semplici parole, l'autore ci esorta a non scandalizzarci di fronte a una cosa che ci pare sbagliata, ma che di fatto non conosciamo nelle sue motivazioni 'forestali'. Se lo analizziamo più in profondità, inoltre, il testo ci dice di lasciar valutare queste cose a chi il bosco lo conosce davvero, evitando inconsapevoli e superficiali giudizi. Anche se non si tratta di un estratto da un libro o da un racconto, è particolare l'uso del brano; il fine è puramente didattico, ma è interessante che sia stato scelto un pezzo di Rigoni Stern per un'attività laboratoriale sul testo argomentativo.

Insomma, questo libro di lettura ci ha riservato diverse, piacevoli sorprese. Innanzitutto, i curatori hanno scelto di inserire due testi dell'autore, quando abbiamo visto che è raro trovarne anche solo uno. In secondo luogo, hanno operato una scelta assolutamente consapevole, differenziandosi di fatto da tutti gli altri testi analizzati in precedenza e da quello che vedremo nel prossimo paragrafo. Gli autori non hanno inserito alcun estratto da *Il sergente nella neve*, prendendo una direzione del tutto personale e libera dai condizionamenti dell'editoria scolastica. Questo denota innanzitutto una profonda conoscenza dell'autore e rappresenta una felice eccezione rispetto agli altri libri analizzati, nei quali abbiamo notato un'offerta letteraria

relativamente omologata e prevedibile. Una consapevolezza di questo tipo dovrebbe essere un fine a cui tendere per tutti i curatori di libri per la scuola.

1.2.6 “Liberamente” – 2001

L’ultimo libro di lettura nel quale è stato inserito Mario Rigoni Stern, considerando il campione di riferimento del presente lavoro, è stato pubblicato nel 2001. Di seguito gli estremi:

- Titolo: *Liberamente 5* – percorsi di lettura, formazione e riflessione linguistica
- A cura di: Severino Crescini
- Casa Editrice: Editrice La scuola
- Anno di pubblicazione: 2001

Questo libro di lettura presenta all’inizio una pagina dedicata al docente, dal titolo “Percorsi didattici per l’insegnante”. Le sezioni sono divise per tipologie testuali, percorsi linguistici e per l’educazione all’immagine, ricorrenze, intercultura e aspetti dell’esperienza infantile. Vengono indicate delle sottosezioni di genere (ad esempio racconti di avventura, del terrore...) dove sono indicate le pagine in cui si trovano le varie proposte. Da questa pagina non si evincono informazioni riguardo agli autori.

Nelle pagine successive c’è l’indice vero e proprio, stavolta suddiviso per aree tematiche. Le proposte relative alla stessa area sono consecutive e possono essere in prosa o poesia, o racconti e testi di vario genere. Come si vede nella figura, in questo caso il brano di Mario Rigoni Stern è stato inserito nella sezione “I giorni della storia”, con il titolo “Saper restare uomini”. Anche in questo indice, però, non sono indicati gli autori e le opere di provenienza, il che rende un po’ complesso l’orientamento per un docente (figura 10). Queste informazioni, infatti, si trovano solo nelle pagine in cui il brano è riportato.

I GIORNI DELLA STORIA	
110 Verrà un giorno	POESIA
111 Lumi a petrolio	DESCRIZIONE
112 Saper restare uomini	RACCONTO
114 Il pozzo di Cascina Piana	RACCONTO
117 Se il cielo fosse carta...	LETTERA
118 I primi uomini sulla luna	CRONACA
121 Duemila	POESIA
122 Dichiarazione dei diritti del fanciullo	TESTO ARGOMENTATIVO
123 Iqbal	TESTO ESPOSITIVO
124 Questo nuovo millennio	CRONACA
125 Tendenze future	TESTO ESPOSITIVO

Figura 10

In questo caso, come in altri, il titolo redazionale riguarda il fatto di essere in grado di conservare la propria umanità anche in una situazione come la guerra, dove spesso oltre a perdere le speranze si rischia di perdere anche sé stessi.

L'estratto scelto dai curatori è quello che abbiamo incontrato più spesso finora, ossia l'episodio in cui il Sergente Rigoni entra in un'isba e riceve del cibo da una donna russa. Trattandosi dell'ultimo libro di lettura che viene analizzato, possiamo dire che è la quarta e ultima volta, su sei, in cui troviamo lo stesso brano. In questo caso, però, grazie alla tabella di collazione che troveremo nel prossimo paragrafo, sono emersi elementi interessanti. Le modifiche apportate a questo testo, infatti, sono molto più numerose rispetto a quelle che emergono dalle rilevazioni precedenti. Non è un caso che la versione con maggiori modifiche, atte a semplificare il brano, sia presente nel testo più recente preso in analisi. È una tendenza, quella della semplificazione, che si rileva in maniera sempre più significativa nell'editoria scolastica in senso lato.

Anche in questo libro di lettura sono presenti diverse proposte didattiche, legate soprattutto alla comprensione del testo e del lessico.

1.3 Considerazioni sui libri di lettura

Dopo aver analizzato questi sei libri di lettura, sui trentasei totali presi come campione, possiamo certamente fare delle interessanti considerazioni. Abbiamo visto che, nel corso dei decenni, i libri si sono differenziati parecchio a livello di indicazioni per i docenti, proposte di lavoro collegate ai diversi estratti, sezioni, modifiche ai brani proposti. I cambiamenti apportati al tessuto testuale rappresentano il primo aspetto che, qui di seguito, prenderemo in considerazione. La tabella di collazione ci sarà utile per avere un quadro ancora più chiaro.

Trattandosi di un confronto, in questa parte ci concentreremo esclusivamente sull'episodio, ormai noto come "racconto dell'isba", tratto dal *Sergente*. La scelta è dettata dalle evidenze che sono state raccolte nel corso dell'analisi dei libri di lettura, all'interno dei quali il brano appare in ben quattro casi.

La tabella in questione è organizzata in modo tale da rendere immediatamente visibile e chiara la situazione relativa ai cambiamenti che i curatori hanno deciso di apportare al testo originale. Le colonne sono numerate e devono essere lette come segue:

- colonna 1: contiene il numero di riferimento di ogni singolo periodo dell'estratto in questione;
- colonna 2: riporta l'intero periodo secondo il testo originale;
- colonna 3: modifiche apportate al testo nel libro di lettura "Dalla fiaba alla cronaca", 1977;
- colonna 4: modifiche apportate al testo nel libro di lettura "Intorno a noi", 1977;
- colonna 5: modifiche apportate al testo nel libro di lettura "Il libro nuovo", 1981;
- colonna 6: modifiche apportate al testo nel libro di lettura "Libera-mente 5", 2001.

All'interno delle colonne troveremo i seguenti simboli:

- ✓: periodo identico all'originale
- X: periodo completamente tagliato
- M: periodo modificato

1	2	3	4	5	6
N.	<i>Il sergente nella neve</i> Versione integrale, 1953	<i>Dalla fiaba alla cronaca</i> , 1977	<i>Intorno a noi</i> , 1977	<i>Il libro nuovo</i> , 1981	<i>Liberamente 5</i> , 2001
		Titolo attribuito all'estratto			
		Saper restare uomini	Era una cosa molto semplice	Restare uomini per sperare ancora	Saper restare uomini
1	Compresi gli uomini del tenente Danda saremo in tutto una ventina.	M	X	M	M
2	Che facciamo qui da soli?	✓	✓	✓	X
3	Non abbiamo quasi più munizioni.	✓	✓	✓	M
4	Abbiamo perso il collegamento con il capitano.	✓	X	✓	✓
5	Non abbiamo ordini.	✓	✓	✓	X
6	Se avessimo almeno munizioni!	✓	X	✓	X
7	Ma sento anche che ho fame, e il sole sta per tramontare.	✓	✓	✓	M
8	Attraverso lo steccato e una pallottola mi sibila vicino.	✓	✓	✓	✓
9	I Russi ci tengono d'occhio.	✓	✓	✓	✓
10	Corro e busso alla porta di un'isba.	✓	✓	✓	✓
11	Entro.	✓	✓	✓	✓
12	Vi sono dei soldati russi, là.	✓	✓	✓	✓
13	Dei prigionieri? No.	✓	✓	✓	X
14	Sono armati.	✓	✓	✓	✓
15	Con la stella rossa sul berretto!	✓	✓	✓	X
16	Io ho in mano il fucile.	✓	✓	✓	✓
17	Li guardo impietrito.	✓	✓	✓	✓
18	Essi stanno mangiando attorno alla tavola.	✓	✓	✓	✓
19	Prendono il cibo con il cucchiaino di legno da una zuppiera comune.	✓	✓	✓	M
20	E mi guardano con i cucchiaini sospesi a mezz'aria.	✓	✓	✓	✓
21	Mnié khocetsia iestj – dico.	✓	X	✓	✓
22	Vi sono anche delle donne.	✓	✓	✓	✓
23	Una prende un piatto, lo riempie di latte e miglio, con un mestolo, dalla zuppiera di tutti, e me lo porge.	✓	✓	✓	✓
24	Io faccio un passo avanti, mi metto il fucile in spalla e mangio.	✓	✓	✓	X
25	Il tempo non esiste più.	✓	✓	✓	✓
26	I soldati russi mi guardano.	✓	✓	✓	✓

27	Le donne mi guardano.	✓	✓	✓	✓
28	I bambini mi guardano.	✓	✓	X	X
29	Nessuno fiata.	✓	✓	✓	✓
30	C'è solo il rumore del mio cucchiaino nel piatto.	✓	✓	✓	✓
31	E d'ogni mia boccata.	✓	✓	✓	✓
32	Spaziba – dico quando ho finito.	✓	✓	✓	✓
33	E la donna prende dalle mie mani il piatto vuoto.	✓	✓	✓	M
34	Pasausta – mi risponde con semplicità.	✓	✓	✓	M
35	I soldati russi mi guardano uscire senza che si siano mossi.	✓	✓	✓	M
36	Nel vano dell'ingresso ci sono delle arnie.	✓	✓	✓	✓
37	La donna che mi ha dato la minestra è venuta con me per aprirmi la porta e io le chiedo a gesti di darmi un favo di miele per i miei compagni.	✓	✓	✓	✓
38	La donna mi dà il favo e io esco.	✓	✓	✓	✓
39	Così è successo questo fatto.	✓	✓	✓	✓
40	Ora non lo trovo affatto strano, a pensarvi, ma naturale di quella naturalezza che una volta dev'esserci stata tra gli uomini.	✓	✓	✓	X
41	Dopo la prima sorpresa tutti i miei gesti furono naturali, non sentivo nessun timore, né alcun desiderio di difendermi o di offendere.	✓	✓	✓	✓
42	Era una cosa molto semplice.	✓	✓	✓	X
43	Anche i Russi erano come me, lo sentivo.	✓	✓	✓	✓
44	In quell'isba si era creata tra me e i soldati russi, e le donne e i bambini un'armonia che non era un armistizio.	✓	✓	✓	✓
45	Era qualcosa di molto più del rispetto che gli animali della foresta hanno l'uno per l'altro.	✓	✓	✓	X
46	Una volta tanto le circostanze avevano portato degli uomini a saper restare uomini.	✓	✓	✓	M
47	Chissà dove saranno ora quei soldati, quelle donne, quei bambini.	✓	✓	✓	✓
48	Io spero che la guerra li abbia risparmiati tutti.	✓	✓	✓	✓
49	Finché saremo vivi ci ricorderemo, tutti quanti eravamo, come ci siamo comportati.	✓	✓	✓	✓
50	I bambini specialmente.	✓	✓	✓	✓
51	Se questo è successo una volta potrà tornare a succedere.	✓	✓	✓	✓
52	Potrà succedere, voglio dire, a innumerevoli altri uomini e diventare un costume, un modo di vivere.	✓	✓	✓	✓
	Percentuale di testo non	98%	92%	96%	65%

	modificato:				
	Percentuale modifiche:	2%	0%	2%	15%
	Percentuale tagli:	0%	8%	2%	20%

Quando parliamo di modifiche (M) ci riferiamo ai cambiamenti qualitativi o quantitativi di ridotta entità, come l'eliminazione di uno o pochissimi elementi di frase, oppure a un'inversione nell'ordine delle parole.

Per contro, i tagli (X) incidono in misura maggiore nel testo. Nel primo caso, infatti, il periodo viene sostanzialmente conservato, seppur con dei piccoli aggiustamenti. Nel secondo caso, invece, il periodo viene totalmente eliminato. Le ragioni di simili scelte possono essere molteplici ma, non avendo la possibilità di verificarle, ci limiteremo a formulare delle ipotesi.

1.3.1 Le modifiche e i tagli

Nella maggior parte dei casi, come detto, le modifiche riguardano parti di testo molto piccole, trascurabili, ma che comunque sono state oggetto di aggiustamento da parte dei curatori. Tra le tipologie di modifica riscontrabili nei testi considerati spicca, ad esempio, il taglio parziale del periodo, che si sostanzia nella scelta di cancellare solo parte di esso, allo scopo di abbreviarlo. In un solo caso la modifica è stata apportata con un cambio nell'ordine dei complementi all'interno del periodo; ovviamente, il significato è rimasto invariato, ma è curioso che sia stata avvertita questa esigenza da parte dei curatori. Il periodo originale, infatti, era "Prendono il cibo con il cucchiaino di legno da una zuppiera comune", ed è stato modificato in questo modo: "Prendono il cibo da una zuppiera comune con un cucchiaino di legno".

Per quanto concerne i tagli, essi hanno maggiore peso nel cambiamento del testo in generale rispetto alle modifiche, poiché vengono eliminate totalmente alcune informazioni. Come si può notare dalla tabella, i tagli integrali si concentrano soprattutto nella prima parte del brano, dove in effetti ci sono molte frasi che, se lo scopo è la sola comprensione, potrebbero risultare ripetitive e inutili. Si vede molto chiaramente che, nel testo più recente preso in analisi, i periodi completamente tagliati sono in numero notevolmente maggiore rispetto ai tre libri più datati messi a

confronto. Se nella prima parte, però, vengono cancellati dei periodi più denotativi, didascalici, che contribuiscono ad inquadrare la situazione in modo più preciso, nella seconda troviamo eliminate frasi di altro tenore. Certamente tutto il testo, nel suo insieme, è ricco di valore connotativo, ma è innegabile che alcune parti siano più evocative di altre. Le seguenti frasi, nel quarto libro analizzato, sono state eliminate:

- Io faccio un passo in avanti, mi metto il fucile in spalla e mangio
- I bambini mi guardano
- Ora non lo trovo affatto strano, a pensarvi, ma naturale di quella naturalezza che una volta dev'esserci stata tra gli uomini
- Era una cosa molto semplice
- Era qualcosa di molto più del rispetto che gli animali della foresta hanno l'uno per l'altro

Si tratta di porzioni di testo che risultano molto significative, per diverse ragioni. Per quanto riguarda le prime due frasi, possiamo pensare che la presenza della parola "fucile" e dei "bambini" che assistono alla scena siano aspetti considerati troppo crudi per un pubblico di quinta primaria. Le altre frasi tagliate, invece, avrebbero potuto aiutare i ragazzi a scorgere la "naturalezza", la "semplicità" della condivisione di un pasto, nonché il rispetto che si è creato in modo tanto spontaneo tra soldati di eserciti nemici. Nondimeno, d'altra parte, i curatori potrebbero aver inteso i concetti espressi nei periodi eliminati come troppo profondi per essere capiti. Di conseguenza, sarebbe risultato poco utile lasciarli nel testo. Questa seconda ipotesi è a mio avviso la più accreditata, poiché supportata dall'andamento generale dell'editoria scolastica degli ultimi anni. Per la precisione, ad ogni modo, dobbiamo sottolineare che l'ultima frase tagliata apparteneva in tutto e per tutto a Rigoni Stern, cosa che non si può dire di altre come ad esempio:

- Una volta tanto le circostanze avevano portato degli uomini a saper restare uomini

- Se questo è successo una volta potrà tornare a succedere. Potrà succedere, voglio dire, a innumerevoli altri uomini e diventare un costume, un modo di vivere

Come ci racconta Eraldo Affinati nel saggio introduttivo al Meridiano *Storie dall'Altipiano* (2003), queste frasi rappresentano nientemeno che delle aggiunte volute da Elio Vittorini, il quale ha curato l'editing del *Sergente*. Dobbiamo sottolineare che l'episodio dell'isba rientra tra i frammenti che hanno subito maggiori modifiche; in altre parole, la versione scritta in prima istanza da Rigoni Stern non è quella che tutti abbiamo letto nel *Sergente*. Dobbiamo ricordare, a questo proposito, che se anche l'opera definitiva costituisce l'originale, questo "è cosa diversa rispetto all'ultima volontà dell'autore" (Chines, Varotti, 2001, pag. 28). Il lavoro svolto dall'editor, in questo caso, aveva anche dei fini commerciali; le sue modifiche volevano favorire una comunicazione più immediata, rendendo il testo più simile ai canoni stilistici dell'epoca e, di conseguenza, più vendibile. Tuttavia, le questioni filologiche non sono il focus di questo lavoro; inoltre, quando sono stati pubblicati questi libri di lettura, di fatto, le versioni precedenti del *Sergente* non erano ancora state analizzate. Ciò che a noi interessa è il fatto che si sia preferito privilegiare l'aspetto denotativo rispetto a quello connotativo, soprattutto nel libro di lettura più recente in cui è presente questo brano. Si tratta di una scelta che è pienamente in linea con quanto sta accadendo nell'editoria scolastica italiana, vittima di un processo di progressiva semplificazione nelle discipline. Questa tendenza non è supportata da studi, ma proveremo a darne un'interpretazione, almeno per quanto riguarda l'educazione al testo letterario.

1.3.2 Un'ipotesi: cerchiamo di coinvolgere i ragazzi

Quando leggiamo, sia da bambini che da adulti, non possiamo evitare di essere colpiti dalle cose che, in qualche modo, riguardano la nostra esperienza. In altre parole, veniamo tanto più coinvolti quanto più ciò che leggiamo ci assomiglia. L'incontro con il testo, perciò, va oltre le parole, non si limita alla mera comprensione,

ma fa nascere in ogni lettore dei significati diversi, del tutto personali. Questo ci dice che leggere non è un'esperienza neutra o innocua, limitata ai segni materiali del testo scritto (Barthes, 1998), ma si arricchisce sempre di valori personali. Questo è ciò che si definisce una sorta di processo di valutazione, poiché tramite questa esperienza valutativa il lettore connota il momento della lettura di significato personale (Labov, Valetsky, 1967). Leggere qualcosa di significativo per la propria esperienza personale non può che far nascere una disposizione positiva nei confronti del testo, a cui seguono il piacere, l'interesse, la voglia di non staccarsi da esso. Questa disposizione positiva fa scaturire l'energia psichica, che rappresenta di fatto la forza motivazionale che ci spinge a iniziare o continuare un'attività (Levorato, 2000). Il processo valutativo è la fonte primaria di tale energia, quando si parla di lettura; essa non è un'attività semplice poiché implica uno sforzo cognitivo. È, dunque, faticosa e necessita di una motivazione davvero forte. L'esito di questo processo non è altro che la preferenza, ossia una propensione verso un materiale o un altro. In definitiva, ci attira ciò che più ci appaga. Di fatto, quindi, il processo di valutazione orienta le scelte e l'attività del lettore (Cisotto, 2006).

In anni recenti la ricerca psicopedagogica ha rivalutato in modo significativo il testo letterario, considerato importante soprattutto per l'incontro che avviene tra il lettore e l'autore (Cisotto, op. cit.). Da questo punto di vista si è verificato un processo di trasformazione rilevante nelle proposte letterarie che rivolgiamo ai ragazzi. I numeri riferiti ai giovani lettori nel nostro Paese non sono particolarmente incoraggianti, soprattutto per quanto concerne i ragazzi provenienti da contesti socioculturali svantaggiati. Per far fronte a questo problema e alla tendenza generale ad accantonare la lettura, è probabile che chi si occupa di editoria scolastica abbia tentato di invertire la rotta perseguendo ciò che prima abbiamo chiamato energia psichica. In altre parole, è ragionevole pensare che i curatori di testi abbiano scelto brani più vicini alla realtà dei ragazzi per non perdere quel minimo di interesse per la lettura che ancora rimane in loro. È come se avessimo deliberatamente scelto di passare da una lettura di tipo efferente ad una di tipo estetico: la prima, infatti, guarda alla competenza, ai processi cognitivi attivati dal testo, mentre la seconda "avvalora l'esperienza della lettura come

coinvolgimento affettivo” (Cisotto, op.cit. pag. 145). Con questa ipotesi si assume che il coinvolgimento affettivo si possa innescare solo tramite testi semplici, non troppo articolati, che in qualche modo incontrano il vissuto dei ragazzi e li tengono ancorati ad essi. Ma siamo davvero certi che sia così? Siamo sicuri di dover eliminare parte dei testi d’autore per incontrare il favore dei nostri studenti? A mio avviso dovremmo vedere la questione da un altro punto di vista, ovvero quello della competenza del docente e della fiducia nelle capacità degli alunni. Per quanto riguarda il primo aspetto, infatti, dobbiamo ammettere che un docente che non conosce un autore non può sfruttarne le potenzialità. Per quanto riguarda i ragazzi, è senz’altro vero che le classi di qualche tempo fa non possono essere paragonate a quelle attuali, ma non per questo gli studenti di oggi sono meno perspicaci o cognitivamente brillanti. Con ogni probabilità, sono semplicemente diversi.

In particolare, in questo lavoro ci stiamo occupando di un autore che viene proposto di rado a scuola e, sicuramente, in misura minore nella scuola primaria rispetto agli altri ordini. In ogni caso, Rigoni Stern è uno scrittore che, a mio avviso, può conciliare tutti gli aspetti sopra menzionati. I motivi per cui i suoi testi dovrebbero essere utilizzati in misura maggiore verranno approfonditi nel terzo capitolo, ma possiamo, fin da ora, fare qualche cenno. Innanzitutto, al di là del *Sergente*, si tratta di un autore che affronta temi di sicuro interesse per i ragazzi. È improbabile che un bambino possa non amare un racconto che parla di una lepre, di un cane o di un capriolo. Si tratta di testi d’autore, che restano comunque opere di assoluto valore, anche se non premiati dalla critica. Inoltre, non va dimenticato che il linguaggio è assolutamente accessibile, semplice e chiaro, e che non cerca mai artifici retorici ad effetto, per il semplice fatto che non ne ha bisogno. È senza dubbio, questo, un punto a favore del nostro autore. Infine, i suoi testi trasudano valori pedagogici, parlano di rispetto per la natura, per gli animali e per le persone. Tutte caratteristiche, evidentemente, che rendono la produzione di Rigoni Stern perfetta anche per ragazzini di quarta o quinta primaria. Tuttavia, il problema di fondo rimane ineliminabile: per proporre Mario Rigoni Stern a scuola, bisogna conoscerlo.

Il rapporto che i docenti hanno con questo scrittore sarà oggetto del secondo capitolo del presente lavoro. Si è rivelato necessario, infatti, affiancare all'analisi dei libri di lettura, che da sola avrebbe potuto darci ben poche risposte, una ricerca rivolta ad un campione di insegnanti della scuola primaria. Mettendo insieme i dati riguardanti le proposte editoriali e le opinioni dei docenti potremo avere idee più chiare circa le motivazioni dello scarso ricorso, nella scuola odierna, a testi di questo autore. Gli insegnanti, infatti, più dei libri, sono gli attori che possono fare la differenza.

1.3.3 Il problema dell'attenzione

La questione di cui abbiamo parlato nel paragrafo precedente prende avvio da una preoccupante tendenza che interessa i bambini in età scolare, ossia l'aumento quasi esponenziale dei disturbi dell'attenzione in senso lato. Sempre più spesso, infatti, nelle classi c'è almeno un bambino con disturbo da deficit di attenzione e iperattività, ADHD, che sta per Attention Deficit Hyperactivity Disorder. A questo si aggiungono le innumerevoli altre situazioni di BES (Bisogni educativi speciali) e DSA (Disturbo specifico dell'apprendimento). Dobbiamo prendere atto, quindi, del fatto che la situazione nelle classi è molto eterogenea, spesso complessa. Ai docenti viene richiesto di mettere in atto, per quanto possibile, una sorta di differenziazione nella didattica, che consenta di fornire ai bambini delle proposte quanto più personalizzate possibile. L'idea sarebbe quella di differenziare la proposta didattica per accogliere le particolarità degli studenti, al fine di creare percorsi attenti alle differenze individuali (Tomlinson, 2003). Questo non è sempre realizzabile, perché oltre a rappresentare un enorme lavoro personale del docente poi deve essere attuato in una classe in cui, quasi sempre, l'insegnante stesso deve gestire tutto in autonomia. Non è così fuori luogo pensare che, anche l'editoria scolastica, si sia in qualche modo adattata a questo tipo di trasformazione, scegliendo di costruire testi maggiormente accessibili per tutti. In effetti, una risposta di questo tipo è totalmente in linea con i principi dell'Universal Design for Learning, che si configura come il riferimento teorico principale da tenere presente per far fronte alle esigenze degli alunni. L'Universal Design viene proposto

per la prima volta dall'architetto Ronald Mace negli anni '80, con lo scopo di rendere gli edifici accessibili a tutti, comprese le persone con qualche forma di disabilità (Mace, 1985). Ciò di cui stiamo parlando non è altro che la trasposizione didattica di questo concetto, ossia la costruzione di curricoli didattici – e testi - che rispondano da un lato alle esigenze dei singoli studenti che possono avere bisogni specifici, ma dall'altro finiscano per costituire delle opportunità formative di elevata qualità per tutti (Cottini, 2019).

Se questa ipotesi è corretta è evidente che siamo di fronte ad un vero e proprio adattamento dell'editoria scolastica alle esigenze di docenti e studenti. Il rischio è che la semplificazione sfoci nella banalizzazione, che non è certo la strada migliore da percorrere, almeno quando si parla di testi letterari.

1.4 Conclusioni

Alla luce delle tematiche finora trattate, è possibile individuare almeno tre questioni di rilievo su cui riflettere. La prima ha a che fare con la progressiva scomparsa di Rigoni dal panorama dell'offerta formativa della scuola primaria. La seconda, invece, investe uno scenario più ampio di considerazioni e si focalizza sulla crescente "semplificazione" dei libri di lettura che la scuola adotta. La terza questione, infine, strettamente legata alla seconda, riguarda la consapevolezza che le proposte letterarie che la scuola oggi indirizza ai ragazzi sono, se non altro a livello contenutistico, una sorta di specchio della realtà che circonda i destinatari di tali proposte. Al fine di rendere più chiara la rilevanza delle questioni appena evocate, tenteremo di indagare un po' più a fondo i profili di complessità che possono celarsi al loro interno.

Per quanto riguarda la prima questione, va detto che il lento e inesorabile abbandono di Rigoni Stern da parte degli editori, da un lato, e degli insegnanti, dall'altro, emerge non come un'impressione, ma piuttosto come un vero e proprio dato di fatto. I fatti, dunque, e non la suggestione, ci dicono che, fatta eccezione per il ventennio che va dal 1975 al 1995 circa, gli scritti del nostro autore sono quasi

totalmente scomparsi dai libri di lettura. Varrebbe la pena indagare le ragioni di un simile stato di cose e cercare di scoprire da dove è iniziato questo processo di ridimensionamento dei testi destinati alla scuola primaria, nei quali la presenza di autori importanti è stata notevolmente ridotta.

La seconda questione è, seppur indirettamente, legata alla tematica appena esposta. Il tema, in questo caso, è il seguente: analizzando comparativamente i libri di lettura del passato e quelli attualmente in uso nelle scuole, non si può fare a meno di notare che questi ultimi sono caratterizzati da contenuti più facilmente fruibili. Questo potrebbe indurci ad inferire una progressiva semplificazione dell'offerta didattica; tuttavia, non possiamo permetterci di dire di essere di fronte alla prova schiacciante di un ripensamento al ribasso dei programmi e delle modalità di erogazione dell'insegnamento della letteratura. Nondimeno, non si può negare che questo riscontro abbia almeno la dignità di un indizio, il quale, come nel caso della prima questione, dovrebbe stimolarci riflettere sui dubbi che un quadro del genere fa nascere.

La terza questione si concentra su argomenti di carattere maggiormente contenutistico. Quali sono le tematiche rilevabili nei libri di lettura di oggi? È questa la domanda che racchiude idealmente l'ultima questione. In generale, procedendo ad un confronto tra i libri di lettura di ieri e di oggi, l'impressione che si ricava è che gli argomenti affrontati abbiano, nel corso del tempo, perso molta della loro tensione "universalistica", finendo per abbracciare perimetri tematici molto più ristretti. In altri termini, i libri del passato trattavano argomenti che avevano a che fare con campi dell'esperienza umana molto ampi, come la guerra, la natura, i conflitti generazionali, le pulsioni politiche, senza dimenticare le grandi tematiche sociali come la povertà, la marginalità, e così via. Tutti questi temi erano veicolati attraverso proposte letterarie ad ampio spettro, che racchiudevano al proprio interno brani estratti da opere letterarie incentrate sugli argomenti appena elencati. Oggi, invece, questa sorta di "universalismo" contenutistico sembra aver lasciato spazio ad una gamma tematica più ristretta, che prende corpo in un'offerta didattica che privilegia una letteratura i cui temi sono molto vicini alle esistenze quotidiane dei ragazzi da un lato, e agli argomenti

di tendenza dall'altro. Non è raro, infatti, imbattersi in proposte di lettura legate ai temi della sostenibilità ambientale, dell'inclusione, della gender equality, del bullismo e di tutti gli argomenti che monopolizzano il dibattito pubblico contemporaneo.

Lasciando da parte qualunque giudizio di merito e ritornando, invece, alla tematica principale di questo lavoro, proviamo a domandarci: è possibile interpretare la scomparsa di Rigoni Stern dai libri di lettura come l'esito di un processo socio-culturale complesso, che si orienta verso la semplificazione e l'aderenza dei contenuti didattici alla realtà quotidiana?

Nei prossimi capitoli tenteremo, tra le altre cose, di rispondere anche a questa domanda.

2 Gli insegnanti conoscono e propongono l'opera di Mario Rigoni Stern?

Come abbiamo visto nel capitolo precedente, i libri di lettura possono essere strumenti che offrono un enorme ventaglio di possibilità e spunti per la pratica didattica legata al testo letterario. Da un altro punto di vista, però, possono presentare non pochi limiti. La sensibilità e la cultura personale del docente sono elementi imprescindibili nella pratica didattica quotidiana, ma questi aspetti devono essere supportati da una proposta editoriale qualitativamente all'altezza. Le due cose non possono procedere in maniera indipendente l'una dall'altra: un buon libro di lettura deve necessariamente essere supportato da un'adeguata dose di cultura e consapevolezza, che consentano al docente di farne un uso appropriato, e viceversa. La cultura personale dell'insegnante assume una rilevanza davvero significativa, poiché è un elemento che gli consente di sopperire, qualora ce ne fosse bisogno, alle carenze che un libro di testo può presentare. L'autonomia di cui dispone, infatti, gli permette di proporre materiali diversi, che non si trovano solo nei libri adottati; è ovvio che, più la sua cultura è ampia, più avrà modo di attingere alle proprie risorse personali.

Nel primo capitolo ho cercato di quantificare la presenza dei testi di Mario Rigoni Stern nei libri di lettura per la scuola primaria. Da questo punto di vista, ho notato che la frequenza con cui ci si imbatte in questo autore è tutt'altro che elevata. In questa seconda parte, invece, cercherò di capire qual è il punto di vista dei docenti della scuola primaria nei confronti di Rigoni Stern. Gli insegnanti sono gli attori che vivono quotidianamente la realtà della scuola, perciò i loro atteggiamenti, le loro convinzioni e credenze diventano oggetti di studio di assoluto rilievo. Questi aspetti, infatti, si collegano ai loro comportamenti istituzionali e didattici (Vannini, 2012), e devono essere presi opportunamente in considerazione. Il questionario che ho deciso di utilizzare pone diverse domande, principalmente verso due direzioni: da un lato viene indagata l'effettiva conoscenza, più o meno approfondita, dell'autore da parte dei docenti; dall'altro lato si tenta di comprendere in che misura questi facciano ricorso a Rigoni Stern nella didattica quotidiana. L'idea di proporre un questionario del genere è

nata a partire da due considerazioni importanti. In primo luogo, sarebbe davvero riduttivo pensare che i docenti non utilizzino Rigoni Stern a scuola poiché non si trova nei libri di lettura; sappiamo, infatti, che un insegnante può trovare altri modi per proporre un autore. Da un altro punto di vista, però, è vero che per presentare uno scrittore ad una classe è necessario innanzitutto conoscerlo. Grazie alle risposte, avremo un'idea più chiara di tutti questi interessanti aspetti.

2.1 Metodologia

La tipologia di indagine più adatta ai fini del presente lavoro è certamente di tipo osservativo. Come ci ricorda Felisatti, infatti, “la ricerca empirica fa riferimento alle pratiche educative, rivolge il suo interesse a fatti reali verso i quali indaga utilizzando metodologie empiriche” (2013, pag. 68). Un lavoro di questo tipo diventa quindi un modo per fotografare una tendenza, senza però agire sulla realtà della pratica educativa, infatti “è utile soprattutto quando si vogliono studiare le condotte e le condizioni che le suscitano, senza perturbarne lo svolgimento naturale” (Coggi, Ricchiardi, 2005, pag. 21). Tra le varie tipologie di ricerca osservativa, possiamo definire quella descritta in questo capitolo una sorta di indagine, poiché il campione di riferimento è relativamente circoscritto e non ci consente di fare comparazioni su larga scala. In questo caso l'approccio sarà qualitativo, poiché il focus riguarda i docenti interessati in maniera molto personale e specifica. La ricerca qualitativa si preoccupa più delle peculiarità del singolo piuttosto di tentare di tenere in considerazione tutte le differenze individuali, cosa che sarebbe assai complessa, per non dire impossibile. In questo caso, lo studio prenderà in considerazione più soggetti, rilevando gli elementi di distinzione tra di essi (Coggi, Ricchiardi, 2005).

2.1.1 Strumenti per la rilevazione dei dati

Una delle fasi centrali della ricerca si sostanzia nella rilevazione dei dati. Gli strumenti a disposizione sono molteplici, ma quelli maggiormente utilizzati quando ci si appresta a condurre uno studio relativo alle scienze sociali sono generalmente il questionario o l'intervista. Il questionario, utilizzato nel presente lavoro, è una lista di domande poste per iscritto a un gruppo di soggetti, utile per raccogliere informazioni e opinioni legate all'esperienza personale.

La formulazione delle domande per un questionario è tutt'altro che semplice. Se si scelgono le domande aperte, ad esempio, si può incorrere in alcune problematiche, come la variabile della competenza espressiva dei destinatari e la loro possibile percezione circa il perdere tempo nel dare le risposte. Se invece si decide di utilizzare le domande a risposta chiusa, il vantaggio della rapidità della somministrazione si scontra con il limite della spontaneità e della varietà delle risposte, che può andare contro gli scopi stessi della ricerca (Freyssinet-Dominjon, 1997).

Ai fini della ricerca empirica oggetto di questo lavoro, avrei potuto optare anche per uno strumento come l'intervista, ma questo presentava molteplici problematiche. Innanzitutto, si sarebbero presentati ostacoli relativi al tempo, poiché le interviste ne richiedono molto di più rispetto ai questionari. Inoltre, sarebbe sorta una difficoltà di tipo geografico, in quanto la ricerca è rivolta a docenti provenienti da tutte le regioni, senza dimenticare l'emergenza sanitaria attualmente in atto. Infine, ma non meno importante, c'è l'aspetto della desiderabilità sociale: un'intervista in presenza, infatti, pare favorire la tendenza del rispondente a fornire un'immagine di sé che sia socialmente accettata dagli altri, viziando di fatto le risposte (Coggi, Ricchiardi, 2005). Avendo necessità di riscontri sinceri, quindi, la scelta di uno strumento più impersonale si è rivelata maggiormente adeguata.

Infine, ricordiamo che le domande create per questa ricerca sono per lo più a risposta aperta, poiché orientare troppo le possibili scelte avrebbe certamente inficiato i risultati. Nonostante la maggiore difficoltà di interpretazione dei dati e di costruzione delle correlazioni, questa scelta è perfettamente in linea con gli scopi della ricerca stessa.

2.1.2 Il campione di riferimento

I destinatari dell'indagine sono, come anticipato, i docenti della scuola primaria. Sarebbe stato estremamente interessante estendere la ricerca agli insegnanti degli altri ordini di scuola, ma ciò avrebbe portato ad un lavoro di rilevamento delle evidenze oltremodo dispersivo, considerando che il focus della presente ricerca riguarda la scuola primaria.

Il grado di conoscenza di Rigoni Stern correlato alla prossimità dei docenti rispetto ai suoi luoghi è un aspetto che ho voluto indagare con particolare attenzione. In tal senso, ho dovuto necessariamente rivolgere il questionario ad insegnanti provenienti da tutto il paese, per poter fare un confronto. Per raggiungere molte persone, quindi, ho inviato il modulo da compilare a diverse decine di istituti comprensivi sparsi nella penisola, tramite l'indirizzo mail istituzionale generico delle segreterie. Il numero di risposte ricevute è di molto inferiore rispetto agli invii effettuati; ad ogni modo, ho continuato ad inviare il questionario finché ho raggiunto un numero di risposte soddisfacente, tenendo sempre presente la natura qualitativa della ricerca.

2.1.3 Le ipotesi

Quando ho cominciato a pensare a questo lavoro di tesi, le domande che riguardano l'utilizzo di Mario Rigoni Stern a scuola hanno iniziato ad emergere in modo tale da non poter essere ignorate. Chiunque legga l'autore non può non notare la semplicità e la chiarezza del suo linguaggio, la scrittura davvero diretta e facilmente comprensibile, lo stile "libero, chiaro e concreto" (Mendicino, 2021, pag. 228). Scambiando alcune opinioni con dei colleghi docenti, quindi, ho iniziato a capire che l'autore a scuola non viene minimamente considerato, se non in qualche raro caso. È strano, a pensarci, soprattutto alla luce della prossimità geografica tra le nostre zone di residenza e l'ambiente in cui Rigoni Stern ha vissuto. La nostra scuola, in particolare, si trova a poco meno di 40 km dai luoghi dell'autore, nella pedemontana vicentina, un

luogo nel quale è impossibile ignorare le montagne circostanti, tra cui spicca l'Altopiano di Asiago, un compagno quotidiano nel panorama dell'Alto Vicentino. Rigoni Stern è molto conosciuto in questa zona, che si trova di fatto ai piedi dell'Altopiano, e non è insolito trovare i suoi testi nelle biblioteche private di molte persone. Tuttavia, apprestandomi a diventare un'insegnante di scuola primaria, non ho potuto ignorare il fatto che l'autore sia poco considerato nella pratica didattica. Mi sarei aspettata di rilevare come normale un tale stato di cose in un luogo geograficamente molto lontano da quelli del nostro autore, ma evidentemente mi sbagliavo, poiché la prossimità spaziale pare non essere particolarmente rilevante in tal senso. Da ciò è nata l'idea di chiedere ai diretti interessati quale sia il loro rapporto con l'autore, sia dal punto di vista delle conoscenze personali, sia per quanto concerne la didattica.

Ho formulato alcune ipotesi circa i risultati del questionario, che potrebbero trovare conferma o venire completamente disattese. Per quanto riguarda gli insegnanti che vivono e insegnano nella zona del Vicentino, o comunque in Veneto, mi aspetto quantomeno una conoscenza anche superficiale dell'autore. Non ho aspettative dello stesso genere circa i docenti che insegnano in altre parti del Paese, poiché è più difficile che essi si trovino in un ambiente che organizza iniziative culturali, spettacoli e letture dedicate a Rigoni Stern. Non si tratta di ignoranza: nessun docente può conoscere o leggere tutti gli autori. Da un altro punto di vista, mi aspetto delle differenze anche dal punto di vista anagrafico. Come abbiamo visto in precedenza, infatti, tra gli anni Sessanta e Settanta la stessa Einaudi ha pubblicato ben tre libri di Rigoni Stern in edizioni apposite per le scuole medie. Certamente qualche scuola avrà adottato questi testi per il percorso di italiano, obbligando di fatto i ragazzi a conoscerlo. Alcuni di questi studenti sono sicuramente diventati insegnanti e, con ogni probabilità, adesso sono i docenti di maggiore esperienza. Il fatto di aver incontrato l'autore nel proprio percorso scolastico può aver inciso sul loro interesse nei suoi confronti, come nelle pratiche che hanno deciso di mettere in atto una volta trovatisi dietro la cattedra. Per i docenti più giovani, invece, forse non c'è stata questa possibilità; è probabile che le nuove generazioni di insegnanti abbiano incontrato una

proposta letteraria diversa a scuola. Per queste persone, la conoscenza di Rigoni Stern - se presente - può essere avvenuta tramite altri canali.

Un'altra ipotesi che potrebbe trovare conferma ha a che fare con la tendenza a identificare l'autore con un unico tema, o comunque con un ristretto ventaglio di tematiche, tra cui spicca certamente la guerra. Varrebbe la pena ricordare, in tal senso, che Rigoni Stern vanta una produzione letteraria di tutto rispetto, che a livello di argomenti spazia tra la guerra, gli animali, il bosco e la montagna in generale. Prima di somministrare il questionario mi è capitato di parlare con alcuni colleghi, che hanno dimostrato di avere una conoscenza molto limitata delle opere dello scrittore. La loro familiarità con Rigoni Stern, il più delle volte, si ferma proprio all'opera che lo ha consacrato come un autore di assoluta importanza, ossia *Il sergente nella neve*. Sarà interessante raccogliere evidenze su questi aspetti considerando un campione più ampio.

2.2 I risultati globali dell'indagine

In questa prima parte procederemo con un'analisi globale dei risultati, che è necessaria al fine di capire la tendenza generale; inoltre, avere un'idea completa degli esiti ci permette di approfondire le ipotesi sopra descritte in maniera più accurata.

Il numero totale dei partecipanti, provenienti da tutto il Paese, è di 114. Come possiamo facilmente vedere dal grafico (figura 11), la maggior parte di essi appartiene alla fascia d'età più avanzata, ossia quella compresa tra 55 e 64 anni. Il gruppo meno numeroso, invece, riguarda le persone dai 35 ai 44 anni, e si distanzia dal più consistente di ben 16 punti percentuali. Tutto sommato, però, visto il campione limitato, i partecipanti sono distribuiti abbastanza equamente per quanto riguarda la fascia d'età di appartenenza.

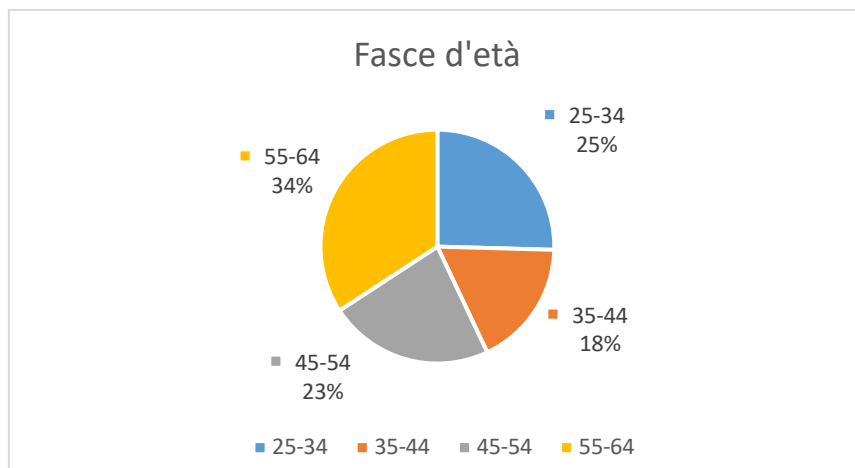


Figura 11

Le prime domande comprendevano anche la richiesta di indicare la provincia di residenza e di insegnamento. Nella maggior parte dei casi le due risposte corrispondevano e, di conseguenza, non ci sono evidenze degne di nota su questo fronte.

2.3 La conoscenza di Mario Rigoni Stern

Dopo i quesiti iniziali, utili per avere un quadro più chiaro circa il campione di riferimento, si passa alle domande sull'autore; la prima riguarda proprio la conoscenza di Mario Rigoni Stern. Le opzioni di scelta sono molto precise e per nulla casuali; infatti, lo scopo su questo versante è duplice: appurare, prima, che il rispondente conosca (o non conosca) l'autore e sondare, eventualmente, il livello di familiarità con le sue opere. I risultati si vedono chiaramente dal grafico (figura 12):

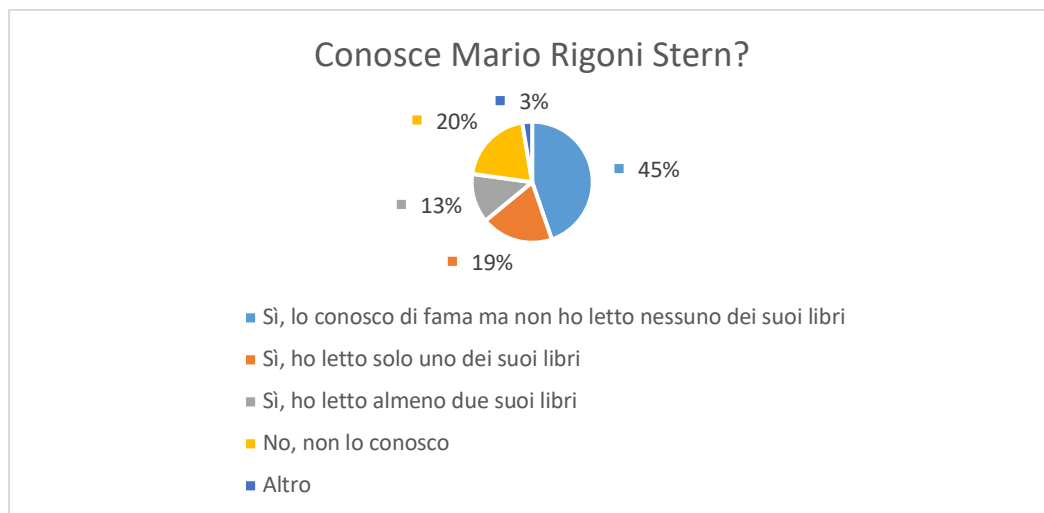


Figura 12

L'area che occupa più spazio, il 45%, è quella relativa all'opzione "Sì, lo conosco di fama ma non ho letto nessuno dei suoi libri"; a seguire, però, troviamo subito un 20% di docenti che non ne ha mai sentito parlare. Le altre due risposte possibili sono molto interessanti, poiché riescono a darci un'indicazione circa il grado di conoscenza. Il 19%, infatti, dichiara di aver letto un solo suo libro, mentre il 13% ne ha letti almeno due.

La domanda che segue riguarda la modalità tramite la quale i partecipanti sono venuti a conoscenza dell'autore. Anche in questo caso, ci viene in aiuto un grafico (figura 13):

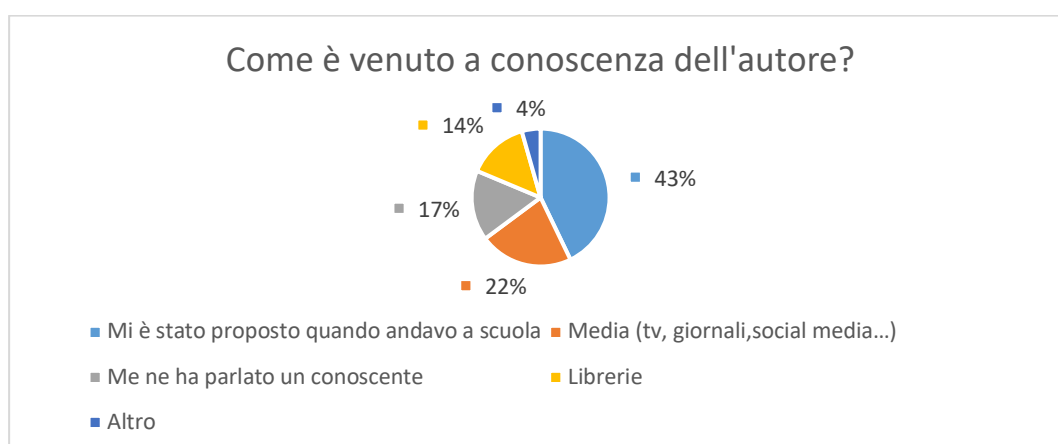


Figura 13

Si nota immediatamente un dato a dir poco interessante e significativo, considerando anche il focus di questo lavoro. Il 43% delle persone che conoscono l'autore, infatti, dichiara di averlo incontrato durante il proprio percorso scolastico. Questo dato è comune a tutte le fasce d'età, quindi una delle ipotesi formulate in precedenza è stata parzialmente smentita. Mediamente, infatti, in tutti i gruppi molte persone hanno scelto questa risposta, non solo i docenti di maggiore esperienza. Come vedremo, però, è probabile che la familiarità con l'autore non sia l'eredità degli anni di formazione nella scuola primaria, ma piuttosto il frutto dell'esperienza accumulata in anni scolastici successivi.

Tutti gli altri partecipanti, invece, sono venuti a conoscenza di Rigoni Stern tramite mezzi diversi quali media, librerie e passaparola.

2.3.1 I titoli e i temi

La domanda che può aiutarci a rispondere ad una delle ipotesi precedentemente formulate riguarda i titoli delle opere di Rigoni Stern. Ho voluto creare il quesito in modo tale che i partecipanti non potessero avere "suggerimenti", poiché volevo che le loro risposte fossero il più possibile autentiche. La domanda, che prevedeva una risposta libera, è la seguente: ricorda il titolo di qualche opera di Mario Rigoni Stern? Alcune persone hanno indicato diversi titoli, altre uno o nessuno. Il seguente grafico a barre ci aiuterà ad avere un quadro molto chiaro della situazione (figura 14):

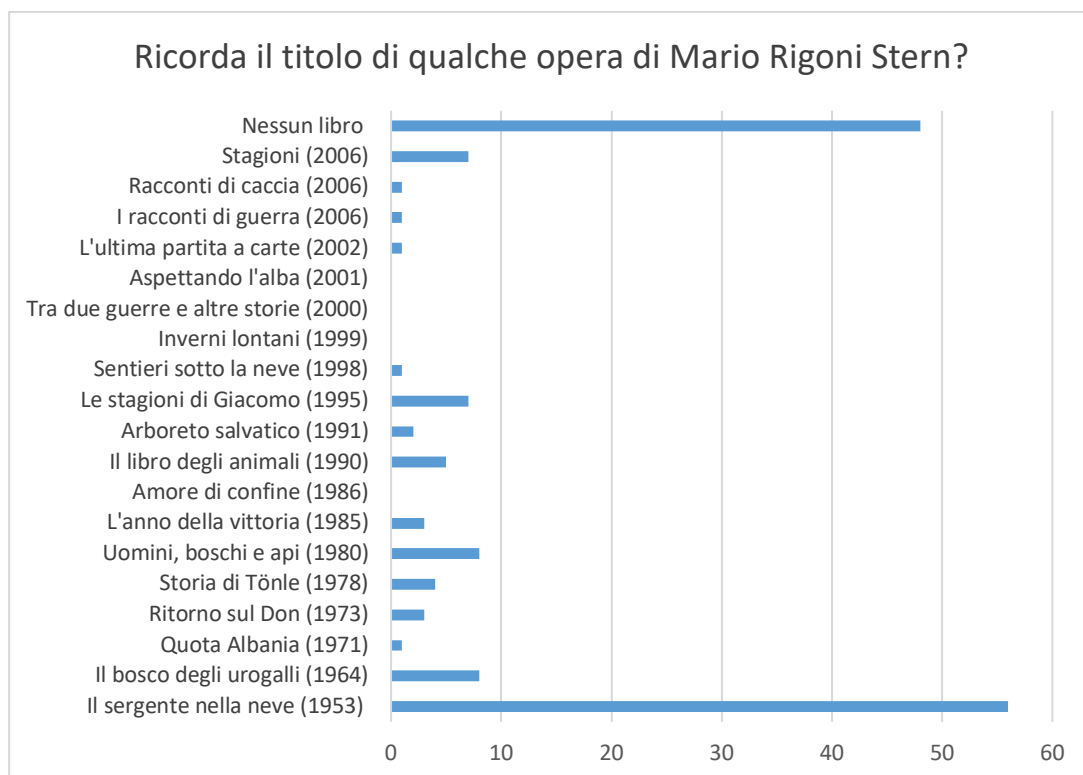


Figura 14

Le barre non lasciano spazio a dubbi: si vede, infatti, che *Il sergente nella neve* è, da un lato, il testo più datato e, dall'altro, quello che le persone ricordano in misura di gran lunga maggiore, se confrontato con gli altri titoli. Nel grafico sono state inserite anche le opere che nessun partecipante ha citato, proprio al fine di evidenziare il fatto che non sono conosciute. La barra che riguarda il libro più famoso di Rigoni Stern è di poco superiore a quella denominata "nessun libro"; questo significa che quasi 50 persone, sulle 114 che hanno risposto al questionario, pur conoscendo di fama l'autore in molti casi non ricordano alcun titolo. Inoltre, il grafico mette in evidenza la differenza tra i vari testi, davvero abissale rispetto al *Sergente*. Alcune opere come *Il bosco degli urogalli*, *Uomini, boschi e api* e *Le stagioni di Giacomo* vengono menzionate da qualcuno, mentre le altre sembrano praticamente sconosciute.

Per quanto riguarda i temi, ho formulato un quesito sottilmente ingannevole, che chiedeva di scegliere di quale argomento Rigoni Stern parlasse, "soprattutto", nelle sue opere. L'avverbio non è casuale, poiché l'intento era quello di spingere i partecipanti a decidere un tema principale tra "guerra", "natura", "animali", con la

possibilità di dare una risposta libera su “altro”. Chi conosce l’autore sa che egli tratta tutti questi temi nei suoi libri, ma è interessante notare che le risposte sono assolutamente coerenti con gli esiti della domanda precedente (figura 15):

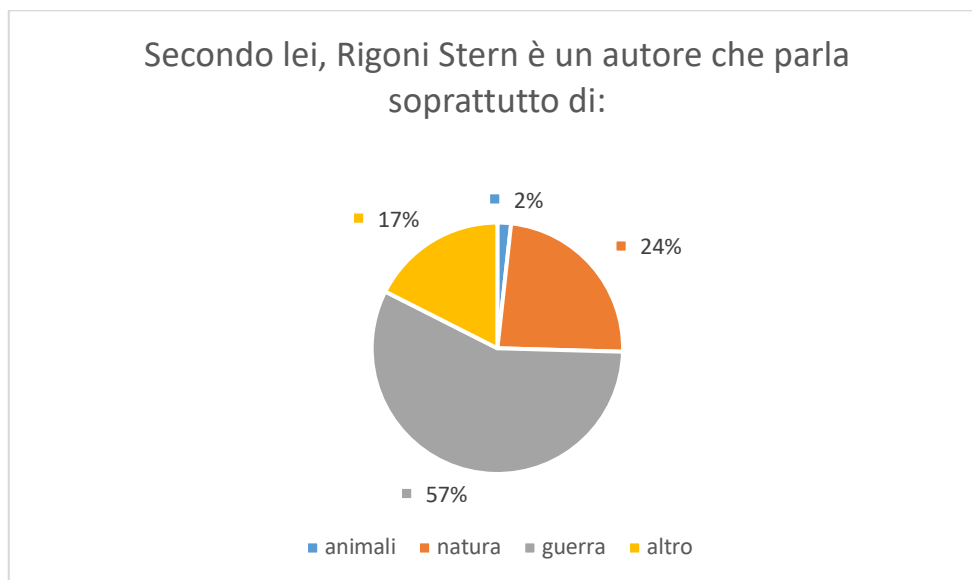


Figura 15

Più della metà delle persone ha scelto l’opzione “guerra” e l’evidenza non deve sorprendere, visto che la maggior parte di loro ha citato solo *Il sergente nella neve* come titolo noto. Gli esiti delle due domande, consecutive anche nel questionario, sono assolutamente coerenti. In questo caso, però, non si può tralasciare il restante 17% delle risposte, che sono state completate liberamente sotto la voce “altro”. Escludendo le persone che non conoscono l’autore, consideriamo alcuni esempi:

- Umanità
- Natura e animali
- Tutti gli argomenti citati e...vita!
- Vita, umanità, relazioni tra uomo e natura,
- Tutti gli argomenti citati in tempo di guerra
- Animali e guerra, ma non mi piace perché era un cacciatore e non stimo i cacciatori

- Parla della vita di montagna, della sua bellezza e della tragedia della guerra
- Periodo della Seconda guerra mondiale e Altipiano

Come possiamo vedere, nella maggior parte dei casi è stata scelta la risposta libera per poter indicare più temi, senza limitarsi a quelli singoli proposti nelle opzioni. Queste risposte mostrano una consapevolezza decisamente più profonda, poiché è vero che l'autore parla di tutti questi argomenti, in un modo o nell'altro. In realtà non sono mai divisi, poiché spesso si intrecciano a vicenda a prescindere da quale sia il focus del testo. Vediamo, quindi, che il numero di persone davvero consapevoli circa le opere dell'autore, rispetto al campione di riferimento, è molto basso.

2.4 Mario Rigoni Stern nella scuola primaria

Dopo aver indagato il grado di conoscenza dell'autore, vediamo ora come Rigoni Stern viene considerato in relazione alla didattica erogata nella scuola primaria. Ricordiamo che tutte le persone che sono state coinvolte nell'indagine sono docenti di questo ordine di scuola. La domanda seguente ha lo scopo di capire se e quanto l'autore viene utilizzato nella didattica; il grafico mostra un risultato molto chiaro (figura 16):

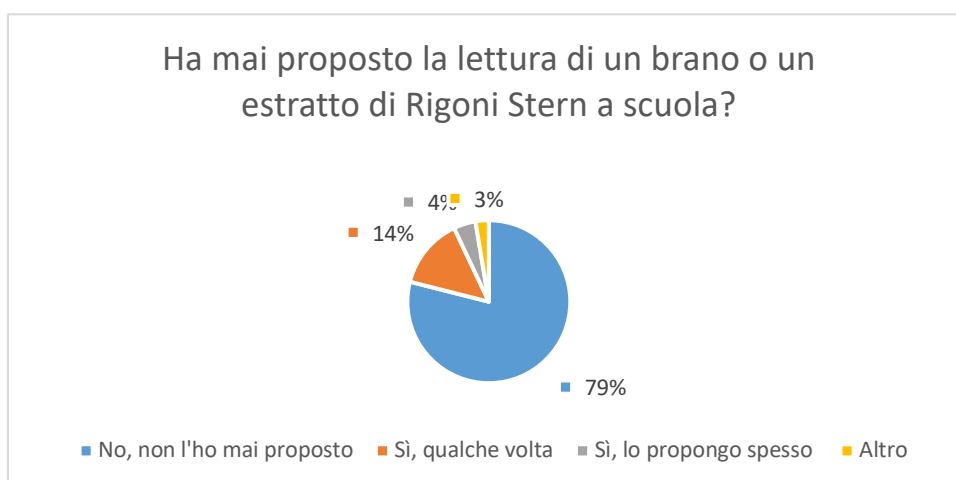


Figura 16

Quasi l'80% dei partecipanti afferma di non aver mai proposto l'autore in classe, mentre il 14% dice di averlo utilizzato solo qualche volta. Se sommiamo questo dato a quello relativo ai docenti più "attivi" arriviamo ad un 18% di persone che, almeno qualche volta, presentano Rigoni Stern a scuola.

2.4.1 Le motivazioni: perché si legge Rigoni Stern?

Le ragioni che spingono gli insegnanti della scuola primaria ad utilizzare o meno l'autore sono un aspetto importante della ricerca. Un quesito di questo genere non poteva che prevedere una risposta libera, poiché offrire delle opzioni di scelta chiuse, di tipo *multiple choice*, avrebbe potuto orientare eccessivamente i pareri dei rispondenti, comprimendoli in un intervallo di alternative troppo limitato. Tra i docenti che hanno deciso di indicare le proprie motivazioni, escludendo quindi quelli che non hanno risposto o che hanno ribadito di non conoscere l'autore, vediamo alcuni esempi. Ho cercato di raggruppare le risposte per temi, dove possibile, per facilitarne l'interpretazione.

DOMANDA: Perché pensa che Rigoni Stern sia adatto per i bambini?

LINGUAGGIO E STILE	ANIMALI E NATURA	GUERRA	ALTRO
Per i sentimenti che esprime, per il linguaggio poetico	Sono bei racconti che parlano di natura	È giusto conoscere quel periodo e la vita della gente in un periodo diverso dal nostro	Dipende da come si presenta e dal lavoro che si costruisce su quanto viene letto
Alcune opere sono valide per contenuti e stile, come il "Libro degli animali"	Ben descrive la natura e gli animali con una buona carica emotiva	Perché le parti selezionate sono state utili a capire l'approccio alla vita durante la guerra	Per la sua sincerità
Qualche descrizione può essere usata come mentor test	Perché parla di animali, natura e rispetto per l'ambiente	Racconta esperienze vissute durante la guerra	Tratta argomenti fruibili anche per gli alunni della primaria ed è letteratura
	Soprattutto i temi legati agli animali, alla		Perché racconta in modo intenso e vero del suo Altipiano

	descrizione dei paesaggi naturali, attirano i bambini, ma anche l'efficacia dello stile di scrittura che evoca immagini molto concrete e vere e immerge immediatamente il lettore/ascoltatore nella situazione concreta	Il suo linguaggio è accessibile a questa fascia d'età nel raccontare la guerra	È sempre attuale e coinvolgente Per le tematiche che affronta Per insegnare il rispetto di quello che ci circonda La Natura, gli animali, l'ambiente di montagna, i racconti delle due grandi Guerre Mondiali, i racconti di uomini e di vissuti, i ricordi biografici
--	---	--	---

Nella tabella ho inserito tutte le risposte ricevute, a parte qualche caso in cui non c'era attinenza con la domanda. Come si può notare, in tutte le colonne ci sono più risposte; questo indica, a mio avviso, che ognuno di questi temi ha un peso rilevante per i docenti, tanto da spingerli a proporre Rigoni Stern. Di seguito un breve commento.

- Linguaggio e stile: i docenti identificano nei testi dell'autore un linguaggio e dei contenuti fruibili e adatti ai ragazzini
- Animali e natura: la natura è un tema centrale per l'autore, infatti molti docenti lo notano e ritengono che questo renda i testi attraenti per i bambini
- Guerra: alcuni insegnanti sottolineano l'importanza di far conoscere agli alunni gli aspetti relativi al periodo della guerra, con uno stile adatto

Nella colonna "altro" ho inserito i commenti più generici, o comunque quelli che non potevano essere compresi negli altri temi. Qualcuno sostiene che i brani devono essere contestualizzati, altri parlano di "tematiche" e "argomenti" in senso lato, nonché della "sincerità" dell'autore. Ho evidenziato con un colore diverso il commento più completo, che comprende in qualche modo tutte le tematiche; la persona che lo ha

scritto è evidentemente molto consapevole circa l'opera di Rigoni Stern, tanto da identificare al suo interno tutti i temi che tocca.

2.4.2 Le motivazioni: perché NON si legge Rigoni Stern?

Se prima abbiamo considerato le risposte dei docenti che ritengono Rigoni Stern adatto ai bambini, ora ci occupiamo dell'altro fronte. In questo caso non è utile procedere con una tabella, poiché le risposte sono troppo eterogenee. Ad ogni modo, è necessario sottolineare che diversi docenti concordano sul fatto che i testi dell'autore siano troppo complessi per la scuola primaria e siano, invece, adatti a ragazzi delle scuole secondarie. Le ragioni alla base di queste opinioni si sviluppano su almeno due fronti: da un lato, il linguaggio viene considerato troppo crudo e difficile per dei bambini; dall'altro, alcuni evidenziano come le tematiche relative alla guerra siano escluse dagli argomenti che vengono trattati durante il primo ciclo. La questione del linguaggio, in particolare, è controversa, poiché questo aspetto dell'autore era visto da altri docenti come un'ottima ragione per proporlo proprio ai bambini. Siamo di fronte a due "gruppi di opinione" opposti: da una parte, insegnanti che userebbero Rigoni Stern *per merito* del suo linguaggio e, dall'altra, colleghi che non lo proporrebbero *a causa* di esso. Partendo dal presupposto che il giudizio di uno stile non può essere univoco, trovare una risposta a questa contraddizione potrebbe risultare assai complesso. Dovremmo chiederci, ad esempio: "cosa leggono questi docenti?", "La risposta su Rigoni Stern cambia in base alle preferenze narrative?" ed altre questioni simili. Trovare soluzioni precise a dilemmi del genere comporterebbe una ricerca di ben altra entità, che non è oggetto del presente lavoro. Tuttavia, possiamo fare delle considerazioni analitiche su alcuni questionari. Ho notato, infatti, che diversi docenti che considerano il suo linguaggio complesso hanno letto solo un libro: *Il sergente nella neve*. È ovvio che queste persone sono state chiamate a rispondere sulla base della loro esperienza e conoscenza dell'autore, ma questo si è rivelato molto rilevante ai fini della strutturazione delle loro proposte e della definizione delle opinioni personali sulla didattica. Non è un caso, infatti, che chi ha

letto più testi sia propenso ad utilizzarlo, al contrario di chi, invece, ne ha letto solo uno. Questo ci dice che, molto probabilmente, la causa non è la difficoltà dei testi, quanto la conoscenza limitata che è emersa nei confronti dell'autore.

Un numero consistente di docenti dichiara, poi, con molta onestà, che per esprimere un'opinione fondata dovrebbe approfondire adeguatamente i testi di Rigoni Stern o ammette, in ogni caso, che non ha mai pensato di proporlo senza individuare una motivazione precisa alla base di questa scelta. Una sola persona dà una spiegazione molto chiara – e molto arbitraria – circa la decisione di non proporre l'autore: Rigoni Stern è un cacciatore, pertanto non rispetta “le forme di vita”. Su questa risposta si potrebbero aprire molte parentesi, poiché chi lo conosce sa che ogni suo scritto sprigiona rispetto per la natura e gli animali; ci limiteremo a considerare questa opinione, semplicemente, frutto di una conoscenza da potenziare circa le opere dello scrittore vicentino.

2.5 Rigoni Stern, un autore scomparso dai libri di lettura

Il primo capitolo di questo lavoro ci è stato utile per capire che i testi di Rigoni Stern si trovano molto di rado nei libri di lettura per la scuola primaria e, soprattutto, che la loro presenza era più marcata nel ventennio compreso tra il 1975 e il 1995. Ho scelto di chiedere ai partecipanti anche un'opinione rispetto a questo dato di fatto, lasciando la risposta completamente libera. Ho formulato pertanto il quesito come segue: “L'autore si trova in alcuni libri di lettura per la scuola primaria del ventennio '75-'95, poi è molto più difficile trovarlo. Perché secondo lei?”. Ho ricevuto risposte molto differenti ed eterogenee; considerare ognuna delle opinioni sarebbe poco utile, così ho cercato di individuare alcune tendenze di massima.

2.5.1 Le tendenze: semplificazione, sensibilità, cambiamento, programmi

Un primo gruppo di docenti ha dato un'interpretazione molto chiara del fenomeno. Essi ritengono, infatti, che il progressivo abbandono di un certo tipo di letteratura, tra cui quella di Rigoni Stern, sia da imputare alla crescente semplificazione di cui sono oggetto i libri di lettura per la scuola primaria. In altre parole, queste persone concordano sul fatto che le proposte letterarie dedicate al primo ciclo si siano impoverite nel corso degli anni.

Questa considerazione è strettamente collegata con altre due tendenze che sono emerse con una certa chiarezza. Da un lato, gli insegnanti notano un fisiologico avvicendamento di argomenti e autori differenti rispetto al passato, in molti casi più vicini alla realtà dei bambini di oggi. Dall'altro lato, molti di loro trovano che ci sia un costante aumento dell'attenzione verso la sensibilità dei bambini, che viene protetta e salvaguardata rispetto a certe tematiche, talvolta anche in modo eccessivo. Per questo motivo, dicono, la guerra e le altre situazioni che rimandano alla sofferenza e al dolore sono momenti di vita che vengono spesso evitati nella didattica, poiché considerati più adatti a ragazzi della scuola secondaria. A questo si aggancia un'altra opinione diffusa, che riguarda gli argomenti trattati in quinta primaria, soprattutto in riferimento alla storia. Alla fine del quinto anno, attualmente, si arriva ad affrontare ciò che afferisce alla civiltà romana, ma non si va oltre. Qualche anno fa, invece, prima dell'avvento delle Indicazioni nazionali (2012), i docenti si affidavano ai programmi scolastici, che di fatto non esistono più, arrivando a trattare temi di storia nazionale del Novecento. Oggigiorno, grazie anche al nuovo assetto delle scuole del primo ciclo, il curriculum di storia è verticale, ossia inizia con la preistoria alla primaria e termina con l'attualità alla fine della secondaria di primo grado. Questo avviene da quando, quasi per caso, nascono gli Istituti Comprensivi; il 31 gennaio del 1994, infatti, viene promulgata la Legge 97, utile per la valorizzazione delle zone di montagna. In questi comuni c'era, quindi, la possibilità di costituire degli Istituti Comprensivi che inglobassero infanzia, primaria e secondaria di primo grado. Dopo queste prime scuole pilota, altre seguirono l'esempio per testare l'efficacia del curriculum verticale e della continuità. Il D.P.R. 233 del 1998, infine, consacrò questo assetto scolastico come modello di riferimento per il

dimensionamento delle istituzioni scolastiche. Questa digressione nella storia della scuola era necessaria per capire l'opinione dei docenti; essi ritengono che un motivo per cui autori come Rigoni Stern sono sempre meno presenti nei libri possa essere proprio il fatto che oggi, in quinta primaria, non si accenni minimamente ai temi che lui e altri autori importanti trattano. A mio avviso, in questo caso siamo di fronte allo stesso fenomeno che abbiamo riscontrato circa il linguaggio, per alcuni semplice e per altri complesso. Dobbiamo ricordare, infatti, che la maggior parte degli insegnanti pensa che l'autore parli soprattutto di guerra. Probabilmente, se conoscessero in modo più approfondito i suoi testi, farebbero considerazioni diverse. Rigoni Stern non parla di guerra, parla *anche* di guerra. Di nuovo, quindi, il problema riscontrato dai docenti non nasce dalla limitata varietà tematica dell'autore, ma dalla scarsa conoscenza che si ha della sua opera.

2.5.2 Due risposte degne di attenzione

Per quanto riguarda la scomparsa di Rigoni Stern dai libri di lettura, due risposte particolarmente ricche e articolate hanno attirato la mia attenzione. Meritano di essere riportate, poiché citano temi davvero centrali.

Risposta 1:

“Hanno subito la stessa sorte molti autori. Per esempio, gli stessi Mario Lodi e Gianni Rodari, pur ritenuti autori legati al mondo dell'infanzia, sono quasi scomparsi dai libri di lettura della scuola primaria. C'è stato un generale cambio di prospettiva nei libri di testo scolastici, verso un'editoria ritenuta più specifica e specializzata per l'infanzia e più vicina alle esperienze di vita delle nuove generazioni. Si è, forse, purtroppo, rinunciato al concetto ampio di Letteratura da cui si possono trarre tematiche universali valide per le persone di ogni epoca, a favore di un concetto pragmatico d'uso della scrittura, pensata come scrittura apposita a tema, da dedicare ad una specifica fascia d'età e a bisogni più settoriali che non universali.”

Risposta 2:

“Purtroppo, sono rari i libri di lettura giusti per uno sviluppo completo del bambino nelle varie età. Spesso le letture scelte, in questi ultimi anni, per i libri di lettura sono banali, noiose, superficiali, inutili e non toccano l’anima dei bambini o dei ragazzi. Per questo spesso i ragazzi non amano la lettura. Gli scrittori che potrebbero far riflettere gli alunni con le vere tematiche della vita e far scattare l’interesse per la lettura, non sono presi in considerazione. Tutto questo perché anche le letture scolastiche rispecchiano la superficialità di questi tempi, l’incapacità di capire cosa serve al bambino per diventare un adulto saggio e profondo.”

Questi commenti sono, a mio avviso, molto profondi e piuttosto consapevoli. I docenti che li hanno scritti rilevano come un dato di fatto quell’inesorabile cambio di paradigma dell’editoria scolastica e notano, con altrettanta consapevolezza, che la proposta letteraria non funge più da guida nella crescita. In particolare, concordano su un punto che ritengo davvero centrale: il primo commento parla di “tematiche universali”, il secondo di “vere tematiche della vita”. Penso che intendessero la stessa cosa, ossia l’universalità degli insegnamenti che la letteratura può dare, il suo essere motore di crescita per una persona nella sua totalità. Lo stesso Daniel Pennac ritiene che il bambino abbia un pensiero solo diverso da quello adulto, ma non inferiore. Il ragazzo si pone, a suo avviso, grandi interrogativi sul mondo e sulla vita, perciò egli tratta tematiche importanti, con il dovuto stile, anche nei libri per ragazzi (Trovato, 1998). I docenti vedono che questo manca, che si tende a rendere tutto facile, ad evitare qualsiasi situazione di dolore. Ma, in questo modo, la letteratura perde la sua funzione.

2.6 Se l’autore si trovasse nei libri di lettura

Dopo aver raccolto le opinioni dei docenti circa la conoscenza e l’utilizzo di Rigoni Stern, ho voluto chiedere loro di immaginarsi in una situazione particolare. Ho chiesto, quindi, di pensare a cosa farebbero se trovassero un brano nello strumento che

utilizzano ogni giorno, il libro di lettura. Come abbiamo visto, l'autore si trova sempre più di rado nei testi scolastici dedicati alle letture, perciò sarebbe una situazione inedita per molti docenti. Prima di interpretare questi dati, ricordiamo che quasi l'80% dei rispondenti ha dichiarato di non aver mai proposto l'autore in classe (figura 17).

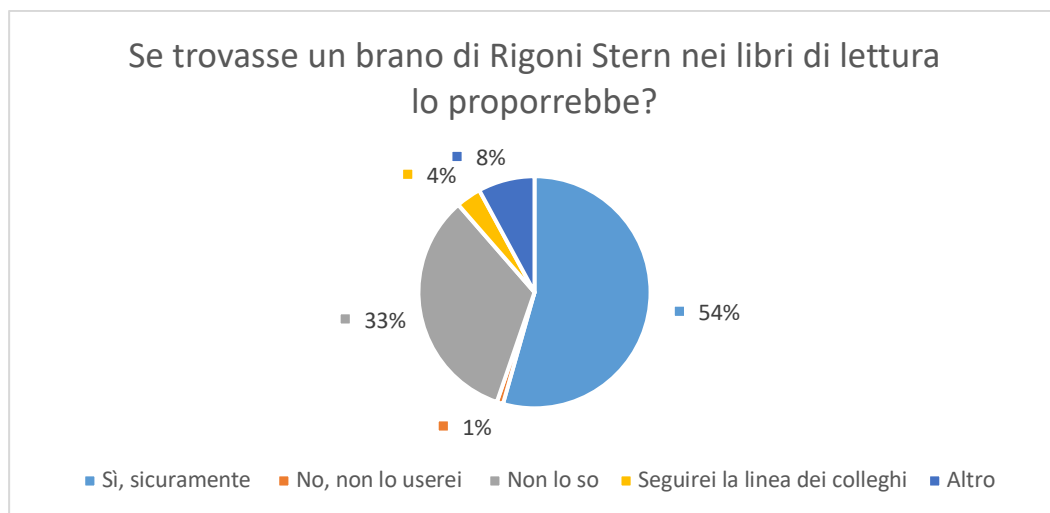


Figura 17

In questo caso, vediamo che la maggior parte delle persone - il 54% - deciderebbe di utilizzare l'autore qualora lo trovasse nel libro di lettura. Ma la risposta degna di maggiore attenzione è rappresentata, a mio avviso, da quel 33% che afferma di non sapere cosa farebbe se si trovasse davanti un suo brano. Aggiungiamo anche l'8% che ha scelto l'opzione altro: la maggior parte di queste risposte riguarda la necessità di approfondimento personale, contestualizzazione e adattamento agli argomenti affrontati in classe. Abbiamo, quindi, il 41% di docenti che si riserva, quantomeno, di riflettere sulla questione. Una risposta di questo genere è davvero molto onesta e matura, poiché evidenzia la consapevolezza del non poter proporre qualcosa con cui non si ha familiarità. I dati relativi alla conoscenza dell'autore ci tornano utili: il 45% afferma di conoscerlo di fama, il 19% di aver letto solo un libro, il 20% invece non ne ha mai sentito parlare. Se tutte queste persone hanno letto poco o nulla dell'autore, come potrebbero dire con certezza che lo proporrebbero ai bambini? Non possiamo non notare uno scarto tra queste percentuali: qualcuno che non ha mai

approfondito Rigoni Stern ha affermato che lo utilizzerebbe, pur senza averne un'adeguata conoscenza. Ad ogni modo, molti docenti hanno dato risposte coerenti, e questo non può che rappresentare un merito per la categoria. È di gran lunga più importante essere consapevoli di dover approfondire un autore, piuttosto di considerarlo adatto a scatola chiusa o perché lo ha detto qualcun altro.

2.6.1 Le proposte letterarie per la scuola primaria sono cambiate?

L'ultima domanda del questionario esula, in parte, dal focus di questo lavoro, ma si può comunque intravedere un legame con la ricerca. Ho posto un quesito che riguarda le proposte letterarie per la scuola primaria in generale, per vedere cosa pensano i docenti che hanno a che fare quotidianamente con materiali di questo genere. La domanda non parla espressamente di libri di lettura, poiché un docente può avvalersi di strumenti differenti, ma è chiaro che questi testi sono sempre protagonisti nella didattica. Ancora una volta, un grafico ci viene in aiuto (figura 18).

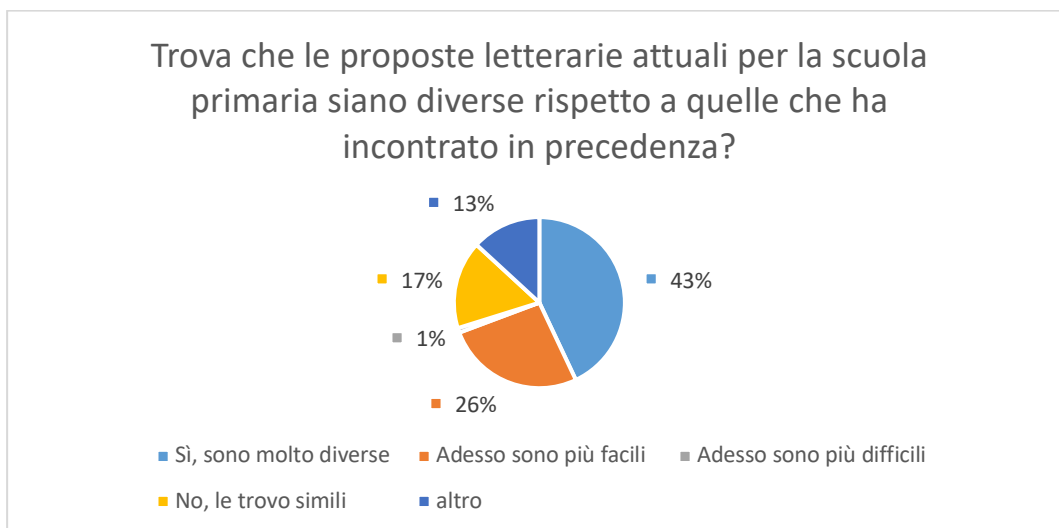


Figura 18

Abbiamo un 43% di persone che trovano le proposte letterarie “molto diverse”, ma non si sbilanciano nel dire se siano più facili o più difficili. Un gruppo sostanzioso di

docenti, invece, afferma proprio che queste siano più semplici rispetto a qualche tempo fa. È una percezione che abbiamo già avuto modo di raccogliere da altre domande, soprattutto in relazione ai motivi per cui si utilizza – o meno – Rigoni Stern nella scuola. Anche in questo caso, quindi, gran parte delle risposte sono coerenti con quelle raccolte in precedenza. Non possiamo ignorare il 17% dei rispondenti, che ritiene che le proposte letterarie non abbiano subito modifiche sostanziali nel tempo. All'interno del 13% che ha scelto l'opzione "altro" troviamo docenti che non sanno valutare, oppure persone troppo giovani per avere metri di paragone. Dato il carattere estremamente generico della domanda, la utilizziamo soltanto per individuare delle opinioni di massima. Da questo punto di vista, possiamo dire che i docenti trovino le proposte letterarie più facili, o quantomeno diverse rispetto al passato.

2.7 La verifica delle ipotesi

Una delle ipotesi formulate circa i risultati del questionario riguardava i titoli delle opere di Rigoni Stern che i partecipanti ricordavano. Abbiamo ampiamente risposto nel paragrafo 2.3.1, accompagnato dal grafico a barre (figura 14). In questo caso ho tenuto in considerazione i dati generali, ossia non ho cercato di scendere più nel dettaglio differenziando per età o provenienza i rispondenti. Tuttavia, su altri quesiti queste distinzioni si sono rivelate significative.

2.7.1 Il rapporto provenienza/conoscenza dell'autore

Nel paragrafo dedicato alla formulazione delle ipotesi di partenza, ho immaginato l'esistenza di una probabile correlazione tra la provenienza geografica e la conoscenza di Rigoni Stern. Al contrario, ho ritenuto che nessuna correlazione sarebbe emersa tra la variabile della provenienza geografica e la tendenza ad utilizzare le opere dell'autore nella didattica. Visti i numeri relativamente contenuti ho deciso di differenziare le risposte sulla base di un criterio regionale, distinguendo tra il Veneto e

il resto d'Italia. Il confronto tra i seguenti grafici ci aiuterà ad avere un'idea dei risultati (figura 19).

DOMANDA: Conosce Mario Rigoni Stern?

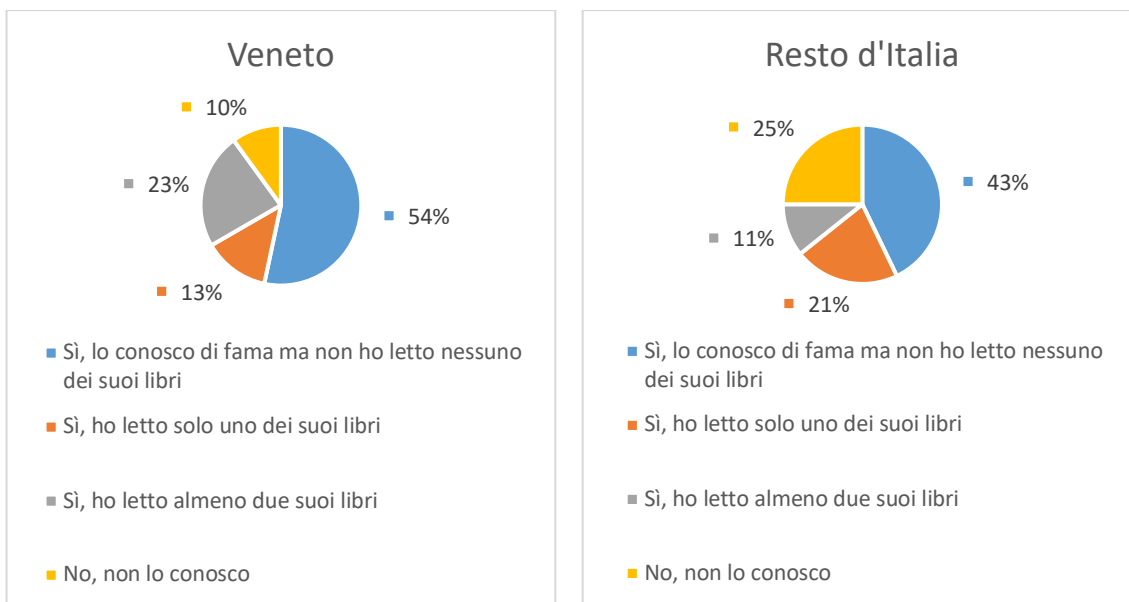


Figura 19

I grafici confermano che i docenti che vivono e insegnano in Veneto, in generale, conoscono e leggono l'autore in misura maggiore rispetto alle persone provenienti da altre zone del Paese. In realtà, tutte le percentuali di risposta sembrano muoversi nella medesima direzione; partendo dall'area in giallo, infatti, troviamo che solo il 10% di insegnanti veneti, rispetto al 25% del resto d'Italia, non conosce l'autore. Ancora, l'area in blu ci mostra che Rigoni Stern è effettivamente più noto nella sua regione di provenienza, mentre nelle altre gode di minor fama. Tra le persone che hanno letto qualche sua opera, di nuovo, notiamo delle differenze significative: in Veneto il 23% ha letto almeno due suoi libri, nelle altre regioni questo dato si abbassa all'11%. Al contrario, si alza la percentuale di insegnanti italiani – ma non Veneti – che hanno incontrato solo uno dei suoi testi.

Sebbene il campione di riferimento non sia particolarmente ampio, penso che questi risultati possano comunque indicarci una tendenza. In effetti, si tratta di esiti

che potremmo, non senza fondate ragioni, considerare “fisiologici”. In altre parole, non deve stupire il fatto che, generalmente, si conoscano in maniera più approfondita autori, storie e aneddoti legati al proprio territorio. Ad ogni modo, va comunque detto che la maggior parte dei partecipanti conosce, almeno di fama, Rigoni Stern.

2.7.2 Rigoni Stern nella didattica: le differenze tra Veneto e resto d’Italia

Un altro aspetto significativo e conseguente a quello visto nel paragrafo precedente, riguarda l’utilizzo di Rigoni Stern nella pratica didattica quotidiana. I risultati globali mostravano che il 79% dei docenti non l’aveva mai proposto a scuola, ma ci sono delle differenze importanti se andiamo a considerare la provenienza geografica dei partecipanti (figura 20):

DOMANDA: Ha mai proposto la lettura di un estratto o di un brano di Mario Rigoni Stern a scuola?

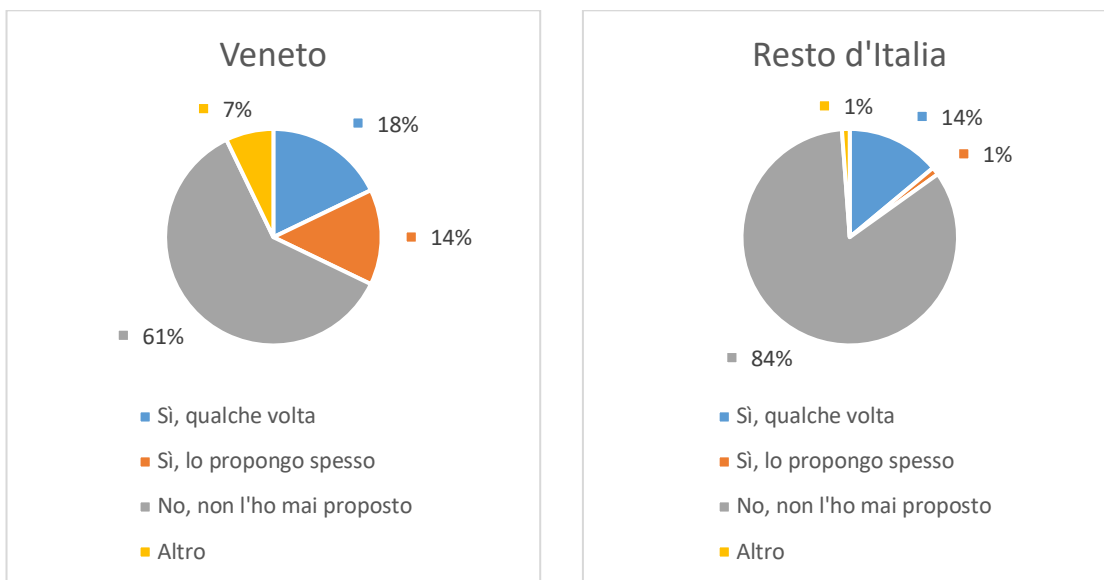


Figura 20

Se i docenti veneti si sono rivelati maggiormente esperti, in generale, circa l’autore e le sue opere, possiamo vedere lo stesso tipo di tendenza per quanto

riguarda l'uso a scuola di Rigoni Stern. Tuttavia, dobbiamo sottolineare il fatto che la maggioranza, anche in Veneto, sceglie di non proporlo (61%); la percentuale dello stesso dato sale fino all'84% per gli insegnanti del resto d'Italia. L'evidenza di maggiore rilievo è rappresentata dal 14% di docenti veneti che lo utilizza spesso in classe, contro solo l'1% fuori dai confini della regione. C'è comunque un buon numero di persone che sceglie di utilizzarlo qualche volta, ossia il 18% nella regione del nostro autore e il 14% nel resto del Paese. Anche in questo caso i risultati non devono stupire, e ci dicono una cosa molto chiara: Rigoni Stern è più utilizzato dove è più conosciuto.

2.8 Conclusioni

La ricerca qui presentata ci ha permesso di fotografare delle tendenze circa la conoscenza di Rigoni Stern da parte dei docenti di scuola primaria. Ovviamente non si possono formulare delle leggi generali, poiché questi aspetti sono necessariamente legati all'individualità e all'esperienza di ognuno.

Possiamo dire, ad ogni modo, che Mario Rigoni Stern è un autore abbastanza conosciuto, per lo meno a livello di fama, da molti docenti. Quello che sembra mancare un po' a tutta la categoria, tranne a una piccola parte di insegnanti soprattutto veneti, è una consapevolezza più approfondita. Abbiamo visto, infatti, che la grande maggioranza dei partecipanti ricorda *Il sergente nella neve* come unica opera, mentre le altre sono state citate in misura nettamente inferiore. Di conseguenza, molti ritengono che Rigoni Stern sia un autore che parla di guerra. Le risposte alle domande successive del questionario sono strettamente legate a queste due evidenze, per diverse ragioni. Innanzitutto, un buon numero di insegnanti afferma di non proporre l'autore per il suo linguaggio e per i temi che tratta, quando abbiamo visto che vanta una produzione letteraria fruibile per tutte le fasce d'età e caratterizzata da grande varietà tematica. Gli stessi docenti dicono che alla primaria non si parla più delle guerre mondiali in storia, perciò sarebbe fuori luogo utilizzare Rigoni Stern. Ma queste opinioni, insieme a tutte le altre rilevate, scaturiscono sempre dalla stessa base di

partenza: la conoscenza limitata molto spesso ad una sola opera, e all'idea che ci si è fatti di un autore senza aver esplorato altri suoi testi. Penso che ogni docente rischi di cadere in un simile meccanismo; non si tratta di cattiva volontà, ma spesso la prima impressione che abbiamo delle cose ci illude, ci fa credere di conoscerle, quando magari ne abbiamo indagato una parte piccolissima.

A mio avviso, questa ricerca è stata utile sicuramente per vedere quali strade percorrono i docenti in relazione al nostro autore, ma soprattutto per l'insegnamento che ne possiamo trarre. Il docente ha il compito, non sempre facile, di formarsi continuamente, senza pensare mai di essere giunto ad una conoscenza che non possa essere ampliata. Personalmente, aver posto queste domande ad altri mi ha portato anche a riflettere su di me, sul mio patrimonio culturale e, soprattutto, su quanto dovrò ancora approfondirlo. L'educazione alla lettura e alla letteratura è uno degli aspetti più rilevanti per un docente di scuola primaria, poiché potrebbe determinare le scelte future e le inclinazioni degli alunni.

L'analisi dei libri di lettura e la raccolta delle opinioni dei docenti ci ha permesso di capire che Rigoni Stern viene troppo spesso "confinato in celebrazioni relative alla guerra e alla natura (e caccia via via sottaciuta) e mai del tutto ricordato come un vero scrittore, come un autore capace di parlare a più generazioni" (Bardascino, Curreri, 2021, pag. 6). È mia intenzione, quindi, contribuire alla presa di coscienza di questi limiti che sono, molto più spesso di quanto vorremmo ammettere, dettati solo dalla mancanza di approfondimento. L'ultima parte del presente lavoro, quindi, assumerà un taglio antologico, con la proposta di alcuni brani o racconti scelti dai testi di Rigoni Stern.

3 Mario Rigoni Stern alla scuola primaria: una proposta antologica

Le abilità riguardanti la lettura, nella scuola primaria, occupano un posto di assoluto rilievo. Saper leggere è essenziale, in quanto rappresenta il medium privilegiato per l'acquisizione del sapere. Da questo punto di vista, non possiamo dire che la scuola del primo ciclo persegua come obiettivo primario quello del gusto per la lettura, poiché troppo spesso concentrata su tutti gli altri aspetti strumentali che, attraverso essa, si possono sviluppare. Non a caso, "la lettura come scelta autonoma sembra infatti subire una flessione proprio in corrispondenza della crescente richiesta di lettura attiva rivolta al bambino dal lavoro scolastico, quando cioè la pratica del leggere viene per lo più collegata al compito" (Gherardi, 1999, pag. 89). Anche Eraldo Affinati, docente e scrittore, afferma in una recente intervista che "la voglia di leggere è uno dei problemi più grossi che la scuola deve affrontare" (2022). Queste parole gettano un'ombra sulla funzione e soprattutto sull'esito delle proposte letterarie della scuola primaria; spesso gli insegnanti portano in classe con tutto il loro entusiasmo un libro o un racconto, ma in qualche modo il significato di questo gesto arriva distorto ai bambini. Cosa provoca questa differenza tra le intenzioni e gli esiti? Perché un docente appassionato non riesce a trasmettere agli studenti ciò che vorrebbe? La risposta si potrebbe trovare proprio nelle parole di Gherardi, che ci ricorda che spesso la lettura viene associata ad un compito. Quante volte, ripensando alla nostra infanzia, ci tornano alla mente poesie imparate a memoria, le cui parafrasi distruggono "i testi in un grottesco bricolage grammaticalistico" (Zanzotto, 1999, pag. 53)? Per non parlare delle cosiddette schede libro, in cui ci si trovava costretti a leggere qualcosa scelto dalla maestra, per poi incasellarne le informazioni e le caratteristiche in una tabella tecnica. Insomma, la lettura a scuola si trasforma ancora troppo spesso in una vera e propria imposizione, per non parlare del fatto che qualsiasi attività ad essa correlata è oggetto di valutazione. In altre parole, è evidente che qualsiasi tipo di piacere che un bambino potrebbe trovare nella lettura viene schiacciato e mortificato dall'apparato didattico in cui questa attività viene inserita, come se dovesse avere sempre uno scopo

ben definito. Come afferma Colombo, infatti, “la lettura appare come occasione per esercitazioni varie, il testo è un oggetto da capire e da smontare nei suoi elementi costitutivi; non viene chiamata in causa la possibilità di interpretare, di confrontarsi e discutere, la risposta attiva del lettore” (1997). Anche Falchetto non la pensa diversamente, infatti afferma che “i testi che gli studenti incontrano a scuola sono messi con enfasi al centro della loro attenzione; sono proposti come oggetto di analisi anche articolate, insistite e minuziose” (2014, pag. 42). In realtà, queste pratiche strumentali si pongono in parte in contrasto con quanto suggerito nelle *Indicazioni Nazionali* (2012), dove si sottolinea che un “ruolo primario assume il leggere per soddisfare il piacere estetico dell’incontro con il testo letterario” (pag. 29). Il docente, quindi, ha un compito molto vario e complesso; da un lato, infatti, deve avere la capacità di accompagnare i ragazzi verso il piacere della lettura, dall’altro però deve anche procedere con tutte le pratiche didattiche e valutative che la riguardano. Cerchiamo di invogliare alla lettura tramite testi più vicini ai ragazzi, ma da un altro punto di vista trasformiamo ogni riga in un mezzo per giungere ad un fine.

Sarebbe il caso di organizzare le attività riguardanti la lettura in maniera diversificata a seconda del loro scopo; inoltre, sarebbe opportuno pensare a dei percorsi letterari completamente slegati da fini didattici e valutativi. Non a caso, nelle *Indicazioni Nazionali* (2012) si parla chiaramente di una lettura “realizzata abitualmente senza alcuna finalizzazione, al solo scopo di aumentare il piacere di leggere” (pag. 37). Forse, in questo modo, si potrebbe recuperare un po’ di quell’interesse per la lettura che gli studenti hanno perso, distratti certamente da stimoli nuovi, ma anche schiacciati da continue richieste di lavoro legate ai testi proposti. La lettura deve tornare ad essere un piacere, un’attività attraente, poiché “un rapporto piacevole con il libro è fondamentale nel promuovere la formazione di lettori esperti e appassionati fin dalla prima infanzia” (Cortiana, 2018, pag. 29). Da questo punto di vista le attività di “viaggio nel libro” rappresentano un esempio di equilibrio. Si tratta di una sorta di laboratorio di lettura, dove l’insegnante propone un libro che accompagnerà i ragazzi durante tutto l’anno scolastico. Di norma è il docente stesso che legge uno o più capitoli alla settimana, in un momento scolastico

espressamente dedicato a questo “viaggio”. La lettura ad alta voce è una strategia molto efficace al fine di coinvolgere gli alunni, poiché favorisce l’immedesimazione nella storia e la comprensione dei contenuti, nonché l’arricchimento lessicale e la dilatazione dei tempi di attenzione. Questa pratica è essenziale anche per l’aumento del piacere della lettura, grazie alla capacità dell’adulto di esaltare il ritmo del testo e di rendere fruibili parti troppo complesse se affrontate autonomamente. L’insegnante assume prima il ruolo di lettore e poi quello di “mediatore e promotore del dialogo e della riflessione critica sul testo” (Cortiana, pag. 36); la lettura, infatti, viene intervallata da proposte di lavoro linguistiche, riflessive o artistiche legate ad uno o più argomenti incontrati durante la storia. Queste attività vedono sempre un grande entusiasmo da parte degli alunni, che attendono con gioia il momento in cui l’insegnante procederà con la lettura del libro scelto per l’anno scolastico. Ci sono comunque dei lavori didattici legati al testo, ma vengono proposti e di conseguenza percepiti in maniera non troppo connessa a puri scopi didattici.

La scuola, ma ancor più il singolo docente, hanno un compito davvero complesso. Nella scelta dei testi si deve trovare un equilibrio tra molti aspetti che talvolta sembrano inconciliabili; le letture devono essere accattivanti, vicine in qualche modo agli interessi dei ragazzi, ma anche fruibili a livello linguistico. I testi di Rigoni Stern possiedono molte di queste caratteristiche; essi non trattano argomenti per così dire “moderni”, ma certamente universali e capaci di far riflettere. Possono essere proprio quei brani che hanno la potenzialità, oltre a tutte le altre, di “innescare qualche riflessione sull’io” (Falcetto, 2014, pag. 46).

3.1 Perché i testi di Rigoni Stern possono essere utilizzati alla scuola primaria

Nel corso di questo lavoro, soprattutto nel secondo capitolo, abbiamo avuto la possibilità di sondare le motivazioni che spingono i docenti ad utilizzare o meno i testi di Rigoni Stern alla scuola primaria. Le risposte sono state in qualche caso discordanti,

come per esempio per quanto riguarda il linguaggio, visto da alcuni come punto di forza e da altri come ostacolo. Nel prosieguo cercheremo di evidenziare proprio le caratteristiche che rendono facilmente fruibili, nonché adatti per molti aspetti a ragazzi di quinta primaria, alcuni brani dell'autore.

3.1.1 Semplicità, etica, valori, natura, comunità

In un recente convegno dedicato a Mario Rigoni Stern, Paolo Lanaro ha affermato che “la sua scrittura è troppo priva di complicazioni per interessare i critici” (2021). In effetti, l'autore ha avuto sicuramente dei riconoscimenti importanti, ma è stato per troppo tempo identificato solo come un uomo di montagna che ha raccontato le proprie esperienze. Ora, invece, si sta riscoprendo come uno degli autori più importanti del Novecento. La semplicità della scrittura di Rigoni Stern non si deve confondere con la banalità, anzi; potremmo abbracciare la visione di Andrea Zanzotto, che definisce il linguaggio di Mario Rigoni Stern “evidentemente limpido” (1994, pag. 181). Questo linguaggio libero da giochi e artifici linguistici può essere uno dei punti di forza che rendono gli scritti di Rigoni Stern assolutamente adatti e fruibili per i ragazzi della scuola primaria, che perderebbero interesse e motivazione di fronte a testi eccessivamente complicati. Non è un caso che anche Primo Levi sottolinei l'importanza di una scrittura chiara, affermando che “non si dovrebbe scrivere in modo oscuro, perché uno scritto ha tanto più valore, e tanta più speranza di diffusione e di perennità, quanto meglio viene compreso e quanto meno si presta ad interpretazioni equivoche” (1985, pag. 50). Troppe volte siamo portati, in modo inconsapevole e istintivo, a considerare qualitativamente elevato il valore di un'opera che non capiamo del tutto. Invece dovremmo pensare che spesso chi parla – o scrive – in modo artificioso, probabilmente non sa cosa dire. Rigoni Stern, al contrario, sa perfettamente cosa vuole trasmettere, quali valori, quali immagini, pur vestendo i panni di un “avversario della retorica” (Martelletto, 2021, pag. 14). Dovremmo, come insegnanti, accogliere questo linguaggio “comunicativo, diretto, essenziale e molto ricco di

vocaboli, mai ripetitivo” (Mendicino, 2021) come una delle ragioni per presentare ai nostri ragazzi i testi di questo autore.

Per quanto riguarda i temi, come per il linguaggio, le risposte dei docenti al questionario sono state talvolta contrastanti. Abbiamo visto, però, che gli argomenti considerati “non adatti” erano solo quelli legati alla guerra e, in misura minore, alla caccia. Ma il ventaglio di proposte che i testi di Mario Rigoni Stern ci offrono è molto più ampio, e ci consente di scegliere brani e racconti legati agli animali, alla montagna, all’ambiente e alla sua salvaguardia. La natura, in Rigoni Stern, non è da considerare come il tema principale; come ci ricorda Lanaro, “non gode, eccetto alcuni casi, di una autonomia specifica, ma si intreccia continuamente con gli altri spunti della sua narrativa” (2012, pag. 11). Così la natura ci viene presentata da molteplici punti di vista, “mai idilliaca o favolistica, a volte ostile, [...] crudele anche, nella lotta per la sopravvivenza tra gli animali del bosco, meravigliosa quando è libera dalla guerra e dall’avidità degli uomini. La natura che potrebbe fare a meno di noi [...] e quella utile alla nostra vita, che ci dà miele, legna, frutta, frumento, erbe medicinali, latte e carne” (Mendicino, 2021, pag. 165). Rigoni Stern non è uno scrittore che vuole mostrarci solo il lato bello di questo mondo, ma ci offre una visione ampia, ci racconta tutti gli aspetti delle relazioni tra uomo e natura. L’autore ci accompagna spesso in minuziose descrizioni dell’ambiente, di un albero o di un animale, di una valle che non poteva che essere *quella* valle, grazie a inconfondibili dettagli propri solo di *quel* paesaggio. Come ci ricorda Luchetta Mario Rigoni Stern “anticipava di tantissimi anni quella tensione che fortunatamente adesso stiamo vedendo crescere all’interno delle narrazioni, questo bisogno di raccontare il non umano” (2021). È vero, infatti, che negli ultimi anni il tema della montagna e della natura ha visto un notevole successo a livello letterario, ma il modo di raccontarli di Rigoni Stern si discosta dagli esempi più recenti. Secondo Lanaro, nel caso del nostro autore “non siamo di fronte a una concezione puramente estetizzante della montagna, a un film traboccante di emozioni in cui non trovano ospitalità le mille insidie della vita” (2021), come potrebbero invece lasciare intendere gli ultimi romanzi sulla montagna che troviamo in cima alle classifiche. Rigoni Stern evidenzia più volte anche la necessità di rispettare il territorio e i frutti che può dare,

sottolineando il dovere di “cogliere solo il beneficio dei frutti maturi senza intaccare il capitale” (Bernardi, 2018, pag. 158). Quello che si legge tra le sue righe è un profondo rispetto per quanto riceviamo dalla terra, nonché una tensione alla salvaguardia della natura, che può essere messa in atto solo partendo da una radicata conoscenza. Rigoni Stern ci dice che “ci vuole rispetto, intelligenza, attenzione” (Veladiano, 2018, pag. 89) e quindi consapevolezza, per fare realmente il bene dell’ambiente. Ce lo ricorda anche Mendicino che, durante il suo intervento al Convegno di Asiago del 30 e 31 ottobre 2021, afferma che per Rigoni Stern “il presupposto della difesa della natura era la conoscenza” (2021). Con queste parole capiamo che l’ecologia che ci mostra l’autore non è ideologica né astratta, anzi, è il sentimento di chi sa perfettamente di cosa sta parlando e vede le contraddizioni con molta chiarezza. Non si tratta di essere ecologisti solo a parole o solo perché in un certo momento storico va di moda; al contrario, lui ci insegna come esserlo concretamente. Come vediamo, quindi, il ventaglio dei temi è molto ampio nella produzione letteraria del nostro autore; sarebbe a dir poco limitante non considerare tutti gli scritti sugli animali, ad esempio, come racconti da presentare alla scuola primaria.

La natura e la conformazione dell’Altipiano stesso fanno della comunità asiaghese un piccolo mondo caratterizzato da un senso di condivisione molto forte. Non è raro, negli scritti di Rigoni Stern, trovare tracce delle tradizioni, dell’antica lingua che si parlava in quel territorio, di aiuto reciproco e gratuito tra famiglie. L’autore, in alcune occasioni, ha espresso il suo rammarico per il progressivo isolamento delle persone, distratte dalla televisione e dalle nuove tecnologie. “Ora nelle stalle non si racconta più niente, perché c’è la televisione dappertutto, anche nelle case isolate”, dice l’autore (Ghirotti, 2018, pag. 9), osservando con molta chiarezza la gioventù moderna, così diversa dalla sua, figlia di un mondo iperconnesso ma, dall’altro lato, profondamente sola.

Un altro cavallo di battaglia dell’etica di Rigoni Stern è la memoria, il suo voler raccontare proprio perché qualcuno non può più farlo. Egli stesso afferma, nella premessa de *L’ultima partita a carte*, che “a troppi è diventato facile dimenticare il nostro lontano passato” (Rigoni Stern, 2002). È uno storico attento, che verifica quanto

scrive nelle testimonianze e nei documenti, ma non per questo si può definire solo un memorialista. L'autore diventa una sorta di narratore epico, poiché la sua prospettiva è sempre comunitaria; "egli non ci dà soltanto fatti o informazioni, ci dà il senso di una vita, di un destino, anzi di più vite e di più destini" (Polato, 2000, pag. 386). Il fatto di renderci partecipi di "più vite e più destini" pervade l'opera di Rigoni Stern, poiché non riguarda soltanto le vicende legate alla guerra. Può essere che egli stesso abbia capito il valore del ricordo proprio quando la sua giovane vita è stata in grave pericolo (Polato, 2000), ma è bene non limitarsi a questo. Sembra, infatti, che la memoria abbia valore anche quando tratta di fatti quotidiani, normali, quelli di cui di solito nessuno si interessa. Questi rappresentano, al contrario, il valore di ciò che è venuto prima, il mondo che è sparito ma non dimenticato, grazie alle parole di alcuni scrittori. È quella microstoria che non troviamo nei libri, che nessuno ci invita ad approfondire poiché, si dice, è meno importante. Rigoni Stern se ne rende conto, vede che le vicende dei piccoli protagonisti della storia sono sempre tralasciate o comunque considerate meno degne di nota. "Quando si parla dei signori ufficiali" - afferma - "non si sprecano aggettivi: brillante, intelligente, preparato, capace, trascinatore ecc. Al soldato si riconosce al massimo che è buono" (Ghirotti, 2018). Le persone meno importanti, quindi, nella storia rivestono un ruolo che si potrebbe definire scenografico, come se fossero intervenuti negli eventi in modo assolutamente marginale. Lui invece, partendo certamente dalle proprie vicende personali, sembra ridare dignità e importanza a tutti quelli che vengono dimenticati.

Ecco che, assieme al linguaggio semplice e ai temi della natura, anche l'etica civile rende i testi di Rigoni Stern uno scrigno da cui attingere letteratura di qualità, poiché in essi si compenetrano molte delle caratteristiche che possono rivelarsi adatte per l'ultimo biennio della primaria. Con questo non si intende affermare che le proposte letterarie a scuola debbano necessariamente veicolare dei messaggi educativi; Angela Nanetti, infatti, afferma che "la letteratura in generale, come pure quella per i ragazzi, è necessaria non tanto perché trasmette dei precisi messaggi pedagogici, quanto piuttosto per gli stimoli e le risposte che ogni lettore può trovare in essa" (2000). Non si tratta, come spesso accade, di scegliere un testo perché veicola un

determinato messaggio, ma di selezionarlo innanzitutto per la sua qualità e fruibilità letteraria. Se poi lo stesso testo è in grado di portare il lettore oltre la parola scritta, inducendolo ad una serie di riflessioni, diventa davvero materiale prezioso.

3.1.2 “Temporale di primavera”

Il primo brano che ho deciso di proporre riguarda uno degli aspetti che, forse, attirano di più un pubblico di bambini, ossia la presenza di un cucciolo. Si tratta di un piccolo capriolo appena nato, sorpreso da un improvviso temporale, appunto, di primavera. Questo brano si trova nel *Libro degli animali* (1990), ma anche nella raccolta di racconti *Uomini, boschi e api* (1980). Il racconto sarà seguito da un commento certamente non esaustivo, né di carattere analitico, ma utile a evidenziarne i punti di forza e le potenzialità del testo in prospettiva didattica per una classe quarta o quinta primaria.

Come ogni mattina la squadra dei boscaioli era partita prima di giorno; il paese dormiva e solo quando giunsero in alto, lungo la costa del monte, sentirono suonare le campane dell'alba.

Deposti i sacchi incominciarono il lavoro. Ogni abete da tagliare era segnato al piede da un numero impresso dal martello della Forestale: secondo il piano economico del Comune in quella particella di bosco, e per quell'anno, si potevano ricavare trecento metri cubi di legname e, ovviamente, erano state scelte le piante mature che già avevano compiuto il loro ciclo di sviluppo. La sega a motore rompeva il silenzio del bosco e quando si fermava, dopo due colpi dati con il dorso della scure sul cuneo infisso nel taglio, sentivi il fracasso della ramaglia dell'abete che schiantava. Così per ore; fino a mezza mattina quando c'era la sosta per la merenda. In quella pausa si sentivano ritornare i soliti rumori del bosco: la famiglia delle cince, gli scoiattoli che giocavano sui rami, il ronzio degli insetti, il richiamo dei caprioli.

Da certi segni si può anche determinare l'ora del giorno, e il tempo. Per questo, quando sentirono il caprimulgo cantare fuori orario uno disse: - Il lattacpre chiama l'acqua. Oggi verrà il temporale. Ripresero il lavoro con lena e continuarono fino a mezzogiorno, per il riposo più lungo. In uno spiazzo accesero il fuoco e quando le pietre attorno furono arroventate ci misero sopra ad abbrustolire grosse fette di polenta; sui rami a forcilla arrostirono la sopressa e il formaggio, e, intanto, nelle gavette affumicate si riscaldava il minestrone. A mangiare si ritirarono nell'ombra, dentro il bosco; e restava ancora nell'aria l'odore della polenta misto a quello del salame e della resina trasudata dagli abeti scortecciati e tagliati a tronchi di quattro metri. Dopo, con le schiene appoggiate ai tronchi, fumarono in silenzio, chi pipa chi sigaretta di trinciato, e due, i più giovani, si addormentarono con la testa sulla giacca piegata a cuscino e il corpo su una bracciata di rami. Poco lontano si udiva lo scalpicciare di un capriolo e, da oltre la valle, il brontolare del tempo: - Viene il temporale, - disse uno dei due che fumava guardando il cielo, - e se non svampisce per strada, in una mezz'ora è qui. Ascoltavano il capriolo, il temporale lontano, il respiro dei compagni che dormivano; improvvisamente caddero delle gocce che c'era ancora il sole e un tuono secco svegliò i due che dormivano: - Ve lo dicevo che il lattacpre non canta di giorno! ...qui ci conviene cercare un albero fitto che tenga fuori l'acqua. Si guardarono attorno e decisero per un abete non grosso ma con i rami fitti e sottili e che non attirava le saette - i fulmini, sempre, colpiscono gli abeti bianchi o i larici. Se l'acqua non fosse venuta d'impeto, lì sotto potevano stare all'asciutto per almeno un'ora. Raccolsero i ferri e si acquattarono. L'acqua scrosciava tra i rami e

lampi e tuoni rompevano il cielo; moscerini quasi invisibili entravano nella pelle sudata e salata dei quattro come pungiglioni di vespe, ma più acuti ancora.

- Sarebbe meglio coprire la motosega, sennò faticheremo a farla ripartire. L'ultima pianta che ha scortecciato Nardi mi sembra abbia dei bei pezzi di scorza, - disse il più anziano dei quattro.

- Ci vado io a prenderla, quella scorza, - rispose il più giovane. E corse fuori nel diluvio con la giacca tirata sopra la testa. Raggiunse l'abete che sotto l'acqua si lavava tutto nudo, raccolse in fretta due larghi pezzi di corteccia e fece per ritornare dai compagni che lo seguirono con lo sguardo. Ma a mezza strada lo videro fermarsi dentro uno slargo di felci che si piegavano sotto la pioggia e poi riprendere la corsa gridando qualcosa che non riuscivano a capire per il frastuono dell'acqua e dei tuoni. Quando arrivò posò le cortecce sopra la motosega e senza cercare riparo per sé gridò verso i compagni che ora lo potevano sentire:

- Venite! Venite a vedere: lì in quello spiazzo c'è un capriolo appena nato. Venite ad aiutarmi! Uscirono nel temporale anche gli altri tre e lo seguirono di corsa. Quando giunsero nella radura videro tra le felci l'animaletto quasi senza vita, battuto dall'acqua che gli faceva colare sopra fili d'erba, aghi d'abete e petali rossi di fiori: aveva gli occhi spalancati e certo non si rendeva conto che il mondo dove era venuto alla luce da pochi minuti non era fatto solamente di temporali. Un boscaiolo si chinò a raccogliero e portarlo all'asciutto, ma quello che l'aveva scorto per primo lo fermò: - Non toccarlo! - gli urlò tra lo scroscio, - se sente il tuo odore la madre lo abbandona. Non lo riconosce più! Incominciò a grandinare e i grani battevano giù dagli alberi strobili e rametti; il boscaiolo cacciatore si levò la giacca e la tenne stesa sopra il capriolo: - Andate a prendere delle scorze e dei rami, - disse ai compagni, - dobbiamo fargli un ricovero sennò la tempesta lo ammazza. - Ma dove sarà andata la madre? E come ha pensato di partorirlo qui vicino a noi? - chiese uno. - Avrò cercato aiuto. Gli animali capiscono certe cose... Adesso sarà spaventata dalle saette e magari è poco lontana, - riprese il più anziano dei quattro.

Ormai erano bagnati fin dentro le scarpe e fin sotto la maglia di lana; con lena pulirono e spuntarono quattro grossi rami; con la testa della scure li ficcarono nel terreno attorno al capriolo e poi con attenzione e a regola d'arte, in modo che non gocciolassero sotto, posarono le cortecce a fare tetto. La piccola bestiola lasciava fare, solo sentiva che ora l'acqua e la grandine non la battevano più: quei lampi improvvisi seguiti dal gran fragore del tuono che rimbombava nel bosco, ecco, lo spaventavano un po'. I quattro si ritirarono dove avevano lasciato gli attrezzi da lavoro. Ormai era uguale stare sotto gli alberi che fuori, tanto si erano inzuppati: si misero in piedi con la schiena contro un grosso tronco; ma anche il tabacco e i fiammiferi si erano inumiditi dentro le scatole di latta e faticarono ad accendere. Non parlavano, guardavano il bosco fra l'acqua come un fondo marino e ascoltavano il temporale. Dopo un bel poco uno disse: - Mah... - E dopo un silenzio ancora più lungo: - Mah. Non capisco. E tu sei anche cacciatore. - Si sente, non si capisce, - rispose il cacciatore. Continuarono a fumare: -E magari tra quattro anni lo ritrovi con il tuo cane e ci spari, -disse un altro. - Mah. È la vita. Continuava a piovere e a tuonare, fumavano in silenzio e tutti quattro pensavano al piccolo capriolo sotto il riparo che avevano fatto: -Chissà se la madre lo ritroverà; e se vivrà dopo un parto tra questa intemperie, - disse uno come a conclusione di un pensiero.- Sono forti, loro, sono madri... - lo tranquillizzò il più anziano. Ora le saette erano cessate ma continuava a piovere; il temporale si era spostato verso l'altra valle ma non si vedevano sprazzi di azzurro: - Qui, ormai, ci conviene raccogliere su e andare a casa. Bagnati siamo bagnati e riprendere il lavoro non conviene. Cosa dite? - Aspettiamo ancora dieci minuti, la pioggia va calando. Con gli zaini in spalla si avviarono verso il sentiero, ma prima si avvicinarono cauti al ricovero del capriolo. Il cacciatore alzò con precauzione una falda di corteccia e guardò sotto: il caprioletto era tutto rannicchiato, tremava per il freddo ma sembrava tranquillo; anzi, stava asciugandosi perché il pelo fumava: - Forse ce la farà, - disse ai compagni, - ma bisognerebbe che la madre lo ritrovasse. Quando arrivarono in paese smise di piovere e lontano, verso il lago da dove il temporale era venuto, apparve una striscia di azzurro: - Ci vediamo dopo cena all'osteria, - disse uno, - adesso andiamo ad asciugarci. In un angolo la televisione trasmetteva un telefilm che nessuno guardava; i quattro si giocavano un litro a scopa. Venne dentro il guardacaccia, salutò e dopo, senza parlare, si avvicinò ai quattro delle carte. Dopo la giocata disse: - Ho sentito che avete trovato un capriolo appena nato. Come è stata? Gli raccontarono come e dopo lui ordinò un altro mezzo litro. - Domani mattina, - disse il guardacaccia, - verrei anch'io con voi a vedere. A che ora partite? E se la vecchia lo ha abbandonato ed è ancora vivo lo porterò giù, qui a casa mia. Non è il primo che allevo con il ciuccetto e latte di capra...

La mattina venne limpidissima che potevi contare gli alberi sulle creste dei monti lontani. Il guardacaccia salì con i quattro boscaioli e quando giunsero nei pressi dell'abbattuta andarono insieme al ricovero del capriolo. Con attenzione levarono le cortecce messe a tetto sopra i rami, ma sotto, il capriolo non c'era più.

- Sarà venuta la madre a prenderselo, - disse il cacciatore - Senti, il covo è ancora tiepido, - aggiunse tastando con una mano le felci schiacciate. Stettero un poco in silenzio, e a monte, sulla costa del bosco, sentirono un breve scalpiccio e frusciare di rami. Poi belare. - Sono loro, - disse il guardacaccia. - È venuta a prenderselo: ce l'hanno fatta.

Ho deciso di proporre il brano in versione integrale poiché ritengo che, trattandosi di un racconto relativamente breve, non sia necessario effettuare dei tagli. Come anticipato, la lettura ad alta voce può essere un buon modo per superare alcune difficoltà che si potrebbero incontrare in un testo; grazie alla mediazione del docente, quindi, si può proporre un brano di questo genere per intero. Nel caso in cui si decidesse di proporlo come lettura autonoma, invece, si potrebbe pensare di omettere alcune parti.

Nella prima parte del testo ci vengono presentati i boscaioli. Questi si trovano pronti a tagliare, già all'alba, gli alberi segnati; non leggono l'ora nelle lancette di un orologio, ma nella natura, nel sole, nel verso degli uccelli. È proprio il canto di un uccellino che, arrivando in un momento inusuale, li avverte dell'arrivo di un temporale. Cercando un riparo per sé e per gli attrezzi da lavoro, uno dei boscaioli vede un capriolo appena nato, in evidente difficoltà sotto una pioggia che si fa sempre più battente. Senza curarsi del temporale, tutti si prodigano immediatamente per costruirgli un riparo, utilizzando paletti e pezzi di corteccia; nel frattempo si chiedono se il piccolo sarebbe potuto sopravvivere in una simile situazione, e se la madre sarebbe tornata a prenderlo. Bagnati fradici, decidono di rientrare. Il giorno dopo, assieme al guardacaccia, tornano a controllare, e capiscono che la madre è tornata a prendere il suo cucciolo.

Quando ho letto questo racconto, ne sono rimasta subito colpita. Non per un aspetto in particolare, anzi, forse proprio per la sua organicità. È un testo che parla della natura, degli animali, della conoscenza che è necessaria per preservarli, anche in una situazione particolare. La lettura mi ha piacevolmente e immediatamente sorpreso, grazie ad una lingua capace di evocare le immagini di cui parla e di far sentire il lettore come presente sulla scena. Ho immaginato questi uomini, abituati ai suoni del bosco, che riconoscono il canto di quell'uccellino in particolare, che li avverte del

temporale imminente cantando fuori dal suo orario abituale. Prima hanno cercato un riparo per sé, ma l'hanno abbandonato senza alcuna esitazione nel momento in cui una creatura indifesa aveva bisogno di loro. In altre parole, hanno anteposto un bene superiore in maniera completamente istintiva, attitudine che credo possa appartenere a chi ha un rapporto quasi simbiotico con l'ambiente naturale. Vedo in questo brano una profonda conoscenza della natura e delle sue regole non scritte, come ad esempio quando Rigoni Stern scrive: "Un boscaiolo si chinò a raccogliarlo e portarlo all'asciutto [il capriolo], ma quello che l'aveva scorto per primo lo fermò: - Non toccarlo! - gli urlò tra lo scroscio, - se sente il tuo odore la madre lo abbandona. Non lo riconosce più!". Qualcuno stava per commettere un errore imperdonabile, rischiando di condannare a morte il cucciolo di capriolo. Come ci ricorda Daniele Zovi, infatti, "i selvatici, nella letteratura di Rigoni Stern, vengono descritti nelle loro forme e nelle loro caratteristiche, ma anche nei loro versi, intuiti dalle tracce quando non si riescono a vedere [...]; si trovano costantemente riferimenti alla etologia dei selvatici, al loro modo di comportarsi. Sono informazioni di prima mano, per così dire, non sempre rintracciabili nei libri e nella manualistica e spesso accompagnati da raccomandazioni su come comportarci" (Zovi, 2021). È vero che, di solito, un qualsiasi manuale ci spiega le caratteristiche degli animali, ma raramente ci informa sul comportamento migliore da tenere in certi particolari casi come questo.

Un altro aspetto interessante è il fatto che ci sia un cacciatore tra i boscaioli. I caprioli sono di norma delle prede ambite; il cucciolo sarebbe stato semplicissimo da catturare, tanto era indifeso e debole. Anzi, se non gli avessero costruito il riparo, probabilmente non sarebbe nemmeno sopravvissuto. Uno degli uomini infatti dice "Mah, non capisco. E tu sei anche cacciatore." Per tutta risposta, l'altro afferma che "Si sente, non si capisce". Trovo queste parole molto potenti, come se prima di tutto, prima della caccia, prima del cibo, emergesse un sentimento atavico di rispetto per la vita. Il cacciatore sa che potrebbe, in futuro, sparare al capriolo adulto, ma non pensa minimamente di approfittare della debolezza di un cucciolo. Il Rigoni Stern cacciatore è una figura a tratti controversa, secondo i più, poiché intravedono una sorta di incoerenza tra la caccia e il suo profondo rispetto per la natura. Ancora una volta,

invece, il problema non sta nella questione in sé, ma nel non averla approfondita. C'è un bellissimo dibattito in merito, nel quale due scrittori, Rigoni Stern e Ennio Flaiano, si confrontano proprio su questo tema, partendo da opinioni diametralmente opposte. È lo stesso autore altipianese a scagliarsi contro la caccia, intesa come “un prodotto del consumismo”, e a distinguere tra cacciatori e cacciatori. La sua visione si rivela talmente nobile, agli occhi del suo interlocutore, che quest'ultimo non può fare a meno di trovarsi d'accordo con lui (Flaiano, 2018).

È bello notare, infine, che il piccolo capriolo rimane nei pensieri dei boscaioli anche più tardi, quando ritornano in paese; pensano al motivo per cui la madre potesse averlo abbandonato, sperando in cuor loro che sarebbe tornata a prenderlo. Il guardacaccia, venuto a conoscenza del fatto, dà fiducia a questa madre, lasciandole il tempo, a ragione, di recuperare il suo cucciolo. Quando tornano a controllare, il giorno dopo, trovano il giaciglio ancora caldo, sentono uno scalpiccio e un verso: capiscono che i due si sono ritrovati, “Ce l'hanno fatta”. La natura, ancora una volta, ha vinto. In questo caso possiamo perfino immaginare che un simile esito sia stato proprio determinato dall'intervento dei boscaioli nel costruire il riparo. Da una parte la forza di una madre, dall'altra il rispetto e l'aiuto degli uomini, hanno salvato una vita. Credo che un racconto come questo possa far nascere molti sentimenti, ma senza dubbio lascia un profondo senso di meraviglia e gratitudine.

3.1.3 “Incontro in Polonia”

Il secondo brano che propongo in questa sezione antologica riguarda un particolare incontro con un reduce polacco, vissuto da un giovane Rigoni in partenza per la Russia nel gennaio del 1942. Questo racconto, “Incontro in Polonia”, viene pubblicato nel *Bosco degli urogalli* (1962).

Era l'inverno del 1942. Gennaio. Quel freddissimo gennaio del 1942. Eravamo in viaggio su un lungo treno verso la guerra che allora imperversava all'Est. A Verona avevamo fatto una buona provvista di vino e a Vienna il vino era già finito. Faceva troppo freddo e le gole, arse per tanto cantare, avevano bisogno di essere bagnate di sovente. Cantavamo: *Sul ponte di Bassano bandiera nera*, oppure: *Da Aosta siam partiti con la tristezza in cor...* Dopo Vienna una notte il treno stette fermo in una stazioncina deserta e si congelò. Ci alloggiarono, allora, in una vecchia

fabbrica che in tempo di pace faceva chissà che cosa e adesso niente, e, durante il giorno andavamo a sciare per le colline assieme ai ragazzi del paese. La neve era veloce e secca. Quando sgelarono il treno ripartimmo per poi fermarci nuovamente in Slesia. Ci misero in baracche di legno nei pressi di una cittadina: di notte i soldati dell'aviazione ci tenevano accese le stufe a carbone e al mattino ci portavano una bevanda che assomigliava al tè. Ormai era passato un mese da quando eravamo partiti. L'Est era ancora lontano, non pensavamo alla guerra come quando eravamo partiti dall'Italia o come quando, dopo, vi fummo dentro. Si giocava a carte o alla morra, si andava a sciare o a far l'amore con le ragazze del luogo. Ai primi di febbraio partimmo anche dalla Slesia. Passò il frenatore a battere sulle ruote con il lungo martello: il treno cigolò per il freddo, sbuffò, slittò e, infine, si mosse. Correva nell'inverno e sui vetri dei finestrini s'era formato uno spesso strato di ghiaccio. Noi con il fiato si liquefaceva quel ghiaccio per un cerchio di pochi centimetri e attraverso quel buco si osservava il paesaggio. Abeti, betulle, paesi, città, betulle, paesi, corsi d'acqua gelati, ragazzi sui pattini, una slitta nella pianura, una casupola, abeti. Allegria portava la vista di una grossa lepre che sbucava spaurita dalle siepi paraneve che fiancheggiavano la ferrovia; stupore e poesia i piccoli branchi di caprioli che dall'orlo dei boschi guardavano passare il nostro treno coperto di ghiaccioli e pareva impossibile che nel mondo ci fosse la guerra e noi armati. Parecchio dopo Varsavia il treno si fermò in aperta campagna. Anzi eravamo vicini al Pripet. I partigiani avevano fatto saltare un ponte e bisognava aspettare che i tedeschi della OT lo rimettessero. Era la prima volta che sentivamo la parola «partigiani», non sapevamo nemmeno cosa volesse dire e intanto, rintanati nel vagone, giocavamo a carte vicino alle stufe roventi in grazia al carbone rubato ai tedeschi. Come sempre perdevi e il mio compagno, il caporale dei portaferiti, si arrabbiava. Così tra una mano e l'altra sentimmo, e io l'afferrai a volo, una frase rotta gridata da fuori: — Io Italia, io guerra Italia, io Asiago. Dovete sapere che io sono di Asiago e a sentire questa ultima parola, detta così da uno straniero, buttai giù le carte e mi affacciai alla porta del vagone. C'era lì sulla banchina un uomo anziano, infagottato in un vecchio pastrano, con le gambe infilte in stivali di feltro; era grigio con i baffi giallastri e ridendo mostrava i denti radi e scuri. Non poteva essere che lui che aveva parlato. — Paesano, — gli gridai, — tu Italia? Tu Asiago? — Sì, — disse, — io guerra Italia; io Asiago. Con un salto fui a terra e gridando, giacché quando parli con uno che capisce poco la tua lingua gridi come se fosse sordo, gli dissi che io pure ero di Asiago. Pareva proprio di esserci incontrati tra paesani e mentre mi batteva la mano sulla spalla io gli stringevo le braccia. Capii benissimo tutto quello che volle raccontarmi. Mi disse che aveva fatto la guerra del '15 sulle mie montagne, che si trovò lì alla fine e che venne fatto prigioniero. Da prigioniero aiutò gli operai a sgombrare le macerie del paese e a seppellire i morti; mi parlò della fame che c'era tra di loro e come le mie compaesane gli passassero le fette di pane. Intanto i miei amici s'erano affacciati alla porta del vagone e seguivano il nostro animato discorrere. Dicevano tra loro: — Rigoni ha trovato un compaesano in Polonia! Lui intanto mi citava nomi di località e di montagne che dovevo per forza credergli. Gli diedi da fumare e visto che aspirava avidamente il fumo gli diedi tutto il pacchetto. Mi fece cenno di aspettarlo lì e si avviò verso un gruppo di casupole saltellando tra la neve come una gracchia. Faceva freddo e per riscaldarmi sbattevo le mani sotto le ascelle. Quelle case laggiù, dove era andato il mio polacco, erano raggruppate attorno a un pozzo dal lungo palo a bilanciere puntato verso il cielo grigio, ed erano larghe e basse con i tetti di paglia verde oliva che risaltavano tra il biancore della neve e il grigio del cielo. I camini fumavano lentamente e mi venne il ricordo della ritirata di Napoleone come è descritta in *Guerra e pace* e dei beccaccini che partono da queste parti per passare da noi e di tante altre cose più per sensazione che per pensiero: giochi infantili tra la neve, la vecchia zia del nonno che faceva la calza per noi, caldo di stalle, odori, immagini remote e recenti. Quasi m'aspettavo di veder uscire da quelle case il mio fratello più piccolo o la mia fidanzata e passare per le strade slitte cariche di legname tirate da cavalli fumanti. Tutte queste cose e l'incontro con il paesano polacco e il muovermi che facevo sulla neve per non sentir freddo mi davano una dolce e allegra armonia. Ritornò, il mio amico, portando un secchio di birra. Ne ho bevuta di birra in giro per il mondo, ma di simile no di certo; e mai, purtroppo, ne berrò. Giusta come temperatura, saporita, limpida, schiumosa e che lasciava la bocca profumata e desiderosa di berne ancora. Tutto il tempo che il treno stette fermo si fermò anche lui. Io bevevo la sua birra portando il secchio alla bocca e chinando indietro la testa e lui fumava le mie sigarette. Mi raccontava della Polonia, dei tedeschi, della sua famiglia, di come riusciva a farsi la birra, della carestia e della fame, che c'erano degli ebrei che lavoravano sotto la sferza. Gli domandai allora che cosa fossero i partigiani e qui svìò il discorso ritornando a parlare di tabacco. Passò il frenatore a battere con il lungo martello sulle ruote del treno; venne l'ufficiale di servizio per vedere se c'eravamo tutti e svuotai la birra ch'era rimasta nelle gavette dei miei compagni. Riempimmo di gallette il secchio che era rimasto vuoto. La locomotiva fischiò, il trombettiere suonò l'avanti e il treno, quel lungo treno che andava all'Est e trasportava tanti

alpini, sferragliando riprese la sua strada verso la guerra. Il polacco, il mio compaesano polacco, stette lì con i piedi nella neve finché non fu che un piccolo punto lontano, ma ancora vedo il suo braccio che agita il berretto in segno di saluto. Quando venne sera accendemmo i lumi a nafta e il treno penetrò nella notte del Nord passando foreste d'abeti curvati dalla neve per lande battute dal libero vento, sfiorando villaggi addormentati, portando nel suo ventre uomini giovani e stranieri che andavano alla guerra. Intanto, sdraiati nella paglia uno a fianco all'altro, dormivano sognando montagne e ragazze. Ma uno quella notte non dormì. In un angolo del vagone, accompagnato dal ritmo delle ruote sulle rotaie, pensava, per la prima volta in vita sua, al destino della povera gente, alla guerra che pretende che la povera gente s'ammazzi a vicenda e si chiedeva: «Chi ritornerà di quanti siamo su questo treno? Quanti compaesani uccideremo? E perché?» Giacché al mondo siamo tutti paesani.

Come per il brano precedente, anche in questo caso proporrei una lettura integrale da parte dell'insegnante, preceduta da un'opportuna contestualizzazione circa gli eventi legati alla Seconda guerra mondiale. Rigoni Stern trasporta immediatamente il lettore nella situazione che vive, indicando con esattezza il tempo e il luogo, o meglio, i luoghi. Fin dalle prime righe si avverte una sensazione di gelo, che può solo farci immaginare il freddo che sentivano quei soldati in un viaggio in treno che sembrava infinito. Tutta la prima parte del racconto è quasi ridondante, sia per quanto riguarda l'aspetto linguistico che quello semantico; in questo modo l'autore, utilizzando anche delle ripetizioni, ci porta con sé in questo lungo viaggio fatto su un treno gelido, tra paesaggi sconfinati, alberi e casupole isolate. Dice Rigoni Stern, "L'est era ancora lontano, ma non pensavamo alla guerra come quando eravamo partiti dall'Italia o come quando, dopo, vi fummo dentro". Il sentimento nei confronti della guerra di questi soldati, quasi tutti volontari cresciuti nei vent'anni più ingloriosi della nostra storia nazionale, iniziava a mutare ancor prima di aver raggiunto il fronte. Erano stati educati ai valori di una Patria che doveva avere una spinta imperialista, valori alla luce dei quali la guerra era una sorta di mito. Non sapevano che lo stesso Rigoni avrebbe affermato, qualche decennio più tardi, che "C'è veramente da sprofondare nella vergogna, a pensare qual è stata la nostra educazione durante il Ventennio" (Ghirotti, 2018, pag. 10). Il freddo, la fame e la sete del viaggio, forse, iniziavano in silenzio a scalfire questo mito, questa idea che era stata loro inculcata con tanto fanatismo.

Il punto di svolta del racconto si ha durante una sosta quando, tra una partita a carte e l'altra, il giovane Rigoni sente alcune parole che non può ignorare: "Io Italia, io

guerra Italia, io Asiago!” Immediatamente, molla le carte e si affaccia alla porta del vagone. Vede un vecchio e lo raggiunge come se fosse un amico che non vedeva da tempo. Sono bastate quelle poche parole, soprattutto una, *Asiago*, per annullare qualsiasi tipo di distacco tra i due uomini, un vecchio che aveva combattuto in Altipiano durante la Prima guerra mondiale e un giovane che, dallo stesso Altipiano, partiva per combatterne un'altra. Anche la difficoltà linguistica sembra svanire, in un racconto fatto di nomi di città e montagne che entrambi conoscono. Perfino gli amici del *Sergente* si rendono conto della situazione: “Rigoni ha trovato un compaesano in Polonia!”, dicono. È proprio questo che emerge dal racconto, un fortissimo senso di “compaesanità”. Ecco che il giovane regala le sigarette, il vecchio va a prendere un secchio di birra e la condivide, la offre a chi sta andando a combattere. Ma qui non ci sono più parti, non ci sono più nazionalità diverse, esiste solo il fatto di essere simili, tanto che all'autore non sarebbe parso strano veder comparire i suoi familiari sulle porte delle case vicine. Uno parla del suo paese, l'altro della fame e delle difficoltà. Ed esiste la condivisione pura, istintiva, quella che appartiene sempre a persone che, dalla vita, hanno avuto davvero poco. Nessuno pensa a cosa sta rinunciando, ma a ciò che può dare, seppur in una situazione di privazione. Trovo davvero intensa questa parte, dove qualsiasi distanza non si limita a sparire, ma semplicemente non esiste. In altre parole, capiamo che della guerra, esperienza di scontro per definizione, “ciò che più sembra interessare Rigoni è invece ciò che avvicina oltre ogni frontiera” (Polato, 2000, pag. 391). A proposito di questo racconto, lo stesso Rigoni Stern afferma, in un'intervista del 1999: “Da quel momento, da quando cioè sentii gridare il nome del mio paese in un piccolo villaggio polacco, ho capito la «paesanità» di ogni abitante della terra; da allora, in guerra e in pace, nella fame, nella sofferenza, o nell'abbondanza e nell'allegria, in ogni luogo ho incontrato «compaesani»”. Sergio Frigo ci ricorda, inoltre, che per l'autore non c'era “niente di limitante in quella parola: c'era piuttosto un senso di universalità che nasceva dalla pluralità delle appartenenze locali coniugato alla valorizzazione delle diversità” (Frigo, 2018, pag. 84).

L'incontro con il reduce polacco non è l'unico racconto dal quale emerge questo forte concetto di “compaesanità” e di un mondo senza confini. Lo stesso Rigoni Stern

afferma in un'intervista che "abbiamo più compaesani all'estero che qui in paese" (Siddel, 1998, pag. 234). Il primo testimone, nella letteratura rigoniana, è Tönle Bintarn, contrabbandiere di Asiago, eterno fuggiasco che vive alla fine dell'Ottocento in un Altipiano che si trova al confine con l'impero austro-ungarico di Francesco Giuseppe. È proprio questo personaggio, abituato a girare in lungo e in largo il vecchio continente senza preoccuparsi di chi governa il territorio che di volta in volta attraversa, che si chiede perché mai dovrebbero esserci dei confini sulla terra, se non ci sono in aria (Rigoni Stern, 1978). Tönle dimostra spesso di non sentirsi né italiano né austriaco e, come gli abitanti dell'Altipiano, non prova alcun senso patriottico (Bordry, 2021) pur trovandosi letteralmente in un territorio che diventa fronte di guerra. I suoi viaggi, i suoi incontri gli avevano mostrato che le persone non erano poi così diverse nella loro essenza, nelle loro difficoltà e nelle loro famiglie, a prescindere da quale parte dei confini si trovassero. Anche in un altro caso Tönle dimostra la sua apertura nei confronti di chi non è nato in Altipiano ma gli assomiglia, come quando si trova a parlare con un pastore sardo. Questi gli chiede delle sue pecore, di come andrà la stagione; è un soldato che viene da un'isola italiana, la Sardegna, ma per il vecchio pastore non avrebbe fatto alcuna differenza se fosse stato uno straniero nel senso comune del termine. Questi dialoghi costruttivi, infatti, si creano solo con chi cerca di capire l'Altipiano (Bordry, 2021), non con chi lo giudica, senza averne alcuna conoscenza, una terra abitata da persone arretrate e selvagge. Bisogna sottolineare, però, un aspetto che di fatto si configura come una contraddizione. Tönle, come del resto l'autore stesso, vivono spesso situazioni in cui si scoprono molto simili a persone straniere, nel senso comune del termine. Da un lato riconoscono la compaesanità, ma dall'altro provano un fortissimo senso di appartenenza alla loro piccola comunità. Queste persone sentono uno straordinario legame con la loro terra, che vedono sempre come una sorta di Itaca in cui tornare. Nel caso di Rigoni Stern, paradossalmente, si nota un atteggiamento "sottilmente aristocratico" (Kezich, 2018, pag. 108), che rispecchia del resto la scelta di vivere ai margini del bosco, nonché di recuperare il soprannome di lignaggio del paese (Kezich, op.cit. pag. 109). Ma dobbiamo avere l'accortezza di differenziare il Rigoni Stern autore dal Rigoni Stern

uomo; nel primo caso troviamo una persona che scopre negli altri abitudini, vite e sentimenti simili ai propri, in una sorta di socialismo letterario. Nell'altro caso prendiamo atto del fatto che egli da questi *altri* vuole stare un po' lontano. Forse ciò che lo rende compaesano di tutti gli altri è proprio questa contraddizione, che di fatto risulta essere la verità di uno scrittore che non ha mai smesso di essere un uomo.

Il concetto di "compaesanità" è molto forte negli scritti di Rigoni Stern; a mio avviso, possiamo considerarlo il padre di ciò che adesso chiamiamo inclusione, termine talvolta abusato - e spesso disatteso - anche in ambito scolastico. Tuttavia, penso che quanto espresso dal nostro autore avesse un carattere ancora più universale, per una ragione molto precisa. La definizione di inclusione, nel vocabolario Treccani, è la seguente: "l'atto, il fatto di includere, cioè di inserire, di comprendere in una serie, in un tutto" (Treccani, 2022). Con queste parole, semplicemente si assume che ci sia una realtà preesistente in cui qualcuno entra e dove, in questo modo, viene incluso. Il concetto di compaesanità, invece, è molto più ampio, in quanto non prevede l'esistenza previa di un gruppo. In altre parole, Rigoni tende a mettere tutte le parti su un piano di uguaglianza: non c'è nessuno che entra da nessuna parte, non c'è la necessità che qualcuno, in modo totalmente arbitrario, decida se un'altra persona o un altro gruppo possono "entrare" a far parte di qualcosa di già dato. La differenza è sottile, ma non possiamo fare a meno di notarla. Ciò che cambia profondamente è il punto di vista da cui si parte: chi parla di inclusione, implicitamente, sa di appartenere alla realtà che dovrà mostrarsi pronta ad accogliere. Rigoni Stern, invece, sviluppa e fa proprio questo concetto quando è lui stesso a non trovarsi nella sua comunità, ed è in quei momenti che si rende conto del fatto che le altre persone non sono così diverse da lui; lo stesso ambiente sociale che incontra è spesso simile a quello che conosce. In questo, riemerge l'inconsistenza dei confini, che esistono solo nella politica, ma non si vedono tra persone accomunate da una condizione di vita analoga. Non sto certo dicendo che nel mondo non esistano differenze, poiché le vediamo sotto i nostri occhi tutti i giorni. Tuttavia, le persone che presentano una comune estrazione sociale e che si trovano a vivere eventi importanti come una guerra, non possono che vedere prima ciò che li rende simili rispetto a ciò che li rende diversi. Il brano scelto, quindi, può

essere utilizzato a scuola proprio per ampliare il concetto di inclusione, di cui si parla molto spesso solo su un piano teorico.

3.1.4 In cammino verso Malga dal Dosso

Il brano che propongo in questo paragrafo è il più lungo della presente sezione antologica. Viene dall'ultimo libro di Rigoni Stern, *Stagioni*, pubblicato nel 2006, che è stato definito un "testamento letterario, [...] un compendio di tutta la sua scrittura" (Di Benedetto, 2021a). In *Stagioni* l'autore ripercorre tutta la sua vita, racconta vicende personali che spaziano dall'esperienza al fronte a piccoli frammenti della quotidianità di un ragazzo dell'Altipiano. Bardascino vede emergere in questo testo "un forte dinamismo che è un flusso di coscienza, una sorprendente vitalità in ogni singolo ricordo, una grande vivacità nel riportare notizie e formulare riflessioni" (2021, pag. 91). Come in altri testi, il tempo non è scandito dagli avvenimenti storici, ma proprio dal ritmo delle stagioni, che caratterizzano ogni racconto. Il brano scelto non ha un titolo e appartiene all'*estate*; l'autore racconta di sé in terza persona. Di Benedetto definisce questo estratto un racconto di formazione.

In quell'estate era stato promosso alla quinta elementare e aveva compiuto 11 anni. Una sera di agosto era tutto intento nel gioco con i ragazzi e le bambine di via Monte Ortigara e il nonno lo chiamò; aveva in mano una busta; gli spiegò che con il treno era arrivato un espresso per il casaro della Malga del Dosso con la quale erano in rapporti di commercio, e che a casa loro aveva il recapito. L'indomani mattina di buon'ora doveva mettersi in cammino per consegnarlo nelle mani di Nello. – Ora vai a dormire, - gli disse il nonno, - domattina ti chiamo presto.

Lui era uomo che dava responsabilità e fiducia anche ai ragazzi, e quando diceva una cosa quella era, e basta. Quindi se così aveva detto voleva dire che lo considerava capace di eseguire questo incarico e non si fermò a ragionarci sopra. Quando stava giocando con i ragazzi e le ragazze della contrada, il nonno aspettava che finisse la partita, non certo il gioco, per dirgli di andare dal Ménego Nittar a comperargli il quotidiano sigaro Virginia, che fumava alla sera, al solito posto e al solito caffè. Gli aveva spiegato una volta, e più ripetuto, che doveva essere chiaro, sul biondo, e la paglietta scorrere bene dal bocchino lungo tutto il sigaro. Ménego, quando lo vedeva comparire nella sua bottega, ansante per la corsa, gli metteva davanti sul banco la scatola dei Virginia e lui sceglieva con attenzione. Se non trovava il sigaro per il gusto del nonno faceva aprire un altro mazzo. Costava 80 centesimi, quanto un chilo di farina da polenta; il nonno, non sempre, gli lasciava una palanca per comperarsi una pastina o «Il monello», un giornalino per ragazzi. Una sera, per la fretta di riprendere il gioco, sempre correndo, intoppò il sigaro nei calzoncini, rompendolo, e si presentò al nonno tutto mortificato; lui lo guardò severo e gli diede una berrettata dicendo: - questo lo fumerò nella pipa. Vai a prendermene un altro e ricordati per sempre che lo devi tenere in mano come una candela accesa.

Lo chiamò all'alba: era ancora nel suo unico sonno che, di solito, durava almeno dieci ore filate. La madre si era già alzata e aveva preparato la colazione per lui e il caffè per il nonno. Una rinfrescata con la testa sotto il rubinetto della cucina, calzoncini e scarponi ai piedi, la lettera espresso per il Nello del Dosso nella tasca della blusa e via di buon passo. Sua madre, mettendogli un pane dentro la blusa gli

chiese: - Hai detto le preghiere? La strada la sapeva molto bene e la sera, prima di addormentarsi, l'aveva ripassata nella memoria anche se più volte l'aveva percorsa con suo padre o con lo zio, il cavallo e il baroccino, quando andavano per affari nelle malghe. Da casa fin lassù, con il Reno impiegavano 4 ore. Prendendo il sentiero della Val Formica in quattro ore ce l'avrebbe fatta anche lui.

Camminava di buon passo e fu per questo che un anziano della Tal, dalla porta della stalla, gli chiese dove andasse, e alla sua spiegazione gli disse solo: - Bravo.

Naturalmente lo aveva riconosciuto a causa del nonno perché anche la Nina della Tagliata, che loro rifornivano di vino, e che in quel momento stava lavorando nell'orto a fianco all'Osteria, lo chiamò e gli disse: - Quando ritorni, fermati che ti offro una gazzosa.

Da lì si scende per un tratto lungo la valle, ma allora non lo sapeva e suo nonno non gli aveva mai raccontato che un loro antenato, 134 anni prima, per quella via si era incamminato verso Vienna, dov'era giunto dopo tre mesi e tante avversità per perorare la causa dei Sette Comuni nei loro antichi diritti davanti all'imperatore Francesco II.

Sul lato della strada per la quale camminava con gamba lesta, a monte, erano state scavate dagli austriaci le gallerie a ricovero dei colpi delle artiglierie italiane e inglesi. Il bosco non era ancora ben ricresciuto. A un certo punto, sulla roccia, lesse scritto in rosso CANTA CHE TI PASSA e più avanti, su una baracca degli operai che costruivano gli argini al torrente, NO MAGNEMO SASSI e VOLIAMO LA PAGA.

Prima dell'Osteria del Ghertele c'era un cimitero militare austriaco, e uno scasso sul fianco del monte dove avevano piazzato un grande obice che sparava sui paesi; anche pilastri di cemento sui quali si reggevano le teleferiche che portavano materiali per la guerra verso la parte più alta dell'Altipiano. Nicola, il gestore dell'Albergo del Ghertele che stava spaccando la legna lo vide passare lì davanti e lo chiamò per nome. Poi gli chiese: - Dove vai così di buon'ora e da solo? Lo conosceva pure lui perché quando passava con suo padre o con suo zio sempre si fermavano a bere qualcosa o abbeverare il Reno. - Vado su al Dosso a fare una commissione per mio nonno, - rispose con una certa fierezza.

- Quando ritorni fermati qui a riposare, - gli disse Nicola.

Sapeva che quei due monti lì davanti si chiamavano uno Porecche Davanti e l'altro Porecche di Dietro, che quella strada militare a sinistra portava alla Malga Pusterle e che più avanti c'era il sentiero che andava alla Malga Köbele dove l'Amabile, un giorno che era salito al Portule con lo zio Giovane per stelle alpine, li aveva ristorati con un'abbondante coppa di minestrone. Dopo la curva c'era la strada che imboccava la Val Renzola e lì c'erano le sorgenti che fornivano l'acqua fresca e sprizzante nelle case del paese, i resti dei manufatti degli acquedotti che nel 1917 provvedevano d'acqua i soldati austriaci fin sull'Ortigara.

Doveva salire quattro tornanti, quindi abbandonare la strada e seguire la mulattiera che per la Val Formica e i pascoli raggiungeva il Dosso.

Fu prima di lasciare il bosco che il cuore gli diede un sussulto per lo spavento: un improvviso fracasso di battere forte d'ali a poca distanza le une dalle altre aveva squassato il bosco; a provocarlo era stata una famiglia di urogalli che stavano pascolando tra i mirtilli e sui formicai che avevano scoperto rasgando per mangiare le uova. Il suo passo li aveva sorpresi prima della sua presenza; la sua inesperienza gli aveva provocato lo spavento. Certamente era sbiancato in viso e quando il cuore si calmò comprese la causa della sua emozione. Riprese il cammino con cautela e passo leggero; sperava di ritrovarli perché da una tasca aveva preso il tirsassi e nella coramella aveva caricato una palletta di *shrapnel*. Illusione di caccia.

Lassù tutti i pascoli erano fioriti; ogni tanto camminando alzava la testa per seguire una pispola che s'involava cantando; le mandrie pascolavano tranquille, i cani sonnecchiavano. Due mandriani si erano avvicinati per parlarsi e, appoggiati ai loro bastoni, sopra un rialzo, guardavano verso di lui che era appena uscito dalla casara delle Laste dove Tullio, il padrone delle vacche, gli aveva offerto una tazza di latte. Lo aveva visto salire dalla Val Formica e gli aveva chiesto come aveva fatto ad arrivare fin lassù da solo e perché.

Nello del Dosso aveva levato la cagliata dalla caldaia e le quattro forme di formaggio erano già a sgocciolare sulla tavola di abete dentro le fasce, pure di abete; anche la ricotta era già a sgocciolare dentro i sacchetti di tela appesi alla *capra*, un trabiccolo in legno con pioletti. La ricotta così fresca e ancora semiliquida era la passione di sua madre che alla sera, quando gliela portavano a casa da qualche malga, subito la frullava in una terrina con un po' di panna e zucchero. Piaceva molto a tutti, naturalmente.

Nello aperse subito la lettera che gli aveva consegnato. Non portava brutte notizie, anzi, subito sorrise e poi disse: - Sono diventato nonno!

Era verso il mezzogiorno: Marco, l'aiutante di Nello, rimestava una grande polenta nel caldaio di rame appeso a una catena sopra il fuoco e Nello ogni tanto dava un'occhiata alla pentola di ghisa sul treppiede, dove stava leggermente bollendo la minestra di riso e latte. Sul tavolo erano già disposte le

coppe di legno; i cucchiari e le forchette d'ottone erano infilati in una rastrelliera appesa a una parete di travi sopra il tavolo dove ognuno aveva il posto segnato.

L'aiutante casaro che curava il formaggio aveva anche il compito di preparare la tavola e lavare le stoviglie con il siero caldo dopo che era stata levata la ricotta. Mise una coppa di legno anche per lui, accanto a Nello, per rispetto.

Un quarto prima delle dodici Nello uscì sul pascolo alto dietro la casara e chiamò tutti a tavola battendo con ritmo la coppa dentro una secchia di legno, allegramente, in modo che si potesse udire anche da lontano, e le altre malghe risposero al segnale. Dopo un quarto d'ora arrivarono i due mandriani, e il ragazzo delle vitelle, e il legnaiolo, e in sette si ritrovarono attorno alla tavola, con la polenta al centro e la minestra di latte nelle coppe. Intanto nella padella si stavano rosolando nel burro le fette di cagliata del mattino, messe da parte e salate. Nello, per festeggiare, volle sulla tavola anche una soppresa, formaggio vecchio e pane biscotto. E vino!

Dopo i rallegramenti per la nascita della nipote furono poche le parole che si scambiarono a tavola. Nello chiese ai vaccari notizie sulla salute di due vacche, una con la mastite e l'altra con male alle gambe, al legnaiolo se aveva tagliato e ridotto quell'abete secco che il guardaboschi gli aveva assegnato; al ragazzo disse di ricordare al padre che alla prossima visita gli portasse le Domeniche del corriere delle settimane precedenti e i soliti giornali, e poi gli chiese se era stato promosso e se il prossimo anno si sarebbe iscritto all'Avviamento.

La minestra con il latte e il riso maratello era venuta molto buona; Nello la faceva meglio di sua madre perché cuoceva di più il riso, almeno tre quarti d'ora, lentamente, e poi la salava bene. "il latte vuole sale", diceva. Alla cagliata fritta nel burro preferiva la polenta con un pezzo di formaggio vecchio o con la soppresa.

Tutti si ritirarono a riposare nelle biose, giacigli come cuccette di marinai, chiusi da tavole, sovrapposti, con uno strato di rametti verdi di pino mugho, o paglia. Nello mandò a dormire il ragazzo nella sua cuccetta, che certamente era la migliore, e si fermò alla tavola per scrivere una lettera alla figlia.

Il ragazzo, anche se era stanco, fece fatica ad addormentarsi: ascoltava il respiro pesante dei malghesi, il pennino sulla carta che scriveva le parole di un uomo che in quel giorno aveva saputo di essere diventato nonno e, ogni tanto, i suoni dei campanacci scossi dalle vacche che scacciavano le mosche. Ma poi si addormentò pesantemente. Anche i cani dormivano davanti alla porta della casara.

Quando Nello lo svegliò già tutti erano ritornati al loro lavoro; si erano alzati in silenzio per non disturbarlo. Lo ringraziò, così a quattr'occhi, per avergli portato la lettera, gli consegnò quella che aveva scritto a risposta e una lira per il francobollo. Il resto se lo tenesse lui. Gli consegnò anche una ricotta affumicata per sua madre e un pezzo di formaggio speciale per il nonno. Gli raccomandò di ringraziare tutti i suoi, di dire una preghiera e di camminare tranquillo.

Le vacche avevano ripreso a pascolare lentamente, ogni tanto, scuotendo il battacchio facevano risuonare il bronзино; si avviavano così verso la mungitura pomeridiana. Le vitelle, invece, seguite dal giovane con il lungo bastone, andavano lentamente dove il pascolo si incuneava con un'insenatura verde dentro il bosco scuro.

Passando vicino, i mandriani gli diedero un saluto e lui rispose con allegria. Prese il sentiero che scendeva per la Val Formica e capì perché si chiamasse così: in quel bosco c'erano molti formicai, anche alti come lui, costruiti con gli aghi delle conifere. Non fece rivolare i cedroni del mattino, a quell'ora erano ancora sugli abeti a digerire il pasto; sarebbero scesi più ardi a pascolare fragole e mirtilli. Si fermò ad ascoltare la percussione sul tronco eseguita da un picchio; un altro gli rispondeva da lontano.

Ritrovò al quarto tornante la strada carrereccia, scese alle sorgenti e si fermò a bere avidamente, a piccoli sorsi, rinfrescandosi prima i polsi e il viso come gli aveva insegnato lo zio medico. E si immise sulla strada della Val d'Assa.

Davanti all'Albergo del Ghertele sostavano tre cavalli e i carri che trasportavano il legname dai boschi alla segheria. Certamente i cavallari stavano dentro dal Nicola a ristorarsi con un bicchiere di vino. Al mattino li aveva sentiti incitare i cavalli che trascinavano il legname dai boschi di Manazzo fin sulla strada del Termine. Ricordava che lo zio medico, appena laureato, era stato nominato medico condotto, e sua madre gli faceva da infermiera. Un inverno con tanta neve, con un guardaboschi, era venuto lì per curare la famiglia del Marco Bufera colpita dal tifo. Così gli aveva raccontato sua madre.

All'abbeveratorio dei cavalli si rinfrescò ancora braccia e viso e riprese a camminare. Non aveva più il passo del mattino. Dove la strada riprendeva a salire, la Laita, si fermò a riposare su una catasta di tronchi.

Guardandosi attorno, osservando i ripidi fianchi dei monti e la stretta della valle, giudicò quello il posto dove, in tempo lontano, era avvenuto lo scontro del Restello fra i nostri montanari e le avanguardie di Sigismondo d'Austria.

Loro volevano raggiungere Venezia attraverso la nostra terra ma i difensori avevano messo le vedette al Passo di Vezzena e quando i soldati apparvero corsero veloci a dare l'allarme. Intanto, nella stretta del Restello avevano preparato uno sbarramento di tronchi con i rami e, sui fianchi dei monti, molti

sassi e macigni.

Quando le avanguardie di Sigismondo giunsero in quel punto e trovarono lo sbarramento, fecero precipitare sassi e macigni e uscirono dal bosco con spade, falci, scuri e forconi; i cavalli si spaventarono e disarcionarono gli uomini. Gli invasori scapparono per dove scesi menando lo spadone a due gambe.

Guardava assorto quel luogo e immaginava la battaglia come al cinema vedeva indiani e cowboy. Forse, sotto quelle zolle e tra le radici degli alberi c'erano ancora le ossa degli sconfitti o pezzi di armi, fibbie, armature, insomma i segni della battaglia lontana nel tempo. Come si ritrovavano tanti residui sui campi di battaglia della Grande Guerra.

Riprese il cammino risalendo la Laita e quando incontrava l'imboccatura di una galleria scavata dagli austriaci si fermava a guardarci dentro; in qualcuna vedeva la fine contro la roccia, in altre il buio che continuava dentro il monte. Lo zio che aveva fatto la guerra con gli alpini gli aveva fatto credere che certe gallerie attraversavano la montagna da parte a parte. Chissà cosa c'era nascosto lì dentro, pensava. Sarebbe da esplorarle con una candela.

Quando arrivò all'Osteria della Tagliata si fermò ancora a riposare sotto gli alberi, sulla panchina che guardava la profonda Valle dell'Ass. Sentiva la stanchezza nelle gambe. La Nina lo vide lì seduto e gli portò la gazosa promessa. Si sedette accanto a lui. Gli chiese se era stufo, ma gli disse anche che ormai era arrivato a casa. Dove era stato tutto il giorno?

Arrivò che era pronta la cena. L'aspettavano; sulle gambe aveva quasi quaranta chilometri di strada. La mamma volle assaggiare la ricotta affumicata, il nonno il formaggio speciale; poi divisero tutto. Raccontò che nell'espresso era scritto che Nello era diventato nonno di una bambina, che era molto contento e che salutava tutti.

La sera di agosto era bella e lunga; il sole tramontava e dall'altro versante stava sorgendo la luna piena, grande e bianca. Era stanco, i compagni e le ragazze avevano ripreso il gioco. Si sedette sulle scale di pietra della casa. Una bambina magra ed esile venne a sederglisi accanto. Sapeva che aveva tanto camminato e vedeva che era molto stanco: - Mi racconti dove sei stato? – gli chiese.

In questo racconto un giovanissimo Rigoni viene incaricato dal nonno di portare un'importante notizia al casaro della Malga dal Dosso con la quale, scrive nelle prime righe, la sua famiglia aveva rapporti commerciali. Un ragazzino undicenne, così, si trova a percorrere a piedi ben quaranta chilometri per recapitare una lettera di cui nemmeno conosce il contenuto. Il brano è lungo, ha un ritmo forse un po' lento, che non sempre può trovare favore in una classe quinta primaria. Tuttavia, ci sono delle parti che si possono eventualmente omettere, come ad esempio quella in cui racconta di quando il nonno lo mandava a comperargli il sigaro. I tagli non sono una scelta che generalmente io sostengo, ma talvolta si possono fare delle eccezioni per ottenere un risultato migliore in termini di attenzione da parte degli alunni.

Leggendo il brano si ha la sensazione di camminare assieme all'autore tra i boschi e le mulattiere che attraversa; le montagne e i luoghi che evoca sono talmente precisi che sembrano prendere vita nella mente del lettore, anche se non li ha mai visitati. Sembra che Rigoni Stern faccia proprio il concetto di esattezza di *Lezioni americane*, dove Calvino sostiene l'importanza della precisione narrativa per evitare il fenomeno della "peste del linguaggio, che si manifesta come perdita di forza conoscitiva e immediatezza, come automatismo che tende a livellare l'espressione sulle formule più

generiche, anonime, astratte, a diluire i significati” (Calvino, 1993, pag. 66). Al contrario, le descrizioni del nostro autore sono molto dettagliate; gli scritti di Rigoni Stern si caratterizzano proprio per una particolare precisione topografica e ambientale. Come ci ricorda Luchetta, infatti, “la natura non ha luoghi vaghi [...], ogni frammento di natura ha un nome preciso” (2021). Il ritmo non è incalzante, poiché procede coerentemente con i passi del Rigoni ragazzino. Egli avanza nel suo cammino, incontra persone che lo riconoscono, lo salutano, gli offrono un po’ di ristoro, gli chiedono cosa faccia da solo in quelle zone. Questo è uno degli aspetti del racconto che trovo più interessanti riguardo il racconto proposto; gli abitanti dell’Altipiano innanzitutto *conoscono* il ragazzo, o per lo meno la sua famiglia, lo invitano a fermarsi per una sosta. Nessuno trova strano che vaghi da solo per le montagne a undici anni, per portare un messaggio. Questo ci dice, di fatto, che casa sua non è solo Asiago, ma è tutta la montagna. Al giorno d’oggi, un atteggiamento del genere, nei confronti di un undicenne che si trovi a vagare per il bosco, sarebbe impensabile; nessun genitore, infatti, farebbe mai una cosa del genere con un figlio così giovane. A questo punto sorge facilmente una domanda: erano le famiglie di quei tempi che esponevano i propri figli a rischi importanti o siamo noi che, al contrario, siamo diventati iperprotettivi? Risulta difficile pensare che la madre del piccolo Mario, Annetta Vescovi, lo abbia mandato a cuor leggero in giro per le montagne. Tuttavia, sapeva di avere intorno a sé una comunità protettiva, accogliente, che avrebbe trattato suo figlio con ogni riguardo. Sapeva anche che il ragazzino conosceva benissimo la strada da fare, poiché molte volte l’aveva percorsa assieme al padre. È questo, con ogni probabilità, che adesso manca e fa sì che le famiglie siano per certi versi diffidenti rispetto alla società: si è perso il senso della comunità protettiva, come è sparita la condivisione delle istanze educative che un tempo erano date per scontate. “Abbiamo perso la misura umana”, dice Rigoni Stern a Eraldo Affinati durante un’intervista nel 2005 (Affinati, 2018, pag. 29) Pensiamo solo al fatto che oggi si fatica a permettere ad un ragazzino di andare e tornare da scuola in modo autonomo; è vero che nei nostri paesi e cittadine di pianura c’è un traffico di mezzi che può diventare davvero pericoloso, ma non si può negare che il problema abbia radici sociali più profonde e

non possa essere ridotto alla sola presenza massiccia di automezzi. È certamente vero, d'altra parte, che la risposta delle famiglie non può che essere figlia del tempo in cui vivono, con tutti i vantaggi e le criticità che lo caratterizzano. Rigoni Stern dice che "è scomparso anche un senso molto sentito di comunità" (Siddel, 1998, pag. 233). In questo caso, lo scrittore identifica questa scomparsa come una diretta conseguenza della guerra, che ha distrutto un intero modo di vivere. Sicuramente questo cambiamento è frutto di una serie di contingenze, ma dobbiamo chiederci se potremmo, con un po' di impegno, recuperare alcuni di questi valori perduti.

C'è anche un altro aspetto che, oggigiorno, risulta spesso deficitario, ossia l'assunzione di responsabilità. Al Mario undicenne è stato assegnato un compito molto importante, che lui prende con estrema serietà; immaginiamo un mondo ancora senza telefoni, senza altri mezzi di comunicazione se non la posta o il passaparola. Qualcuno deve recapitare fisicamente quella lettera e Mario non si sottrae a quanto gli viene chiesto di fare. È del tutto lecito supporre che non abbia gioito nell'essere svegliato all'alba, né nel percorrere tutta quella strada, ma non ha comunque pensato di delegare ad altra persona quella incombenza. Inoltre, possiamo pensare che questo compito abbia per il ragazzo tutto l'aspetto di un'avventura; il giovane Mario è pronto a vivere l'impresa come i personaggi di cui gli parlavano Stevenson, London, Salgari e Conrad (Mendicino, 2021).

Ai giorni nostri sono notevolmente cambiate le richieste che le famiglie indirizzano ai propri figli, soprattutto in una fascia d'età – la preadolescenza – particolarmente sensibile agli stimoli esterni. In generale, si assiste ad un cambio di atteggiamento che contrasta nettamente con quanto avveniva nei decenni passati. Per restare al nostro autore, potremmo dire che gli undici anni di Rigoni non corrispondono agli undici anni di oggi. Un tempo, nel nostro mondo, non era strano imbattersi in ragazzini, anche molto giovani, che lavoravano in fabbrica o che faticavano nei campi, insieme a fratelli maggiori, zii, padri e nonni, i quali non avevano troppa familiarità con il concetto di obbligo scolastico. Questo obbligo - dai sei ai quattordici anni - è stato formalmente introdotto dalla riforma Gentile nel 1923, ma per lungo tempo è rimasto sulla carta. Solo con l'unificazione della scuola media del

1962 l'obbligo scolastico ha iniziato a diventare effettivo (legge 1859 del 1962). Oggi, una società che fosse organizzata ancora intorno a questi schemi apparirebbe anacronistica e poco rispettosa delle istanze dei minori. Potremmo sicuramente fare delle considerazioni sul modo in cui si cerca di responsabilizzare i ragazzi al giorno d'oggi, decisamente differente da quello che ha riguardato le generazioni precedenti. Tuttavia, non sarebbe troppo appropriato giudicare con i valori del nostro tempo i comportamenti del mondo che Rigoni Stern ci racconta; possiamo, ad ogni modo, riflettere su questi temi per scoprire punti di vista inediti.

Un ultimo aspetto molto significativo presente nel brano è, a mio avviso, il valore del messaggio e il modo in cui è stato recapitato. I nostri alunni sono nati in un mondo dove tutto è immediato, in particolar modo le comunicazioni; anche la mia generazione si è dovuta adeguare, nel tempo, a questo genere di scambi, ma noi abbiamo, per così dire, assistito a tutto il processo. I nativi digitali non sanno che un tempo non c'erano gli smartphone, che le comunicazioni avvenivano via telefono fisso, che qualche ragazzino - come me - aveva persino un amico di penna. Nei caldi pomeriggi d'estate, chi aveva la fortuna di andare in vacanza in qualche località di villeggiatura scriveva cartoline ai compagni di scuola, pratica che adesso è quasi estinta. Il racconto qui proposto è ambientato negli anni Trenta, un tempo in cui neppure l'apparecchio fisso era diffuso tra la popolazione. Perciò era normale, come nel brano, che qualcuno recapitasse personalmente una lettera in un luogo impervio, dove di certo il postino non poteva arrivare. Ma veniamo al contenuto del messaggio: il casaro Nello era diventato nonno. Pensiamo a come sarebbe avvenuta, al giorno d'oggi, una comunicazione del genere; sicuramente un nonno del ventunesimo secolo, costretto suo malgrado ad adattarsi ai nuovi mezzi di comunicazione, sarebbe stato informato di ogni dettaglio in tempo reale. Nella peggiore delle ipotesi avrebbe ricevuto una telefonata, se non un messaggio su Whatsapp. Tutto passa per questi canali; però, i nuovi mezzi hanno tolto un po' di magia, di attesa e di sorpresa negli scambi tra le persone. Abbiamo perso, in parte, la capacità di attendere. Questo vale per noi come per i nostri ragazzi. Negli anni in cui l'autore era un bambino, invece, i tempi delle comunicazioni erano enormemente dilatati, si aspettava, non si sapeva se

e quando sarebbero arrivati un pacco o una lettera. Questo probabilmente conferiva maggiore importanza a tutti gli scambi tra persone lontane, poiché qualsiasi evento raro o inaspettato risultava fonte di emozione e sorpresa. Ecco che un brano del genere può essere utile per riflettere, da un lato, sulla nostra capacità di attendere e, dall'altro, sulla comunicazione, sul suo abuso, sul modo di dire le cose, nonché sulla differenza di significato e importanza di alcuni messaggi rispetto ad altri.

3.1.5 Il ritorno di Matteo, le case, le tane

Un altro brano a mio avviso molto significativo è l'intero capitolo secondo dell'*Anno della vittoria* (1985), che dovrebbe essere letto dopo una opportuna contestualizzazione. Questo romanzo è l'ideale prosecuzione di *Storia di Tönle* (1978); narra di una famiglia che deve tornare in un Altipiano distrutto dalla Grande guerra, per cercare di ricostruire, assieme ai paesi, la vita che lì avevano lasciato prima di emigrare in pianura. È un libro che ha come filo conduttore il tema del ritorno, quasi ereditato dal "ghe rivarem a baita" del *Sergente*; parla "del ritorno a baita, a casa (pur distrutta e da ricostruire), al paese (raso al suolo e quasi inesistente), ai boschi e ai pascoli (ridotti a sterili campi di battaglia e cimiteri) ..." (Bardascino, Curreri, 2021, pag. 42). Il capitolo in questione narra del ragazzo di casa, Matteo, che per primo – di nascosto dalle pattuglie incaricate di tenere lontani i civili – sale in Altipiano per controllare cosa rimane della casa della sua famiglia.

Cercava di andare dove non vedeva soldati, evitava la strada provinciale che era stata sgomberata dai materiali abbandonati dagli austriaci in ritirata e sommariamente riparata dai soldati del Genio per permettere il passaggio dei reparti addetti al recupero dei cannoni e delle polveriere, e di quelli che inseguivano il nemico per le valli del Trentino. Matteo aggirava i reticolati e le grandi buche, saltava le macerie badando dove mettere i piedi. All'Orht, dove il ponte scavalcava il Grabo dei Pennar, stava ancora un soldato di guardia e, per evitarlo, scese in un camminamento e passò sotto il ponte. Qui sotto, lungo le volte in muratura, erano ammucchiati a catasta cadaveri di soldati italiani e austriaci; con una mano si coprì la bocca e il naso, con l'altra fece schermo agli occhi e uscì furoi dall'altra parte, verso il paese.

Ma non passò per il paese dove vedeva aggirarsi dei soldati con i loro ufficiali, e quando giunse dietro le rovine della Villa Baldin, per il corso del torrente Ghelpach e la strada della Kerla si avviò per la contrada Ébene. Dietro i dossi e per la strada erano abbandonati sulla terra cavalli dilaniati dalle bombe, carriaggi capovolti, cassoni di munizioni, armi, zaini, borse, maschere antigas e corpi senza vita dei soldati austroungarici che due o tre giorni prima erano stati inseguiti sulla via della ritirata dal tiro delle artiglierie.

Voleva correre via, ma non aveva più la forza per farlo e, del resto, i suoi occhi e il suo naso si erano

anche un poco assuefatti. Ancora un poco e sarebbe stato a casa! Non si accorse dei tre soldati inglesi morti e semicoperti da un telo, stesi accanto alle macerie delle case dei Ballot, non vide nemmeno la pattuglia che scendeva dal Moor e che scortava otto prigionieri che portavano quattro barelle. La sua casa non c'era più e il luogo dove sorgeva era un mucchio di sassi rotti e travi annerite, e l'orto più in basso era diventato un cimitero dove croci di legno sghembe o spezzate segnavano i tumuli dove nel 1916 e nel 1917 venivano sepolti i soldati italiani che morivano nell'ospedale da campo che era sorto poco lontano, nelle case dei Chescie.

Dopo essersi fermato a guardare la linea dei monti e delle colline e aver visto affiorare il troncone del vecchio cileglio che cresceva accostato al muro della stalla, si convinse che il luogo era quello. Risalì, allora, il cumulo di macerie e con le mani incominciò a spostare i sassi e le travi carbonizzate. Buttava via con furia ogni cosa morta che gli capitava, come se là sotto dovesse ancora esistere qualcosa di vivo da salvare. Trovò un pezzo del telaio della finestra, i ferri contorti del letto dei genitori, i resti bruciati del piumino, una pentola schiacciata e poi, sotto un'asse, la bambola di pezza con la quale giocavano le sorelline. Era ancora intatta, forse l'unica cosa che ancora rimaneva e le ripulì il viso e le vesti. Sul viso apparvero la bocca ricamata con la lana rossa e gli occhi fatti con la lana nera e celeste. Sulla veste di lino c'erano ancora le impronte lasciate dalle manine delle piccole quando giocavano vicino al focolare.

Gli venne da piangere, ma con il dorso della mano ricacciò le lacrime; mise la pupa sul punto più alto delle macerie e poi sentì tanta sete, una grande sete, e si ricordò che poco lontano doveva esserci la sorgente del Prunnele. Avrebbe buttato ancora acqua dopo tutto quello che aveva subito la terra? Cercò un recipiente per attingere, camminò attorno e dietro il Grabo dove gli austriaci avevano piazzato una batteria di cannoni. Trovò quanto cercava perché poco lontano dalle postazioni dei pezzi, i soldati avevano scavato i ricoveri sdossati al terrapieno costruito in antico per arginare le acque del Madarelo; e lì dentro i ricoveri c'erano tavole, sgabelli, giacigli, coperte, stoviglie di ferro smaltato. Raccolse una gavetta per andare ad attingere e quando si presentò all'imboccatura della nascente rimase sorpreso nel trovare il Prunnele pulito e in ordine e, posata su un sasso, la cazza di rame che da sempre nella sua casa era stata appesa accanto ai secchi per attingere l'acqua e bere.

Bevette avidamente attingendo due volte e gli sembrava che quell'acqua fosse la migliore di ogni altra; ma ancora non sentiva sazia la sua sete e ancora attinse.

Le ore del giorno erano corse via senza che se ne rendesse conto; le ombre della sera scendevano dal Mosciagh verso il Moor e il Kranzenarecche; laggiù, tra le macerie del paese, sentì una tromba che chiamava l'adunata per il rancio. Ritornò a sedersi sulle macerie della sua casa con accanto la bambola di pezza e in mano la cazza di rame; un pettirosso venne a posarsi sul troncone del pruno come per fargli compagnia. Quando si alzò era quasi buio; dal bosco distrutto di Gallio si levò la luna piena tra gli scheletri degli alberi e lui lentamente si avviò tra i ricoveri degli austriaci. Entrò, e ricordandosi che prima aveva raccolto e messo in tasca un pezzo di candela, lo cercò e l'accese.

Dopo quanto aveva visto durante la giornata, questo rifugio gli pareva una tana per animali selvatici, anche se conservava ancora un barlume di presenza umana. Cercò un posto per sdraiarsi e dormire e con la candela in mano guardò negli angoli e sulle mensole. Da una branda raccolse un tascapane; sgocciolò la candela sul tavolo e la fissò con la cera calda, si sedette su uno sgabello e frugò nella borsa. Nel mettere dentro la mano un topo gli sgusciò tra le dita, ma da lì levò fuori una pagnotta, una scatoletta di sardine e una cartolina illustrata. Aperse la scatola di sardine e lentamente incominciò a mangiare intingendo il pane duro e acido nell'olio. Dopo, con curiosità, prese la cartolina e per quel poco di tedesco che aveva imparato dal padre quando parlava con gli altri emigranti eiseponnar e dall'antico dialetto che tra loro parlavano i nonni, lesse stampato sotto l'immagine di un paesaggio con una chiesa, un lago e montagne: Ein Gruss von Kärnten e sul retro, scritto con caratteri latini leggeri e chiari: An Herrn Fähnrich Walter Krumer – 9° I.R. Regiment Feldartillerie – Feld Post. Lesse seguendo con il dito e computando le parole a voce alta come se fosse a scuola: Wir erwarten Dich so schnell wie möglich zu Hause. Mama Papa.

A casa, anche loro a casa. I nemici. Ripensò ai cadaveri che aveva visto tra le une e le altre trincee, a quelli sotto il ponte dell'Orht e si augurò che anche l'alfiere Walter Krumer fosse già a casa.

Si alzò dallo sgabello e si stese sul primo giaciglio che trovò; si coprì alla meglio e spense la candela. Ma non riusciva a prendere sonno, forse era troppo stanco e troppe cose avevano visto i suoi occhi; allora pensò al nonno e alla madre che certamente erano ancora alzati ad aspettarlo laggiù nella casetta del Prà del Giglio, alle sorelle, alla bambola che avrebbe riportato loro. E suo padre? Dove era suo padre? Da un mese non avevano nessuna notizia; forse era morto anche lui, come quei soldati; forse era prigioniero; o forse inseguiva gli austriaci su per le valli del Tirolo. Sentì un topo passargli sul viso e con una mano lo scacciò; mise la testa sotto un pezzo di tela e se lo tenne stretto attorno e aderente, lasciando appena un piccolo buco per respirare e, finalmente, in quella prima giornata di pace, si addormentò profondamente come un sasso sotto il muschio.

Il brano è tutt'altro che leggero; certamente i sostenitori di una letteratura "edulcorata" da proporre ai ragazzi sarebbero in totale disaccordo con una simile scelta. Ma io credo nell'universalità della letteratura, nel fatto che essa sia utile anche per metterci di fronte a situazioni scomode, alle quali non vorremmo pensare, o che per nostra fortuna non ci sono capitate. Non sono pochi gli autori che sostengono la necessità, per i ragazzi, di una letteratura vera, in cui esistono anche fatti e sentimenti spiacevoli. Il mondo non è certo un ambiente semplice; proporre testi che parlino anche degli aspetti più crudi della vita non può che essere utile per la crescita interiore e umana dei nostri studenti. "C'è tutta una letteratura per l'infanzia che è francamente insopportabile, palesemente finta; che parte dal presupposto di presentare un mondo in cui il male non esiste, la crudeltà non esiste, la morte non esiste, è tutto roseo e un poco ovattato" afferma Dacia Maraini (2000, pag. 184), e aggiunge "ai bambini bisogna potere parlare di tutto, quello che non si deve fare è offendere un bambino nel suo senso della dignità, trattarlo come un inferiore o un essere senza immaginazione e senza sentimento morale". *L'anno della vittoria* non è un libro compreso in quella che chiamiamo comunemente letteratura per ragazzi, ma io sostengo che possa parlare *ai ragazzi*. Il testo narra senza mezzi termini di cadaveri, soldati morti da appena qualche giorno, di una casa distrutta nella quale si trovano a malapena pochi oggetti intatti. A volte mi chiedo quali riguardi dovremmo mai farci, come insegnanti, in un mondo in cui i ragazzini hanno accesso ai videogiochi più violenti. Paradossalmente, ad un alunno che guarda Squid Game viene proposta una letteratura che parla solo di cose belle e facili, di persone che sembrano raggiungere il successo con pochissimo sforzo. Forse, però, testi di questo genere sono poco utili per l'educazione alla vita che, invece, si può trovare in tutta la sua verità nel capitolo proposto.

Immaginiamo un ragazzo, appena più grande del giovane Mario che ha camminato fino alla Malga Dal Dosso, che sale sull'Altipiano per cercare ciò che rimane della sua casa. Non avrebbe il permesso di andarci, i paesi distrutti sono ancora luoghi preclusi ai profughi, per via dei pericoli che vi potrebbero incontrare. Ma lui conosce le strade e soprattutto i modi per aggirarle, e riesce a non farsi scoprire dalle pattuglie. Quando arriva sul luogo dove pensava di trovare la sua casa viene accolto da un

cumulo di macerie; per essere certo di non aver sbagliato posto controlla addirittura la linea dei monti e delle colline, cerca e trova un riferimento in un vecchio tronco, che gli conferma quanto sospettava. “Buttava via con furia ogni cosa morta che gli capitava”, scrive l’autore, “come se là sotto dovesse esistere ancora qualcosa di vivo da salvare”. Possiamo solo immaginare il sentimento di rabbia e frustrazione provato da Matteo, che prende coscienza, probabilmente per la prima volta, di cosa la guerra possa effettivamente portare via alle famiglie di civili. “Forse la più grande violenza che la guerra ci può fare dopo la morte è che casa nostra viene violata”, ci dice Paolo Cognetti (2021). In questo brano la casa è stata letteralmente distrutta dalla furia della guerra; non è rimasta che una cosa intatta, la bambola di pezza con cui giocavano le sorelline di Matteo. Il ragazzo “vorrebbe piangere”, davanti a tanta distruzione. Questo può rivelarsi un passaggio interessante per un alunno; si vede infatti un adolescente che prova un forte sentimento di disperazione, che tuttavia raccoglie un oggetto caro non per sé, ma per le sorelle, come un simbolo di speranza. Un analogo simbolo di speranza si può individuare nel pettirosso che si posa sul tronco del pruno, come a voler fare compagnia a Matteo. Ed ecco che riemerge, dopo la morte e il dolore, una sorta di linfa vitale, che funge da spinta alla ricostruzione di cui sarà protagonista l’Altipiano e, in piccolo, la casa di Matteo e della sua famiglia. Rigoni Stern descrive questo processo “con la consueta delicatezza, senza retorica, dalla parte degli umili, con gli occhi di chi scruta l’orizzonte con realismo, senza mai farsi abbattere, senza mai farsi piegare” (Di Benedetto, 2021b, pag. 66). Il giovane Matteo decide poi di cercare un rifugio per la notte; lo trova nei ricoveri degli austriaci, che gli sembrano quasi una tana per animali selvatici.

In questo capitolo, quindi, il focus centrale è la casa, legata ovviamente ai temi della guerra e della ricostruzione. È un argomento che Rigoni Stern evoca in molti suoi scritti e che, personalmente, mi è molto caro. La casa è un luogo dove ci si rifugia, dove quasi sempre ci si sente al sicuro; può essere una casa modernissima o, al contrario, umile e modesta, ma il senso di pace che si prova all’interno delle sue mura è simile per tutti. Ed è questo che viene portato via a Matteo e alla sua famiglia: sicuramente le pareti, il tetto, gli oggetti, ma anche tutte le sensazioni di sicurezza che quella casa, per

quanto semplice, poteva dare a queste persone. In altre parole, la casa rappresenta il contenitore dell'identità, della famiglia, dei ricordi più preziosi, dei nostri segreti (Cognetti, 2021). Rigoni Stern, come anticipato, parla molto spesso di case, nelle varie forme in cui le ha conosciute. Ci sono le malghe, che lui visita di frequente durante la sua infanzia; le tane degli animali, scavate in modo da essere assai difficili da individuare. Nel *Sergente* troviamo anche delle tane che non appartengono agli animali selvatici, ma ai soldati stessi. È così che l'autore chiama, senza bisogno di ulteriori spiegazioni, i rifugi dove trovavano riparo gli uomini del caposaldo, in Russia. In particolare, la tana del tenente Cenci merita di essere ricordata con le parole utilizzate dall'autore stesso.

Aveva una tana tutta bianca scavata nel gesso, mentre le nostre erano nere. C'erano dentro un lettino ben rifatto, con le coperte pulite e senza una grinza, un tavolo con sopra una coperta da campo, alcuni libri, e il lume a petrolio che pareva un soprammobile. Vicino all'entrata, in una nicchia, una fila di bombe a mano rosse e nere parevano fiori. Presso il lettino, appoggiato alla parete, il moschetto lucido: accanto a questo l'elmetto sospeso a un chiodo. Per terra non vi era un filo di paglia o una cicca. Prima di entrare battei e strisciai le scarpe per non portar dentro neve (pag. 27).

La trovo una descrizione straordinaria, che fa quasi dimenticare il contesto in cui questa tana si trova, un fronte di guerra nella steppa russa. Si nota come il tenente abbia cercato di renderla "casa", tenendola pulita e in ordine, forse per conservare il ricordo, per quanto flebile, delle sensazioni che gli dava il luogo in cui viveva prima della guerra.

In *Quota Albania* (1971), durante i brevi combattimenti contro la Francia nel fronte occidentale valdostano, vediamo Rigoni Stern che si imbatte nelle grange, cascine o magazzini per il grano. In questo caso è lui l'invasore, è lui che viola queste abitazioni. Tuttavia, il fatto di essere "il nemico" non lo lascia indifferente. Descrive una di queste abitazioni come segue.

Una porta è aperta, sfondata anzi. Entro. C'è confusione e disordine. Forse ancora ieri erano abitate perché sulla cucina di mattoni c'è un paiuolo con dentro la polenta non ancora del tutto cotta e sul tavolo mezza forma di quel pane nero e secco che si conserva per un inverno. Assaggio quella polenta e non la trovo male come sembrava. Cerco del latte o del formaggio. No, non ne trovo. Trovo invece un bicchiere colmo di zucchero, del caffè macinato, quattro patate e molte cipolle. Sul pavimento di tavole di pietra sono sparsi oggetti di biancheria povera e sporca, cartoline, quaderni e libri di scuola. Metto da parte il paiuolo della polenta e riaccendo il fuoco alimentandolo con legna secca; pongo sul fuoco una pentola d'acqua: ho pensato di fare il caffè per inzupparci il pane nero. Intanto che l'acqua si scalda, curioso per la casa e mi viene il ricordo di quando anche la mia famiglia, nel maggio 1916,

dovette abbandonare ogni cosa all'invasione austriaca e andare profuga per l'Italia, e una simpatia, un senso d'affetto mi cresce dentro per questa gente che è andata via con i miei. Dove saranno ora? Vorrei richiamarli in queste loro montagne che la guerra ha costretto ad abbandonare.

Senza accorgermi raccolgo gli oggetti sparsi sul pavimento per rimetterli in ordine. sopra un letto molto rustico scorgo alcune lettere e sfruttando quel poco di francese che non volevo imparare a scuola, le leggo. Sono scritte con calligrafia infantile, semplice, e chi scrive è un chasseur des Alpes. Dice, in una, che forse gli italiani, "ces salauds", entreranno in guerra contro di loro, ma che stiano tranquilli e che lui sta bene.

La pioggia ha ripreso a cadere: la sento battere sulle pietre del tetto e scivolare negli scoli con dolce rumore; e mi prende una grande nostalgia del fuoco di casa mia, della stanza sopra la cucina, con il tetto bianco, il comò e il tavolinetto con i pochi libri; dei rumori del mattino di quando mio nonno, canticchiando, veniva a spalancarmi la finestra. Invece sono solo in una casa abbandonata e straniera.

Il pane è molto duro e non riesco a spezzarlo, e mordendolo con i denti mi fa sanguinare le gengive. Bevo il caffè e lascio in un cassetto un biglietto di ringraziamento. Uscendo, chiudo la porta come se fossi d'inverno in casa ospitante (pag. 10).

Come vediamo, l'autore ritrova anche qui una vera e propria casa, con tutti gli oggetti quotidiani che gli dicono qualcosa di chi ci abitava fino a pochissimo tempo prima. Ed è nella fuga repentina di questa famiglia che Rigoni Stern ricorda l'analoga sorte toccata ai suoi cari, che sono dovuti fuggire in maniera altrettanto brusca nel maggio 1916 a causa dell'invasione austriaca. Nella grangia d'altri, che ha violato come invasore, sente la nostalgia di casa sua. Ma la cosa più stupefacente è il biglietto di ringraziamento che lascia, in un cassetto, sperando in cuor suo che qualcuno lo trovi. È difficile immaginare, in quel contesto, di compiere un gesto simile. Forse l'autore lo scrive perché "questo è il primo momento in cui lui si fa venire dei dubbi sulla giustizia di quello che sta facendo [...], qui scopre che la guerra è violare la casa degli altri" (Cognetti, 2021). Allora cerca un minimo di redenzione, spera di trovare perdono per qualcosa che, in un'altra situazione, non si sarebbe mai permesso di fare.

Tra le dimore che l'autore evoca più spesso ci sono infine le isbe, le tipiche case russe dove più volte lui e i suoi commilitoni hanno trovato rifugio e accoglienza durante la ritirata dalla Russia, nel gennaio del 1943. Abbiamo già ampiamente parlato dell'isba alla cui porta l'autore bussa, nel bel mezzo di una battaglia, per cercare un po' di cibo per sé e per i compagni. Ma c'è un'altra di queste abitazioni che viene menzionata e descritta con molta cura da Rigoni Stern; si tratta dell'ultima isba in cui viene ospitato prima di lasciare la Russia, alla fine della sua lunga ritirata a piedi.

L'isba dove mi accettarono era spaziosa e pulita, e abitata da una famiglia di gente giovane e semplice. Mi preparai in un angolo sotto la finestra la cuccia per dormire. Passai sdraiato su un po' di paglia tutto il tempo che rimasi in quella capanna; sempre lì, sdraiato per ore e ore a guardare il soffitto. Nel

pomeriggio c'erano nell'isba solo una ragazza e un neonato. La ragazza si sedeva vicino alla culla. La culla era appesa al soffitto con delle funi e dondolava come una barca ogni volta che il bambino si muoveva. La ragazza si sedeva lì vicino, e per tutto il pomeriggio filava la canapa con il mulinello a pedale. Io guardavo il soffitto e il rumore del mulinello riempiva il mio essere come il rumore di una cascata gigantesca. Qualche volta la osservavo e il sole di marzo, che entrava tra le tendine, faceva sembrare oro la canapa e la ruota mandava mille bagliori. Ogni tanto il bambino piangeva e allora la ragazza spingeva dolcemente la culla e cantava. Io ascoltavo e non dicevo mai una parola. Qualche pomeriggio venivano le sue amiche delle case vicine. Portavano il loro mulinello e filavano con lei. Parlavano tra loro dolcemente e sottovoce, come se avessero timore di disturbarmi. Parlavano armoniosamente tra loro e le ruote dei mulinelli rendevano più dolci le voci. Questa è stata la medicina. Cantavano anche. Erano le loro vecchie canzoni di sempre: Stienka Rasin, Natalka Poltawka e i loro antichi motivi di balli. Guardavo per ore e ore il soffitto e ascoltavo. Alla sera mi chiamavano per mangiare con loro. Mangiavamo tutti nel medesimo recipiente con religiosità e raccoglimento. Ritornava la madre; ritornava il padre e il ragazzo; si fermavano poco, ogni tanto guardavano alla finestra e poi uscivano insieme fino alla sera dopo. Una sera che non vennero la ragazza pianse. Vennero al mattino...Il bambino dormiva nella culla di legno, che dondolava leggermente sospesa al soffitto; il sole entrava dalla finestra e rendeva la canapa come oro; la ruota del mulinello mandava mille bagliori; il suo rumore sembrava quello di una cascata; e la voce della ragazza era piana e dolce in mezzo a quel rumore.

Il *Sergente* si conclude con queste parole di serenità che, di fatto, descrivono una casa. Non tanto nel suo aspetto fisico, ma in tutta l'umanità che può contenere, fatta di ragazze che filano e di un neonato che dondola nella sua culla. È questo che Rigoni Stern ricerca ed evidenzia nelle case che descrive, ed è il motivo per cui sarebbe interessante proporre agli alunni della scuola primaria delle letture che abbiano al centro questo tema.

Il luogo in cui abitiamo ci è talmente familiare che, forse, non ne vediamo il valore profondo e lo diamo spesso per scontato. L'autore narra di molte case poiché ha modo di farne esperienza; di fatto l'unica casa che non ha visto con i propri occhi, tra quelle descritte, è quella ridotta in macerie della famiglia di Matteo. Nel caso della grangia, come abbiamo visto, Rigoni Stern è ben consapevole di essere un invasore; la tana del caposaldo diventa invece un rifugio da far assomigliare per quanto possibile a una casa, mentre nell'isba in cui viene accolto dopo la battaglia di Nikolaevka è quasi un intruso, che si intromette nella vita di una famiglia. Ecco che leggere di queste *case*, del modo in cui si può fare esperienza di un'abitazione che di volta in volta diventa rifugio, nascondiglio, ma anche luogo in cui creare una famiglia, può aiutarci a capirne il valore profondo. La casa, quindi, non riguarda un unico ambito tematico: tramite questa immagine si può parlare di comunità, di famiglia, di animali, ma anche di guerra. Allora, perché non bisognerebbe parlare di certi argomenti ai ragazzi? In questo caso vorrebbe dire omettere del tutto una delle tante conseguenze che può

portare la guerra, ossia la distruzione della casa di Matteo e di tante altre famiglie dell'Altipiano. Paradossalmente, siamo in un mondo in cui non parliamo di guerra ai bambini ma ospitiamo nelle nostre classi alcuni loro coetanei che, di fatto, sono fuggiti da una guerra. Quando torneranno nel loro paese vivranno, in alcuni casi, un'esperienza analoga a quella di Matteo; la loro casa, il luogo della stabilità, della sicurezza e degli affetti per antonomasia, potrebbe verosimilmente presentarsi ai loro occhi come un cumulo di macerie. Dovremmo chiederci, allora, quali sono le ragioni che ci portano ad eliminare dalle proposte letterarie le situazioni che, prima o poi, potrebbero riguardare anche noi. Non possiamo escludere, di questi tempi, di subire le conseguenze di un conflitto. In un ipotetico percorso didattico che comprenda questi brani si *deve* discutere di guerra. Il modo in cui ne parliamo ai ragazzi è, il più delle volte, ridotto alla descrizione di cause, conseguenze, vincitori e vinti. Ma dei civili, della vita che in qualche modo continua oltre i campi di battaglia, ci si occupa di rado. Le famiglie che devono emigrare, che perdono tutto, che vivono lutti gravissimi non vengono nemmeno contemplate nella narrazione bellica, come se non esistessero. È ovvio che un manuale di storia non può contenere le vicende dei singoli, ma la letteratura ci può fornire agganci non indifferenti da questo punto di vista, per evitare di dimenticare tutte quelle persone che hanno subito le conseguenze delle guerre. Attraverso romanzi e racconti si possono prendere in considerazione aspetti inediti, di cui si discute di rado, per allargare l'orizzonte delle vicende di cui sono protagonisti moltissimi civili durante un conflitto. Per quanto riguarda Rigoni Stern, in questa proposta antologica si parla di guerra tramite l'immagine della casa, ma si potrebbero trovare molti altri agganci, come ad esempio la natura. Essa per l'autore è quasi sempre una via di fuga, infatti in diverse occasioni la definisce addirittura salvifica. Ma ci sono anche altri autori che raccontano di una guerra senza menzionare uno scontro militare, come ad esempio *La Storia* di Elsa Morante (1974). In questo romanzo si parla di un'insegnante, Ida, che rimane incinta dopo la violenza di un tedesco, nel 1941. Lei non combatte con le armi, ma lotta ogni giorno innanzitutto per sopravvivere. La sua vicenda è costellata di eventi dolorosi, lutti e difficoltà. Lei di certo non era un soldato,

ma ha comunque vissuto una guerra, come tutti gli altri civili mai menzionati nei libri di storia.

La domanda è, quindi, quali sono i grandi temi che, anche grazie alla letteratura, possiamo affrontare con i ragazzi? Non dovremmo sorvolare sulle tematiche universali pensando che se ne occuperà qualcun altro, o per timore che i bambini vengano in qualche modo traumatizzati. Lo stesso Gianni Rodari afferma che “i ragazzi hanno bisogno di quelle cose che una volta si chiamavano le cose più grandi di loro. Hanno bisogno di prendere parte a cose vere. Hanno bisogno di misurare la loro energia su scala più vasta che non siano la scuola e la famiglia” (Rodari, 2014, pag.10). Infatti, incontrare certi argomenti in letteratura potrebbe dare loro gli strumenti per elaborarli in modo critico e sicuro. È come quando un bambino piccolo sperimenta la paura giocando ai mostri con qualcuno che conosce; in questo modo fa esperienza di un sentimento che teme in un luogo sicuro, impara a gestirlo e a non farsi sopraffare da esso in una situazione, per così dire, finta. Poi, però, di fronte ad una paura vera e motivata, sarà in grado di farvi fronte, o almeno riconoscerà delle sensazioni che ha già provato. Penso che la letteratura possa servire esattamente allo stesso scopo.

3.2 Conclusioni

In questo capitolo ho presentato alcuni brani ed estratti da opere di Rigoni Stern che, ragionevolmente, possono essere utilizzati in modo proficuo con ragazzi di quarta o quinta primaria. Devo evidenziare il fatto che sono solo alcuni dei testi che si potrebbero proporre, poiché ce ne sarebbero molti altri. Non li ho selezionati tramite un particolare criterio di scelta, mi sono semplicemente affidata alle sensazioni e alla riflessione critica che queste righe hanno fatto nascere in me. È evidente che anch’io, come tutti i lettori, vengo colpita in misura maggiore dai testi in cui vedo qualcosa che mi assomiglia, da quelle righe in cui ritrovo, in qualche modo, qualcosa di me. Perciò il mio giudizio è del tutto arbitrario, poiché plasmato dalla mia personalità e dalla mia esperienza; in altre parole, “i testi che non mi parlano, che mi cadono dalle mani, sono

[...] quelli in cui non scopro alcun elemento di riconoscimento, sui quali scivolo senza trovar presa” (Barthes, 1998, pag. 273). Questi brani, quindi, parlano, dicono qualcosa. Lo fanno attraverso un linguaggio letterario qualitativamente elevato ma allo stesso tempo fruibile, limpido. Sono testi che non devono essere artificialmente adattati alla didattica, poiché hanno un valore intrinseco a livello linguistico, etico e storico che li rende estremamente preziosi qualsiasi sia il modo in cui si decida di utilizzarli. Penso che questo dovrebbe essere l’obiettivo di ogni docente, di qualsiasi ordine e grado scolastico, che insegna letteratura e italiano. I testi che proponiamo devono avere una qualità letteraria elevata; in questo modo, se anche decidessimo di portarli in classe come una lettura fine a sé stessa - peraltro prevista dalle Indicazioni Nazionali - potremmo essere certi di aver proposto qualcosa che, in ogni caso, lascerà un segno.

La prima parte di questo lavoro ha riguardato i libri di lettura, strumenti imprescindibili e utilizzati quotidianamente nella didattica. In realtà, dopo il 2004 è improprio chiamarli così, poiché “è senza dubbio più onesto definire “sussidiario dei linguaggi” piuttosto che “libro di lettura”, un libro che effettivamente non è un’antologia di testi letterari e non è stato ideato e realizzato per essere ‘semplicemente’ letto” (Benedettini, 2012, pag. 199). Come abbiamo visto, infatti, questi testi si sono gradualmente trasformati da antologie di brani a libri più operativi e pieni di attività didattiche. Ad ogni modo, durante l’analisi mi sono concentrata su ciò che mi interessava, ossia la presenza - o assenza - di Rigoni Stern, ma non ho potuto fare a meno di notare altre cose interessanti. Oltre ad aver constatato il progressivo cambiamento di questi testi, nella forma e nei contenuti, non ho potuto ignorare il modo in cui vengono modificati i brani proposti. Se, da un lato, molti autori importanti trovano sempre meno spazio nell’editoria dedicata a questo ordine di scuola, è vero che i testi di scrittori noti che vi resistono vengono spesso modificati sulla base di un criterio di semplificazione. Mi sono imbattuta per esempio in un brano, tratto da *Harry Potter e il calice di fuoco*, che era stato modificato rispetto all’originale. Ora, senza nulla togliere alla saga di J.K. Rowling, se modifichiamo una letteratura di questo genere, cosa facciamo esattamente con gli autori classici? Qualcuno ha deciso, secondo chissà quale criterio arbitrario e con quale competenza, di mettere le mani sui

testi d'autore. Dobbiamo chiederci quale sia il senso di far leggere un brano che non assomiglia più all'originale. Si possono tollerare i tagli, poiché alcuni brani sono difficilmente affrontabili dai bambini anche per la loro lunghezza, ma ritengo profondamente sbagliato apportare delle modifiche ad un testo per renderlo più semplice. Non dobbiamo dimenticare, infatti, che "un'eccessiva semplificazione e riduzione del vocabolario, oltre a produrre noia e caduta d'interesse verso il testo, snatura la vera essenza della letteratura che è racchiusa nella forza della parola" (Blezza Picherle, 2004, pag. 264). Quello che possiamo fare, come docenti, è trovare la letteratura di qualità, cercarla continuando a leggere senza fossilizzarci solo su quello che conosciamo e su quello che ci piace. Non è facile, poiché si tratta di un lavoro costante e, forse, di una passione che esula dalla quotidianità scolastica, peraltro sempre più intasata di burocrazia e adempimenti slegati dalla didattica; inoltre dobbiamo ammettere che "piaccia o meno alla nostra reputazione, ma tra un buon libro e un brutto telefilm, il secondo ha, più spesso di quanto vorremmo confessare, la meglio sul primo" (Pennac, 1993, pag. 119). A chi non capita di preferire, talvolta, una serie tv a un libro? Per quanto sia un'attività che amiamo, leggere costa fatica, e non dobbiamo vergognarci di riconoscerlo. Tuttavia, se vogliamo appassionare i nostri studenti alla letteratura dobbiamo essere in grado di trovare e riconoscere quella giusta per loro, nonché di condividere le nostre letture personali sperando di coinvolgerli. Oltre a questo, come già detto, dobbiamo anche evitare di associare sempre un'attività di lettura ad un compito. È ovvio che la scuola è tenuta anche a verificare la comprensione, la capacità di interpretazione e rielaborazione, ma non possiamo rischiare, per un voto, di compromettere quello che dovrebbe essere l'esito principale di una proposta letteraria, ossia lo sviluppo del piacere della lettura o il suo potenziamento. Ciò non toglie che si possano certamente proporre delle attività, ma senza soffermarsi troppo su compiti e valutazioni. Si dovrebbero, piuttosto, creare dei percorsi interdisciplinari, in modo che la lettura e le proposte correlate non vestano i panni di un "compito di italiano". A questo proposito, ho preparato una Unità di apprendimento sul brano *Temporale di primavera* (Allegato 1); questa proposta didattica, lungi dall'essere un perfetto esempio di progettualità, rappresenta un

suggerimento di utilizzo pratico e interdisciplinare di un testo letterario. Con questo non intendo affermare che si debbano necessariamente proporre delle attività per ogni testo che si legge in classe, ma sicuramente si possono individuare diverse strategie affinché gli studenti comprendano e apprezzino quanto l'insegnante decide di presentare. Inoltre, si tratta di un percorso che nasce dalla letteratura d'autore; sono convinta che, con un po' di impegno, si possano trovare ottimi testi di grandi scrittori anche per gli studenti della scuola primaria. Insomma, le scelte dei docenti possono risultare davvero determinanti per quanto riguarda il rapporto che i bambini costruiscono con la lettura; gli insegnanti devono essere in grado di selezionare, proporre e lavorare in modo che tutto questo non finisca per diventare una mera valutazione. Solo in questo modo potremmo tentare di rendere vere le parole di Calvino: "Non si leggono i classici per dovere o per rispetto, ma solo per amore. Tranne che a scuola: la scuola è tenuta a darti degli strumenti per esercitare una scelta, ma le scelte che contano sono quelle che avvengono fuori e dopo ogni scuola" (Calvino, 1995, pag. 9).

4 Cosa ci insegna Mario Rigoni Stern con la sua assenza

Le vicende legate alla progressiva scomparsa dell'opera di Rigoni Stern dalla scuola primaria si prestano a diverse interpretazioni. In generale, il fatto che all'interno di un libro di lettura rivolto ai bambini sia del tutto assente un autore di rilievo non può essere interpretato, in modo alquanto superficiale, come l'esito di un inesorabile processo di cambiamento dei gusti e delle tendenze della scuola di oggi. Nella misura in cui l'eredità letteraria di una nazione, infatti, è la somma delle opere dei suoi scrittori più influenti, ogni riferimento mancato in un libro scolastico si configura come una testimonianza del fatto che può essere persa per sempre. Tradizionalmente, la scuola ha rappresentato il terreno prediletto di sperimentazioni legislative e organizzative, che hanno lasciato segni indelebili. In questo ininterrotto processo di metamorfosi e ripensamenti gestionali, il contenuto di quelli che una volta erano chiamati "programmi scolastici" ha risentito non poco dell'effetto delle continue influenze trasformative che, da lungo tempo, interessano l'istituzione scolastica nel suo complesso. Agli insegnanti della primaria, oggi, è riconosciuto un livello di autonomia del tutto inedito, che si palesa in una libertà operativa che, in passato, non era facilmente esercitabile. Come prevedibile, però, alla maggiore discrezionalità nella scelta dei contenuti delle lezioni corrisponde, inevitabilmente, l'assunzione di un più elevato grado di responsabilità. Questa, dal canto suo, prende vita in una declinazione perlomeno duplice. Se da un lato, infatti, all'insegnante possono essere riconosciuti i meriti di un'esperienza scolastica appagante e arricchente da parte degli alunni, dall'altro, non possiamo che ricondurre sempre all'insegnante la responsabilità, appunto, di percorsi formativi talvolta lacunosi.

Nel perimetro del discorso che qui si sta affrontando, come interpretare, allora, la scomparsa di Rigoni Stern dal panorama educativo-didattico di primo livello? È certamente vero che l'editoria scolastica – fonte privilegiata di approvvigionamento sul versante dei libri di lettura – può condizionare in modo significativo le scelte degli insegnanti e, partendo da una simile interpretazione del fenomeno, non possiamo che inferire una conclusione del tutto ovvia: l'opera dello scrittore asiaghese non è oggetto

di studio alla scuola primaria, perché l'editoria scolastica lo esclude dal novero delle sue proposte. Per quanto fondata, una simile spiegazione dà conto solo parzialmente delle ragioni del dissolversi dell'interesse verso la produzione rigoniana. L'ampia autonomia degli insegnanti, a cui si è appena fatto cenno, potrebbe più che controbilanciare le eventuali mancanze dell'editoria scolastica. In altre parole, il fatto che Rigoni Stern non sia presente nei libri di lettura non impedisce ad un maestro o una maestra di proporlo ai propri alunni. A questo punto, però, entra in gioco una spiegazione differente ed ulteriore, che va a lambire i confini di una responsabilità del docente dal carattere del tutto individuale. Ecco, dunque, che la scomparsa di Rigoni Stern può essere spiegata anche nei termini di una cultura letteraria lacunosa da parte degli insegnanti. Questi, infatti, con i loro margini di discrezionalità, non solo potrebbero stimolare dal basso un riorientamento delle scelte dell'editoria scolastica, ma potrebbero, con ogni evidenza, procurarsi, produrre e diffondere materiali didattici su qualsiasi autore, soprattutto quelli non contemplati dai libri di lettura correntemente pubblicati. Fintantoché, nella scuola primaria, l'insegnamento in ambito letterario corrisponderà alla riproposizione dei contenuti dei testi di lettura, l'insegnante non si approprierà autenticamente del processo educativo che presidia. In tal senso, più che creatore di occasioni di apprendimento, il docente sarà semplice veicolo di trasmissione di nozioni. Il rischio, stando così le cose, consiste in un appiattimento dell'offerta didattica sugli standard fissati dagli editori, con buona pace dell'autonomia potenzialmente esprimibile dall'educatore. Se un docente si affida al libro, e tale strumento è sempre più povero di testi d'autore, l'incontro degli studenti con i grandi scrittori è destinato ad assumere un carattere di eccezionalità. Ciò che è emerso da questo lavoro, quindi, dovrebbe quantomeno metterci in guardia, perché delegare all'editoria la scelta degli autori da studiare sui banchi di scuola significa esporre al rischio di oblio una parte significativa del nostro patrimonio culturale. È senz'altro vero che certi scrittori, non trattati nella scuola primaria, verranno poi ripresi negli anni scolastici successivi, ma è altrettanto vero che questo meccanismo di selezione meramente editoriale degli autori potrebbe estendersi, con logiche del tutto simili, anche al secondo grado di istruzione. Inoltre, appare insensato privare un

bambino della possibilità di familiarizzare con storie ricche di significato e di suggestioni, condizionando in negativo, magari fin dalle prime fasi, il lento processo di generazione del gusto letterario dei giovanissimi lettori.

A questo punto, dovremmo chiederci innanzitutto come si potrebbe porre rimedio a questo stato di cose. Le lacune conoscitive sembrano riguardare sia gli editori che gli insegnanti: in merito a questi ultimi, come può un insegnante arrivare a proporre un autore, un titolo o, più semplicemente, una storia di cui non è a conoscenza? Tralasciando gli eventuali profili di responsabilità dell'editoria, che attengono ad un mondo che qui non è oggetto di discussione, proviamo a concentrarci brevemente su alcune proposte pratiche da rivolgere alla scuola e ai docenti. Come abbiamo detto, è del tutto irragionevole aspettarsi che un insegnante possa proporre lo studio di un autore che conosce poco. Conseguentemente, in casi simili, il problema dell'impoverimento della proposta letteraria in classe è un problema che attiene alla sfera della formazione degli insegnanti. Una formazione che, oggi, non si può ritenere conclusa nel momento in cui si consegue il titolo di laurea in Scienze della Formazione Primaria, ma che, anzi, deve trovare proprio nella conclusione del percorso di laurea quello slancio indispensabile verso una formazione continua. Le evidenze che sono state raccolte a seguito della somministrazione del questionario, presentate nel secondo capitolo, ci parlano di una popolazione di insegnanti che ha scarsa dimestichezza almeno con Rigoni Stern; è ragionevole supporre che tali lacune riguardino anche altri autori importanti. In situazioni del genere, o ci si affida al buonsenso e alla naturale propensione del docente all'esplorazione culturale, oppure, se non altro per assicurare esiti migliori, bisogna ricorrere ad un vero e proprio processo ripensamento della formazione continua.

4.1 Cosa dice la legge e come si potrebbe migliorare

I processi formativi che riguardano i docenti sono, attualmente, affidati in molti casi all'iniziativa personale. Non si può dire che manchino le possibilità, poiché le scuole informano costantemente gli insegnanti circa le proposte alle quali possono

accedere, che vengono organizzate da svariati enti, associazioni o università. Tuttavia, la scelta di parteciparvi ricade totalmente sul singolo individuo, sulla sua disponibilità di tempo e, spesso, sulla sua capacità economica. Fanno eccezione alcuni corsi obbligatori decisi da ogni istituto, ma di norma si tratta di aggiornamenti riguardanti questioni che possono essere utili a tutti i docenti, come la privacy o la sicurezza. La conseguenza di un tale sistema è una scelta totalmente arbitraria della formazione alla quale la persona decide di prendere parte; manca una sorta di cornice strategica, di organizzazione che renda questi approfondimenti più accessibili e strutturati. In altre parole, le proposte formative pensate per gli insegnanti hanno l'aspetto di eventi tra loro isolati e in rapporto di scarsa coerenza reciproca. Eventi, insomma, che assumono un carattere episodico, non continuativo e, talvolta, anche slegato dalle reali esigenze di chi dovrebbe fruirne. Dobbiamo evidenziare che nemmeno a livello normativo c'è particolare chiarezza in merito; il riferimento è la legge 107 del 2015, che stabilisce che la formazione dei docenti deve essere "obbligatoria, permanente e strutturale". La stessa legge dice che sono obbligati alla formazione tutti i docenti di ruolo che abbiano un contratto negli istituti pubblici, ma di fatto non definisce un monte ore o altre modalità di erogazione. Inoltre, nel testo è indicata la necessità di far rientrare i momenti di approfondimento nelle ore previste dal contratto nazionale: se questo punto venisse interpretato come in ambito aziendale, la formazione dovrebbe avvenire nelle ore di servizio, cosa davvero complessa da realizzare a causa della varietà di orari e incombenze a cui devono far fronte i lavoratori della scuola. Il Ministero, quindi, ha fissato dei punti generali, lasciando non pochi dubbi tra i diretti interessati. Possiamo notare, inoltre, che nel Piano per la Formazione dei docenti relativo al triennio 2016/2019, quindi immediatamente successivo alla normativa, gli ambiti che avrebbero dovuto essere oggetto di approfondimento erano per lo più trasversali, non disciplinari: inclusione scolastica e sociale, gestione della classe e problematiche relazionali, didattica e metodologie, sviluppo della cultura digitale ed educazione ai media, didattica per competenze e competenze trasversali, problemi della valutazione individuale e di sistema, autonomia organizzativa e didattica. Il risultato è, in genere, un'accozzaglia di corsi dai contenuti spesso simili, che non aiutano in maniera concreta

il docente nel miglioramento della didattica relativa alla disciplina specifica. A mio avviso, questo è un aspetto che merita un approfondimento. I laureati in Scienze della Formazione Primaria sono abilitati all'insegnamento di tutte le materie; è ovvio che il livello di profondità disciplinare a cui si arriva durante i cinque anni di scuola primaria non è paragonabile a quello a cui si giunge nelle scuole di secondo grado, per le quali serve giustamente la laurea specifica. Tuttavia, chi conosce la scuola del primo ciclo sa che, di fatto, anche in questo ambito si crea una sorta di specializzazione; i docenti sono formati per insegnare tutto, ma in molti casi accade che ci sia, ad esempio, l'insegnante di italiano e di matematica. La specializzazione, per i docenti del primo ciclo, non deve essere demonizzata solo perché si è abilitati a insegnare tutte le discipline; anzi, al contrario, dovrebbe essere valorizzata. È evidente che una persona che insegna prevalentemente la stessa materia, oltre ad essere più efficace, può anche indirizzare verso quell'ambito disciplinare i suoi impegni formativi. Ciò che manca, quindi, è un ventaglio di proposte di approfondimento personale strettamente disciplinari e sempre fruibili per ogni ordine di scuola. Alla luce di tutte le possibilità date dalla digitalizzazione che, di fatto, abbiamo dovuto imparare ad apprezzare negli ultimi anni, si potrebbe ripensare completamente la modalità di erogazione delle proposte formative per gli addetti ai lavori, anche tenendo in considerazione il problema degli orari. In questo senso, ad esempio, vista la frequente inconciliabilità degli impegni di tutti i docenti, si potrebbero creare dei contenuti digitali (video-lezioni, e-book, podcast, ...) da mettere a disposizione su una specifica piattaforma online scolastica, così che la fruizione possa diventare asincrona e venire incontro, in tal modo, alle innumerevoli esigenze di tutti i destinatari. Ciascun docente, insomma, avrebbe un accesso *on demand* al contenuto formativo di cui ha bisogno, o comunque che vuole approfondire. Sarebbe auspicabile che i docenti di ogni ordine di scuola potessero avere accesso ad una sorta di piattaforma nazionale condivisa ricca di contenuti tra cui scegliere; tuttavia, come ben sappiamo, anche la formazione si attiene a certe logiche di mercato che rappresentano, per chi se ne occupa, un importante apporto economico. Ad ogni modo, se anche le scuole dovessero "acquistare" dei contenuti formativi digitali, questi sarebbero un bene a disposizione di

tutti, fruibili in qualsiasi momento, e non certo soggetti ad una obsolescenza a breve termine.

Questa breve digressione su quello che potrebbe essere un modo più funzionale di concepire e mettere in atto la formazione a favore degli insegnanti ci aiuta a comprendere che il potenziamento delle conoscenze, lungi dall'essere una trascurabile appendice, è parte integrante delle responsabilità di un docente. Formarsi continuamente significa poter sfruttare appieno quell'autonomia che, oggi, la scuola offre a chi ha oneri didattici. Inoltre, acquisire sempre maggiori competenze significa emanciparsi da quell'invisibile legame che subordina, troppo spesso, l'insegnamento di materie letterarie alle scelte dell'editoria scolastica. Queste ultime, proprio da parte degli insegnanti, dovrebbero essere all'occorrenza criticate e, sempre in una logica di tipo *bottom up*, i docenti dovrebbero appropriarsi di spazi di azione che oggi sembrano inesplorati. Dopotutto, scegliere davvero *come* insegnare significa mettere *chi* insegna nelle condizioni di co-creare i contenuti dell'offerta didattica. Una co-creazione che si sostanzia nella collaborazione con i soggetti creatori di materiali didattici, in una logica partecipativa. L'insegnante, dunque, colmando le proprie lacune e potenziando il proprio patrimonio di competenze, smetterebbe di essere esecutore di compiti predeterminati e inizierebbe, al contrario, ad essere parte attiva del processo di formulazione di quelle decisioni che tanto peso hanno sull'insegnamento.

Per concludere, il fatto che Mario Rigoni Stern sia scomparso dalla scuola primaria è un fatto significativo, che induce a fare riflessioni ad ampio spettro. Augurarsi che lo scrittore veneto possa tornare presto nei libri di lettura, allora, non è l'unico scenario che qui si esprime. L'auspicio è che nella scuola di oggi si possano eliminare, quanto prima, quelle distorsioni formative di fondo che limitano i docenti nell'espressione della propria autonomia didattica. Ciò che l'insegnante non conosce non potrà, almeno nella primaria, essere conosciuto dai propri alunni. Ne consegue che un'occasione culturale persa, da parte di chi insegna, è un'opportunità di crescita persa, da parte di chi apprende. La filiera della formazione è fatta di momenti interdipendenti, dove le conoscenze degli allievi sono specchio delle conoscenze degli insegnanti. Per formare gli uni, quindi, occorre formare gli altri. Ecco che, alla fine, la

vicenda di Rigoni ci restituisce una verità auto-evidente: insegna davvero solo chi non smette di imparare.

5 Conclusioni

In questo lavoro di tesi abbiamo cercato di capire qual è il posto di Mario Rigoni Stern nel panorama delle proposte didattiche dedicate alla scuola primaria, sotto molteplici punti di vista. Il primo capitolo ci ha restituito una ricostruzione a carattere storico della progressiva diminuzione dell'interesse nei confronti dell'opera dello scrittore asiaghese. Questi, infatti, compare in alcuni libri di lettura per circa un ventennio, collocabile tra il 1975 e il 1995, dopodiché il suo nome e la sua eredità letteraria vengono relegati ai margini dell'offerta didattica per gli alunni del primo livello di istruzione. La stessa sorte è toccata ad altri autori di rilievo, a causa del progressivo cambiamento nelle proposte letterarie per questo ordine di scuola. Molti docenti ritengono che l'offerta di testi abbia subito, da un lato, un ridimensionamento e, dall'altro, una semplificazione. I brani che vengono offerti agli alunni della scuola primaria risultano quindi maggiormente fruibili, spesso tagliati o modificati, oltre ad essere più vicini, sotto il profilo del contenuto, alle problematiche nelle quali sono immersi gli studenti del ventunesimo secolo.

Nel secondo capitolo sono stati gli stessi docenti a rispondere ad alcune precise domande su Rigoni Stern. I questionari somministrati avevano lo scopo di indagare il grado di familiarità con l'autore e con le sue opere, oltre che appurare il livello di conoscenza relativo ai temi che Rigoni Stern tratta e all'utilizzo che ne viene fatto alla scuola primaria. Ad emergere è un quadro davvero interessante ed eterogeneo, dove una minoranza di insegnanti ha dimostrato una profonda conoscenza dell'autore e della sua opera, mentre la maggior parte di loro ha affermato di conoscerlo marginalmente o, addirittura, di non averne mai sentito parlare. I dati raccolti hanno inoltre confermato il fatto che Rigoni Stern è più conosciuto e utilizzato nei luoghi vicini al suo Altipiano, evidentemente proprio a causa della prossimità geografica e di tutto ciò che ne consegue in termini di iniziative culturali e conoscenza del territorio. Il questionario è stato davvero utile per fotografare lo stato delle cose e, alla luce dei risultati, riflettere su alcune evidenze che sono emerse. Uno degli aspetti più interessanti è il fatto che alcune caratteristiche delle opere dell'autore vengano

percepite come dei veri e propri punti di forza da alcuni insegnanti e, contemporaneamente, come degli evidenti punti di debolezza da altri. Analizzando con attenzione i dati, però, è stato possibile riscontrare che i docenti più scettici, ossia quelli che intravedono maggiori ostacoli nella potenziale proposta didattica di questo autore, sono proprio quelli che lo conoscono meno. Da questo punto di vista, è importante sottolineare il valore della formazione e del continuo approfondimento, che non possono mai dirsi conclusi per chi sceglie di fare l'insegnante.

Nell'ultimo capitolo, infine, dopo aver raccolto dati circa la presenza di Rigoni Stern nei libri di lettura e aver verificato la considerazione di cui l'autore gode presso la comunità dei docenti, ho cercato di presentare le motivazioni che dovrebbero portarci a leggerlo e proporlo in misura maggiore rispetto a quanto fatto fino ad ora. Si è parlato, in tal senso, della chiarezza del linguaggio, dell'amore e del rispetto per la natura, dell'etica civile dell'autore e del legame con il suo territorio. Ho presentato una personalissima, per quanto limitata, proposta antologica di brani ed estratti di Rigoni Stern, a mio avviso adatti a ragazzi di quarta o quinta primaria. Ho scelto i brani che mi hanno lasciato qualcosa, che toccano temi universali e sempre attuali, tramite un linguaggio fruibile e una narrazione chiara. I testi presentano diversi temi trattati dall'autore nel corso di tutta la sua lunga carriera di narratore, anche se non bisogna dimenticare che questi temi, nella loro varietà, non vengono quasi mai elaborati singolarmente, ma sempre in una logica di compenetrazione reciproca. È proprio questo uno dei tratti peculiari dell'opera di Rigoni Stern, un'opera che trova nell'intreccio di tematiche, storie, suggestioni e personaggi uno dei suoi sicuri punti di forza, infatti, se un racconto ha un particolare focus, quest'ultimo non è mai l'unico tema presentato, ma è quello che, nello specifico caso, viene evidenziato. Con questa sezione antologica spero di aver dimostrato quanto questo autore possa essere adatto per i ragazzi, quanto la sua letteratura assuma carattere di universalità e, cosa forse più importante, quanto ancora abbia da dire dopo settant'anni dalla pubblicazione della sua opera più famosa, *Il sergente nella neve*. Dopotutto, è questo il fine a cui dobbiamo tendere quando proponiamo un testo letterario: presentare qualcosa di bello, facilmente leggibile e comprensibile, ma anche carico di quei valori che, a tutte

le età, possono esserci utili per riflettere su noi stessi e su quello che ci circonda. Leggere storie che risultano intrise di valori universali e senza tempo può stimolare un processo di autentica crescita personale.

Il lavoro svolto per portare a termine questa tesi è stato davvero arricchente; l'approfondimento, in questo caso di un autore, porta sempre a riconsiderare il modo in cui, prima, ci si poneva nei confronti di un dato argomento. Ci sono certamente degli elementi di criticità, che caratterizzano questo come tutti i lavori che, per ovvie ragioni, bisogna circoscrivere entro dei confini ben definiti. Tuttavia, riflettere su cosa "manca" può aprire delle interessanti prospettive di sviluppo. Innanzitutto, è emersa – salvo errori – una lacuna nella letteratura specialistica che riguarda l'analisi dell'editoria scolastica degli ultimi trent'anni. Oggigiorno si possono trovare indagini davvero su qualunque cosa, talvolta anche di dubbia utilità collettiva, ma di fatto quasi nessuno si è preoccupato di monitorare ciò che accade, a livello di letteratura, nei libri di scuola. Sarebbero necessari degli studi longitudinali molto approfonditi, che prendessero in considerazione tutti gli aspetti che riguardano lo strumento *libro* e tutte le trasformazioni che ha subito negli ultimi decenni. In questo lavoro è stato necessario limitarsi alla presenza o assenza di un autore come Mario Rigoni Stern, ma la sua sorte è comune a quella di molti altri scrittori importanti. La sua progressiva scomparsa dai libri di lettura ci ha aiutato ad individuare una tendenza, ossia la semplificazione delle proposte letterarie; tuttavia, dovremmo indagare allo stesso modo il destino di molti altri scrittori, per avere un quadro più completo e delle evidenze che supportino concretamente questa teoria. Al lavoro sui testi sarebbe interessante affiancare una ricerca che riguardi la competenza dei docenti della scuola primaria su determinati autori. Il questionario presentato nel secondo capitolo può essere un'idea di partenza, ma andrebbe sicuramente implementato sia per quanto riguarda le domande, sia per la quantità di docenti coinvolti. Il numero di partecipanti, infatti, può apparire limitato, ma ricordiamo che i quesiti erano di natura prettamente qualitativa. Pertanto, visto il campione di riferimento, anche in questo caso possiamo individuare delle tendenze, senza avere la pretesa di inferire delle leggi generali.

L'approccio alla letteratura ha subito profonde trasformazioni negli ultimi anni; i primi segnali di cambiamento si notano nei libri di lettura - o sussidiari dei linguaggi, per essere precisi - ma pare che questa metamorfosi stia toccando anche i testi dedicati alle scuole secondarie. Sarebbe opportuno occuparsi di questo cambio di paradigma, per quanto sia progressivo, per capire innanzitutto le ragioni che lo alimentano e, infine, per fare in modo che non scompaiano del tutto, nell'ambito dell'esperienza scolastica degli studenti di tutte le età, quelle preziose occasioni di contatto con gli autori che hanno segnato indelebilmente il nostro patrimonio culturale.

ALLEGATO

UNITÀ DI APPRENDIMENTO	
Denominazione	Realizzazione di un silent book basato sul racconto Temporale di primavera
Compito significativo e prodotti	Utilizzando le proprie risorse interpretative e artistiche, gli alunni elaborano a gruppi un silent book basato sul racconto "Temporale di primavera" di Mario Rigoni Stern
Competenze chiave e relative competenze specifiche	Evidenze osservabili
Competenza alfabetica funzionale: gli alunni comprendono il testo, lo interpretano e ne individuano le informazioni fondamentali	Gli alunni dividono il testo nelle sequenze che costituiranno le varie pagine del silent book
Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare: gli alunni lavorano con gli altri in maniera costruttiva, gestendo efficacemente il tempo e le informazioni	Gli alunni lavorano in gruppi collaborando in maniera efficace per portare a termine il compito
Competenza in materia di cittadinanza: gli alunni imparano comportamenti responsabili nei confronti degli altri e dell'ambiente	Gli alunni ricavano dal testo e dalle attività collaterali consapevolezza circa i comportamenti corretti da tenere in determinate situazioni
Competenza in materia di consapevolezza ed espressione culturale: gli alunni comunicano utilizzando consapevolmente il mezzo grafico artistico e conoscono le caratteristiche del silent book	Gli alunni realizzano materialmente le diverse pagine del silent book
Competenza digitale: usare con dimestichezza le tecnologie digitali	Gli alunni utilizzano il computer e la rete internet per cercare materiali utili alla realizzazione del silent book
Abilità	Conoscenze
Comprendere la prosa italiana letteraria del Novecento, saper cogliere e approfondire i significati di un testo individuandone i nuclei fondamentali attraverso un riassunto	Conoscenze testuali e linguistiche
Saper collaborare con gli altri in modo inclusivo dividendosi i compiti e le responsabilità	Conoscenza delle regole del vivere civile, dei rapporti sociali e dei valori fondamentali per una comunità di apprendimento
Saper riconoscere, adottare e implementare comportamenti corretti e responsabili	Conoscenza del comportamento da tenere in caso di incontro con un animale in difficoltà
Saper utilizzare l'arte in modo efficace come mezzo di comunicazione	Conoscenza dei materiali e delle tecniche della produzione artistica, anche con l'ausilio del mezzo digitale
Saper sfruttare gli strumenti informatici per la realizzazione del compito proposto	Conoscenza di un motore di ricerca e delle funzioni utili per scaricare e stampare i materiali
Obiettivi	1. interiorizzare il testo proposto individuando i momenti salienti della narrazione

	2. impegnarsi per la realizzazione di un progetto concreto e condiviso 3. curare la realizzazione di un prodotto che utilizzi il linguaggio visivo
Utenti destinatari	Classe quinta primaria, n. 18 alunni, un alunno con disabilità intellettiva, n. 3 BES
Prerequisiti	Essere in grado di suddividere un testo in sequenze, conoscere le caratteristiche del silent book, saper utilizzare alcune tecniche grafiche
Fase di applicazione	Secondo quadrimestre, marzo - aprile
Tempi	Nove ore divise in 3 settimane
Esperienze attivate	Lettura; ascolto; esposizione delle proprie idee; accordo con i compagni e mediazione; linguaggio grafico-visivo; utilizzo del computer
Metodologia	Lavoro di gruppo, con supporto del docente
Risorse umane interne ed esterne	Insegnante di classe, insegnante di sostegno, esperto esterno
Strumenti	Testo integrale "Temporale di primavera" in varie copie; cancelleria; LIM; computer
Valutazione	Valutazione formativa: disciplinare, italiano: si valuteranno la comprensione, la suddivisione e il riassunto del testo. Arte e immagine: si valuterà il processo di realizzazione del silent book. Interdisciplinare: capacità di collaborare in gruppo portando i propri talenti Valutazione sommativa: realizzazione effettiva del prodotto (silent book)

PIANO DI LAVORO UDA

Unità di apprendimento: Realizzazione di un silent book basato sul racconto Temporale di primavera
Coordinatore: Docente di classe
Collaboratori: Docente di sostegno, esperti esterni

SPECIFICAZIONE DELLE FASI

Fasi/titolo	Che cosa fanno gli studenti	Che cosa fa il docente	Esiti e prodotti intermedi	Tempi	Evidenze per la valutazione	Strumenti per la verifica e la valutazione
Primo incontro con il testo	Gli studenti leggono il testo cercando le parole che non conoscono, chiedendo eventuali chiarimenti all'insegnante e procedono all'attribuzione di un titolo al brano	Il docente divide gli studenti in gruppi, consegna loro il testo senza titolo, li assiste nella lettura assicurandosi che esso sia pienamente compreso	Attribuzione del titolo e comprensione	1 ora	Raggiungimento di una sufficiente comprensione del testo	Breve questionario individuale a risposta multipla
Divisione in sequenze e	Gli studenti, in gruppo,	Il docente supervisiona	Layout di prova del	2 ore	Apporto adeguato al lavoro di	Osservazione tramite check-

accordo sull'impostazione del silent book	individuano le sequenze narrative che diventeranno le pagine del silent book e si accordano sulla sua strutturazione (quante pagine, cosa rappresenta ogni singola pagina...)	il processo di lavoro e interviene quando necessario	silent book		gruppo	list
Realizzazione del silent book	Gli studenti, anche con l'ausilio di strumenti digitali, realizzano materialmente il silent book	Il docente supervisiona e monitora il processo di lavoro intervenendo nei passaggi più tecnici	Silent book	4 ore	Il prodotto (silent book) deve risultare comprensibile, esaustivo e ben strutturato. Adeguato apporto individuale al lavoro di gruppo	Valutazione del prodotto finito
Condivisione con i compagni	Gli studenti presentano ai compagni il lavoro realizzato	Il docente guida il processo di condivisione	Presentazione del lavoro	1 ora	Efficacia nella presentazione	-
Incontro con l'esperto ENPA, OIPA o LAV	Gli alunni ascoltano l'intervento prendendo appunti e ponendo domande pertinenti	Il docente supervisiona l'incontro	Post-it con ciò che ogni singolo alunno ha imparato	1 ora	Corretta partecipazione all'incontro	Osservazione

Ringraziamenti

Desidero ringraziare, innanzitutto, il mio relatore, il prof. Matteo Giancotti, che mi ha accolta come tesista in un momento di difficoltà e mi ha seguita in maniera davvero ineccepibile.

Un grazie di cuore ai miei genitori che, nonostante un iniziale senso di sorpresa e forse di timore, hanno saputo assecondare e sostenere questo mio percorso.

Un ringraziamento speciale va sicuramente a mia sorella, che mi ha parlato di questo corso di laurea passeggiando nei campi, in un momento in cui sapevo di voler percorrere una strada, ma non avevo ancora intravisto alcun sentiero.

Ringrazio il mio fidanzato, che mi ha appoggiato e spinto fin dall'inizio a perseguire ciò che desideravo; sono certa che farebbe lo stesso con qualsiasi mia aspirazione.

Grazie a tutti i colleghi che ho conosciuto durante questi cinque anni, poiché da ognuno di loro ho imparato qualcosa, in primis la caparbia e il desiderio di non scoraggiarsi mai, nonostante le difficoltà.

Infine, ringrazio me stessa, per molte ragioni. Innanzitutto, per non aver ascoltato chi mi diceva che stavo facendo una follia; per aver deciso di non nascondermi dietro finte scuse per non cambiare il mio destino; per essermi rimessa in gioco, quando la mia vita professionale sembrava segnata.

Mi dico grazie, poi, per non aver considerato l'università come un semplice distributore di "pezzi di carta". Dopo cinque anni, potrò finalmente iniziare a esplorare la lunga strada della consapevolezza, per tendere a quel fine di continuo apprendimento di cui la laurea rappresenta solo il primo passo.

Grazie a Karl Raimund Popper per averci insegnato che *"Non il possesso della conoscenza, della verità irrefutabile, fa l'uomo di scienza, ma la ricerca critica, persistente e inquieta della verità"*.

Possa questo desiderio di ricerca non abbandonarmi mai.

Riferimenti

Bibliografia

Affinati, E. (2018). Europa, guerra, redenzione: un viaggio tra due secoli. In Mendicino, G. (a cura di), *Mario Rigoni Stern: il coraggio di dire no*, pp. 28-34. Einaudi: Torino

Bardascino, A., Curreri, L. (2021). *100 Anni di Mario Rigoni Stern*. Mimesis: Milano

Barthes, R. (1998). *Scritti. Società, testo, comunicazione*. Einaudi: Torino

Benedettini, C. (2012). Il libro di testo nella scuola elementare di ieri e di oggi. In G. Marrone (a cura di), *Maestre e maestri d'Italia*, pp. 197-229. Edizioni Conoscenza: Roma.

Benjamin, W. (2011). *Il narratore. Considerazioni sull'opera di Nikolaj Leskov*. Einaudi: Torino

Bernardi, M. (2018). Mario Rigoni Stern nella "guerra maledetta" di Grecia- Albania. In Mendicino, G. (a cura di), *Mario Rigoni Stern-Il coraggio di dire no*, pp. 157-168. Einaudi: Torino

Bleza Picherle, S. (2004). *Libri, bambini, ragazzi. Incontri tra educazione e letteratura*. Vita e pensiero: Milano

Bordry, M. (2021). *Piccola patria e senso della comunità nella Trilogia dell'altipiano di Mario Rigoni Stern*. Trascrizione dell'intervento pronunciato al Convegno "Mario Rigoni Stern e il suo Altipiano", 30.10.2021, Asiago

Calvino, I. (1993). *Lezioni americane*. Mondadori: Milano

Calvino, I. (1995). *Perché leggere i classici*. Mondadori: Milano

Chines, L., Varotti, C. (2001). *Che cos'è un testo letterario*. Carocci: Roma

Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Carocci: Roma

Coggi, C., Ricchiardi, P. (2005). *Progettare la ricerca empirica in educazione*. Carocci: Roma

Cognetti, P. (2021). *Cavare ceppi e piantar piantine gli alberi di Mario Rigoni Stern*. Trascrizione dell'intervento pronunciato al Convegno "Mario Rigoni Stern e il suo Altipiano", 30.10.2021, Asiago

Colombo, A. (1997). Testi e pretesti: gli apparati didattici delle antologie e dei libri di lettura. In R. Calò, S. Ferreri (a cura di), *Il testo fa scuola. Libri di testo, linguaggi ed educazione linguistica*. Quaderni del Giscel, 415-426, La Nuova Italia: Firenze.

Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti

Di Benedetto, S. (2021a). *“La neve ha accompagnato la mia vita”*. Stagioni, il testamento letterario del sergente Rigoni. Trascrizione dell'intervento pronunciato al Convegno “Mario Rigoni Stern e il suo Altipiano”, 30.10.2021, Asiago

Di Benedetto, S. (2021b). *La speranza come compito nella ricostruzione del mondo*. In Rigoni Stern 100 – *Sui passi di Mario 1921-2021, Vita, luoghi e libri*. Numero monografico, supplemento al “Giornale di Vicenza” del 02.11.2021

Falcetto, B. (2014). Servono per vivere. Verso un'educazione all'uso della letteratura. In G. Langella (a cura di), *La didattica della letteratura nella scuola delle competenze*. Edizioni ETS: Pisa

Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca*. Pensa Multimedia: Lecce

Flaiano, E. (2018). L'allodola e il cannone. In Mendicino, G. (a cura di), *Mario Rigoni Stern: il coraggio di dire no*, pp. 171-177. Einaudi: Torino

Freyssinet-Dominjon, J. (1997). *Méthodes de recherche en science sociales*. Montchrestien: Parigi

Frigo, S. (2018). Mario Rigoni Stern, compaesano del mondo. In Cavallarín, A., Scapín, A. (a cura di) *Mario Rigoni Stern: un uomo, tante storie, nessun confine*, pp. 79-89. Priuli & Verlucca: Torino

Gherardi, V., Manini, M. (1999). *I bambini e la lettura. La cultura del libro dall'infanzia all'adolescenza*. Carocci: Roma

Ghirotti, G. (2018). Il sergente in pensione. In Mendicino, G. (a cura di), *Mario Rigoni Stern: il coraggio di dire no*. Pp. 7-20. Einaudi: Torino

K. Rowling, J. (2001). *Harry Potter e il calice di fuoco*. Salani Editore: Milano

Kezich, G. (2018). Mario Rigoni Stern e l'antropologia delle Alpi. In Cavallarín, A., Scapín, A. (a cura di) *Mario Rigoni Stern-un uomo, tante storie, nessun confine*. Pp. 103-113. Priuli & Verlucca: Torino

Labov, W., Valetsky, J. (1967). *Narrative analysis: oral versions of personal expression*, in J. Helm (ed.), *Essays on the Verbal and Visual Arts*. Seattle University of Washington Press: Washington

Lanaro, P. (2012). *Guardando il cielo, raccontando la guerra, ascoltando il bosco. Un ritratto di Mario Rigoni Stern*. Edizioni L'Obliquo: Brescia

Lanaro, P. (2021). *Il pathos del luogo*. Trascrizione dell'intervento pronunciato alla Cent'anni dopo: Mario Rigoni Stern e Andrea Zanzotto 1921-2021, 22.10.2021, Accademia Olimpica: Vicenza

Levi, P. (1985). *L'altrui mestiere*. Einaudi: Torino

Levorato, M. C. (2000). *Le emozioni della lettura*. Il mulino: Bologna

Luchetta, S. (2021). *Tra domestico e selvatico: le geografie della natura di Mario Rigoni Stern*. Trascrizione dell'intervento pronunciato al Convegno "Mario Rigoni Stern e il suo Altipiano", 30.10.2021, Asiago

Mace, Ron. 1985. *Universal design, barrier-free environments for everyone*. Los Angeles: Designers West 33(1): 147–152.

Maraini, D. (2000). *Amata scrittura. Laboratorio di analisi letture proposte conversazioni*. Rizzoli: Milano

Martelletto, N. (2021). *Scrivere, un dovere fino all'ultima alba*. In Rigoni Stern 100 – Sui passi di Mario 1921-2021, Vita, luoghi e libri. Numero monografico, supplemento al "Giornale di Vicenza" del 02.11.2021

Mendicino, G. (2021). *L'etica forte e la scrittura chiara*. Trascrizione dell'intervento pronunciato al Convegno "Mario Rigoni Stern e il suo Altipiano", 30.10.2021, Asiago

Mendicino, G. (2021). *Mario Rigoni Stern-un ritratto*. Editori Laterza: Bari

Mendicino, G. (2018). *Il coraggio di dire no*. Einaudi: Torino

Morante, E. (1974). *La storia*. Einaudi: Torino

Nanetti, A. (2000). Intervista in M. Cecconi, *La rappresentazione della morte nella letteratura per l'infanzia*, Tesi di Laurea, Università degli studi di Trieste, Facoltà di Scienze della Formazione, a.a. 1999-2000

Pennac, D. (1993). *Come un romanzo*. Feltrinelli: Milano

Polato, L. (2000). La "memoria di Rigoni Stern". In *Studi novecenteschi*, vol. 27, No. 60, pp. 385-398

Rigoni Stern, M. (1953). *Il sergente nella neve*. Einaudi: Torino

Rigoni Stern, M. (1962). *Il bosco degli urogalli*. Einaudi: Torino

Rigoni Stern, M. (1971). *Quota Albania*. Einaudi: Torino

- Rigoni Stern, M. (1978). *Storia di Tönle*. Einaudi: Torino
- Rigoni Stern, M. (1980). *Uomini, boschi e api*. Einaudi: Torino
- Rigoni Stern, M. (1985). *L'anno della vittoria*. Einaudi: Torino
- Rigoni Stern, M. (1986). *Amore di confine*. Einaudi: Torino
- Rigoni Stern, M. (1990). *Il libro degli animali*. Einaudi: Torino
- Rigoni Stern, M. (2002). *L'ultima partita a carte*. Einaudi: Torino
- Rigoni Stern, M. (2003). *Storie dall'altipiano*. A cura e con un saggio introduttivo di E. Affinati. Arnoldo Mondadori Editore: Milano
- Rigoni Stern, M. (2006). *Stagioni*. Einaudi: Torino
- Rodari, G. (2014). *Scuola di fantasia*. A cura di Carmine De Luca. Einaudi: Torino
- Siddel, F. (1998). Sette volte bosco, sette volte prato. An interview with Mario Rigoni Stern. *MLN – Modern Language Notes*, 113(1), 231-243.
- Tomlinson, C. A. (2003). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. LAS: Roma
- Trovato, M. (1998). Quando papà e mamma ti rubano il libro. Intervista a Daniel Pennac. *LIBER*: 1998, 40, pp. 18-27
- Vannini, I. (2012). *Come cambia la cultura degli insegnanti. Metodi per la ricerca empirica in educazione*. Francoangeli: Milano
- Veladiano, M. (2018). Emozioni messe in fila dalla penna. In Mendicino, G. (a cura di) *Mario Rigoni Stern: il coraggio di dire no*, pp. 86-89. Einaudi: Torino
- Vitella, M., Grotto, V., Cortiana, P. (2018). *Viaggio nel libro e dintorni. Percorsi didattici di lettura e scrittura per la scuola primaria*. Cleup: Padova
- Zanzotto, A. (1999). Infanzie, poesie, scuole (appunti), in A. Zanzotto, *Poesie e prose scelte*, pp. 1161-1190. Mondadori: Milano.
- Zanzotto, A. (1994). *Aure e disincanti nel Novecento letterario*. Mondadori: Milano
- Zovi, D. (2021). *L'urogallo, la volpe e altri selvatici di Mario*. Trascrizione dell'intervento pronunciato al Convegno "Mario Rigoni Stern e il suo Altipiano", 30.10.2021, Asiago

Sitografia

Treccani (2022). Lessico della lingua italiana, versione digitale.

<https://www.treccani.it/vocabolario/inclusione#:~:text=L'atto%2C%20il%20fatto%20di,protestato%20per%20la%20non%20i>. Ultima consultazione il 12.04.2022

Affinati, E. (2022). Trascrizione da intervista.

<https://www.tecnicaldellascuola.it/giovani-incompetenti-certo-non-leggono-piu-lo-scrittore-affinati-sappella-alla-scuola-oggi-non-trasmette-la-passione-per-i-libri-intervista>. Ultima consultazione il 20.04.2022

Riferimenti Normativi

Regio Decreto 31 dicembre 1923, n. 3126. Obbligo scolastico.

Legge 31 dicembre 1962 n. 1859. Istituzione e ordinamento della scuola media statale.

Decreto del Presidente della Repubblica 12 febbraio 1985, n. 104. Approvazione dei nuovi programmi per la scuola primaria.

Decreto del Presidente della Repubblica 18 giugno 1998, n. 233. Regolamento recante norme per il dimensionamento ottimale delle istituzioni scolastiche e per la determinazione degli organici funzionali dei singoli istituti, a norma dell'articolo 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59.

Legge 31 gennaio 1994, n. 97. Nuove disposizioni per le zone montane.

MIUR – Regolamento recante Indicazioni Nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, a norma dell'art. 1, comma 4 del Decreto del Presidente della Repubblica 20 marzo 2009 n. 89

Legge 13 luglio 2015, n. 107. Riforma del sistema nazionale di istruzione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti.

Raccomandazione del consiglio del 22 maggio 2018 relative alle competenze chiave per l'apprendimento permanente. Consiglio dell'Unione Europea

Libri di lettura consultati

- Cella, F., Baldini, M. (1961). *Il bosco fiorito*. Edizioni Tevere: Milano
- Bargellini, P., Volpicelli, L. (1964). *Gira gira mondo*. Vallecchi editore: Firenze
- Scolari, A., Lageder, R. (1965). *Insieme*. La scuola editrice: Brescia
- Lugani, V., Giusti, M. (1967). *Rose*. Edizioni S.E.C.I.: Torino.
- Landi, E. (1968). *L'albero d'oro*. Società editrice internazionale: Torino
- Magrini, U., Magrini Castellini P. (1968). *Lecture dall'autunno all'estate*. Garzanti editore: Milano
- Landi, E. (1970). *L'albero d'oro*. Società editrice internazionale: Torino
- Petter, G., Garau, B. (1971). *Dalla fiaba alla cronaca*. Giunti Marzocco: Firenze
- Bianchi, A. (1973). *Verso il sole-4*. Editrice Janus: Bergamo
- Bianchi, A. (1973). *Verso il sole-5*. Editrice Janus: Bergamo
- Casini, A., Fiorentini, L. (1975). *Nuovo Paese*. Editrice le Stelle: Milano
- Villani, G. (1976). *Pianeta bambino*. Editoriale Neptunia: Milano
- Scurati, C., Murgante, A., Ceruti, S., Dejana, I. (1977). *Intorno a noi*. Società editrice Morano: Napoli
- Petter, G., Garau, B. (1977). *Dalla fiaba alla cronaca*. Giunti Marzocco: Firenze
- Lodde, M., Dragonetti, V. (1979). *Cari ragazzi*. Editrice Janus: Bergamo
- Reggiani, B., Salvatore, A. (1981). *Il libro nuovo*. Istituto geografico DeAgostini: Novara
- Baronio, R., Carletti, L. (1983). *Lettura e realtà*: Signorelli: Milano
- Brozzi, D., Selvi, A. (1984). *L'albero delle storie*. Cetem: Milano
- Moroni, G., D'Aniello, E. (1987). *L'antologia CETEM-4*. Cetem: Milano
- Moroni, G., D'Aniello, E. (1987). *L'antologia CETEM-5*. Cetem: Milano
- Brozzi, D., Perrupato, G., Roberti, M., Selvi, A. (1988). *La casa delle storie*. Giunti Marzocco: Firenze
- Derna, M. L., Torre, A. (1988). *Obiettivo lingua-4*. Fabbri editori: Milano
- Derna, M. L., Torre, A. (1989). *Obiettivo lingua-5*. Fabbri editori: Milano
- Fioroni, A. (1992). *Come un gioco*. Nicola Milano editore: Milano
- Balico, I., Colombo, T., Maggioni, M., Quarenghi, G. (1994). *Il tappeto volante*. Giunti Marzocco: Firenze

Annarumma, L., Fattori, N., Montini, M.R. (1998). *Il cappello magico*. Fabbri editori: Milano

Moroni, G., D'Aniello, E. (1998). *Nuove strategie*. Cetem: Milano

Ceccarelli, P. (2000). *Il filo di Arianna*. Raffaello Edizioni: Ancona

Crescini, S. (2001). *Libera-mente*. Editrice La Scuola: Brescia

De Paoli, M., Glaesener, G. (2006). *L'albero delle idee*. Theorema Libri: Milano

Pirola, G. (2006). *L'ora blu*. Cetem: Milano

Denzi, A., Goboli, M., Tenconi, G. (2015). *Sulle ali del vento*. Fabbri editori: Milano

Fortunato, F. (2016). *Il tempo dei draghi*. Minerva Scuola: Bologna

Vergani, C. (2019). *Storie allo specchio-4*. Pearson: Torino

Vergani, C. (2019). *Storie allo specchio-5*. Pearson: Torino

Allevi, L., Cappelletti, M., De Gianni, A., De Pascalis, M. (2019). *Le letture di Dani*. La Spiga: Loreto



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 DI TIROCINIO

Curarti mi cura
Il concetto di “cura” spiegato ai bambini:
dalle declinazioni teoriche alle implicazioni pratiche

Relatore
Sabrina Stefani

Laureanda
Valeria Scolaro

Matricola: 1154494

Anno accademico: 2020/2021

Indice

Introduzione	3
1 La progettazione	5
1.1 La progettazione come azione consapevole	5
1.2 Progettare l'inclusione	7
1.2.1 Dal rapporto Falcucci alla legge 104/92	7
1.2.2 Universal design for learning: necessario per qualcuno, utile per tutti	9
2 L'intervento didattico: la conduzione	11
2.1 L'esplorazione dei contenuti: tanti modi per avere cura	11
2.2 L'intervista: parliamo con qualcuno che fa qualcosa per gli altri	13
2.3 Il compito: dal lavoro individuale alla valutazione	17
2.3.1 La produzione	17
2.3.2 La valutazione: polo oggettivo e intersoggettivo	18
2.3.3 La dimensione soggettiva: una miniera di idee per migliorare	20
2.4 Cosa abbiamo raccolto	23
2.5 La conclusione: uno slideshow e un seme	25
3 Il percorso formativo: riflessioni	26
3.1 Cosa dice la legge: il DM 249/2010	26
3.2 L'insegnante ricercatore: un modello da seguire	29
3.3 Analisi riflessiva delle competenze personali in formazione	31
4 La fine come nuovo inizio	34
5 Riferimenti	36
5.1 Bibliografia	36
5.2 Sitografia	37
5.3 Riferimenti normativi	37
5.4 Documenti scolastici	38
5.5 Allegati	38

Introduzione

Il punto centrale su cui ogni docente dovrebbe concentrarsi per ripensare l'insegnamento scolastico deve essere, secondo Castoldi, "come agganciare la scuola alla vita, come orientare la propria azione verso un apprendimento profondo e capace di trasferirsi alle situazioni di realtà, un apprendimento che non smarrisca mai il collegamento con l'esperienza reale del soggetto" (Castoldi, 2018, p. 38).

È proprio questo il focus che ha guidato il mio progetto didattico, a partire dalla progettazione e in tutte le altre fasi in cui l'ho declinato. La missione, ci suggerisce Morin, "è dunque molto elevata e difficile poiché presuppone, nello stesso tempo, arte, fiducia e amore" (Morin, 2000, p. 106).

In primo luogo consideriamo l'arte, in questo caso, di osservare il contesto e progettare un intervento didattico adattandolo alle esigenze della scuola, degli alunni, del territorio. Nel primo capitolo del presente lavoro, infatti, si trovano le motivazioni teoriche e pratiche che mi hanno spinto a portare avanti un progetto di questo tipo, che aveva come obiettivo l'esplorazione di alcuni aspetti che afferiscono all'educazione civica. In questa parte si parla anche di inclusione, dell'evoluzione di questo concetto a livello storico e dei modi in cui ho risposto a questa esigenza durante il mio lavoro.

In secondo luogo c'è la fiducia, che un docente deve avere in sé stesso e nei suoi alunni per poter portare avanti qualsiasi tipo di proposta didattica. La fiducia in me come docente è un aspetto in continua evoluzione, che cresce ogni giorno grazie all'esperienza e alla formazione continua, partendo dal presupposto che ci sia sempre la possibilità – e il dovere - di migliorare. La fiducia negli studenti, invece, è una condizione essenziale che si sperimenta quotidianamente grazie alla loro spontaneità, alle loro idee, alla loro partecipazione. Il secondo capitolo, che riguarda la conduzione dell'intervento nella sua totalità, è quindi intriso della fiducia, da parte di tutti gli attori coinvolti, che consente di affidarsi all'altro, di accogliere le proposte del docente da una parte e le risposte degli alunni dall'altra, verso un miglioramento che coinvolge tutti.

Si rende doverosa, infine, una riflessione personale che prende spunto dalla legge da un lato, in quanto analizza la formazione dei futuri docenti, e da un modello

da seguire dall'altro, ossia quello dell'insegnante ricercatore. L'analisi riflessiva che riguarda la mia formazione funge da sintesi circa i due aspetti sopra citati, e sottolinea con chiarezza l'importanza che attribuisco alla formazione continua.

Il presente lavoro si conclude con una riflessione che considera la fine come un nuovo inizio, fatto di continua crescita e formazione, per rispondere alle innumerevoli sfide della professione che ci apprestiamo ad intraprendere. Stiamo per terminare il percorso universitario per iniziarne uno che, con la dovuta consapevolezza, non finirà mai.

1 La progettazione

1.1 La progettazione come azione consapevole

L'idea del mio intervento didattico nasce da una precisa richiesta della mia mentore, docente di italiano, storia e arte e immagine di due classi quarte. Lei si è trovata, come molti altri, a dover integrare la programmazione scolastica con "L'introduzione dell'insegnamento scolastico nell'educazione civica" (legge 20 agosto 2019, n. 92). Questa legge è recentemente entrata in vigore al fine di sviluppare "la conoscenza e la comprensione delle strutture e dei profili sociali, economici, giuridici, civici e ambientali della società" (articolo 1, comma 1). Quando mi è stato proposto di occuparmi di educazione civica ho formulato un pensiero simile a quello espresso dalla mentore stessa; lei sostiene, infatti, che in qualche modo i docenti avvolgano costantemente la loro pratica quotidiana di significati civici importanti, pur senza trattarli come una disciplina a tutti gli effetti. Questo pensiero mi ha trovato subito in completo accordo; tuttavia, dopo aver riflettuto più a fondo, ho considerato i vantaggi di questa legge, nonostante sia senz'altro vero che l'azione quotidiana di un docente è intrisa di educazione civica nelle sue più disparate accezioni.

Innanzitutto, dopo un lungo percorso di formazione accademica sia teorica che pratica, non posso che riconoscere l'importanza della progettazione, intesa come "il lancio in avanti di natura ipotetica di idee che modificano l'esistente" (Semeraro, 2009, p. 75). Questa definizione rispecchia l'etimologia stessa della parola "progettazione"; le idee, nel momento in cui vengono concepite, devono ancora venire sperimentate, perciò non si ha prova della loro efficacia. La progettazione, per dirsi tale, deve contenere in sé degli elementi imprescindibili, che si intrecciano nel processo di istruzione.

In primo luogo dobbiamo occuparci dell'analisi del contesto, in quanto risulta basilare la consapevolezza delle reali possibilità e dei limiti oggettivi con cui ci scontreremo. Durante questi anni di tirocinio l'osservazione del contesto ci è stata sempre proposta come attività iniziale, come necessaria base di appoggio per le nostre

proposte didattiche. Questa fase comprende l'analisi dei bisogni, soprattutto degli alunni, ma anche della scuola, dell'ambiente, del territorio. Personalmente credo di aver utilizzato in modo abbastanza adeguato questa parte del percorso, poiché mi sono adattata alle esigenze degli alunni, della mentore e della scuola stessa, cercando di analizzarne le potenzialità e i limiti. Tuttavia, conoscere il contesto da tirocinanti è molto diverso dal conoscerlo da docenti, poiché essi dispongono di un patrimonio di informazioni ed esperienze che noi non possiamo acquisire in poche ore di osservazione. Credo che in questi anni abbiamo potuto sperimentare solo in modo parziale questa fase per obiettivi limitati di tempo, ma il bagaglio di competenze che abbiamo costruito circa l'osservazione ci tornerà certamente utile nel momento in cui avremo continuità didattica. In secondo luogo, dobbiamo pensare alla progettazione come a qualcosa che ha un preciso scopo, ossia ciò che si definisce "obiettivo didattico". A mio avviso la definizione degli obiettivi è il punto focale della progettazione, in quanto consente di dare una direzione alle nostre pratiche, al fine di raggiungere determinati scopi. Se gli obiettivi non venissero definiti attentamente si rischierebbe facilmente di divagare, perdendo così il focus principale; si potrebbero comunque ottenere risultati soddisfacenti, ma lontani dalle vere esigenze. Non a caso, infatti, "identificare i risultati desiderati" rappresenta il primo passo nella progettazione a ritroso, dove gli autori propongono letteralmente di iniziare dalla fine (Wiggins, Mctighe, 2004). Il passo successivo della progettazione, ossia la scelta dei contenuti, è una delle fasi più interessanti, in cui la formazione continua, la motivazione e gli interessi del docente possono fare una differenza significativa.

Gli ultimi due punti che compongono la progettazione riguardano le metodologie e la valutazione formativa, aspetti che meritano di essere pensati e pianificati con molta attenzione. Per quanto concerne la prima parte del progetto, ovvero l'esplorazione dei contenuti, ho preferito fare ricorso ad un approccio metodologico interrogativo. L'insegnante, in questo caso, pone delle domande che "seguono un ordine che si sviluppa in una serie di tappe progressive e l'allievo è guidato dal ragionamento" (Messina, De Rossi, 2015, pag. 137). È proprio ciò che ho fatto assieme agli alunni: dopo aver visto e letto delle storie, abbiamo ragionato insieme al fine di

giungere ad una comprensione profonda, che spesso si è agganciata alle esperienze di vita dei bambini.

In altre parole, l'introduzione della succitata legge ha fatto sì che ciò che era "solo" una utilissima buona pratica vestisse i panni della disciplina vera e propria, con tutte le conseguenze del caso. La differenza sta nell'importanza che viene attribuita alle cose e nella motivazione con cui si lavora per far crescere gli alunni: non potremmo mai pensare di trattare l'italiano o la matematica solo come buone pratiche, dove di fatto non attuiamo strategie diversificate al fine di consentire a tutti di raggiungere determinati obiettivi. Ora la legge ci impone di trattare l'educazione civica alla stregua di una disciplina, quindi a pianificare in maniera adeguata e inclusiva il suo insegnamento. A mio avviso, la necessità sempre più sentita di formare gli alunni in questo senso ha trovato una risposta formale che si traduce con la sua espressione a livello legislativo. In un mondo multiculturale e in continua evoluzione dobbiamo, come docenti, prenderci la responsabilità di portare gli alunni agli obiettivi indicati innanzitutto nel primo principio della legge: "l'educazione civica contribuisce a formare cittadini responsabili e attivi e a promuovere la partecipazione piena e consapevole alla vita civica, culturale e sociale della comunità, nel rispetto delle regole, dei diritti e dei doveri" (Legge 20 agosto 2019, n. 92).

Ho portato avanti il progetto partendo da alcuni contenuti che ho selezionato e che hanno in comune, in qualche modo, il concetto di cura. Si può avere cura di qualcuno o qualcosa in molti modi; il mio obiettivo era proprio quello di mostrare alcune di queste possibilità, con la speranza di far nascere negli alunni altre idee e buone pratiche sulla stessa base (si veda allegato 1).

1.2 Progettare l'inclusione

1.2.1 Dal rapporto Falcucci alla legge 104/92

In questi anni di formazione accademica, sia dal punto di vista degli insegnamenti che del tirocinio, l'inclusione ha rappresentato un tema centrale, che abbiamo declinato in molti modi.

Il fatto di essere immersi da anni nel tema dell'inclusione ci rende difficile pensare, dal punto di vista storico, di non dover andare troppo indietro nel tempo per ritrovare le classi differenziali. Parlare di differenza è già piuttosto complicato, in quanto si assume di conoscere esattamente quale sia la norma. È difficile essere assolutamente certi di qualcosa perfino nelle scienze dure, figuriamoci nelle scienze sociali o, a maggior ragione, quando si ha a che fare con giovani personalità in crescita. Tuttavia, all'inizio del XX secolo, in Italia iniziarono a nascere le classi differenziali, ossia delle classi riservate a bambini che avevano caratteristiche che si discostavano dalla norma, qualunque essa sia. In questi ambienti si ritrovavano alunni con disabilità, con difficoltà di apprendimento, con qualunque cosa oggi troviamo nell'insieme dei bisogni educativi speciali. A questi bambini veniva preclusa quasi completamente la possibilità di relazione con gli altri e di sviluppo personale, poiché in essi esistevano delle potenzialità conoscitive, operative e relazionali che venivano "spesso bloccate dalle richieste e dagli schemi della cultura corrente e della costruzione sociale" (documento Falcucci, 1975). Queste sono solo alcune delle criticità riscontrate da Franca Falcucci che, assieme alla sua commissione parlamentare, ha redatto il documento sopra citato circa la situazione degli alunni con disabilità nelle scuole italiane negli anni '70. Questo rapporto ha rappresentato una vera e propria novità a livello europeo e internazionale, in quanto sosteneva la necessità di un nuovo modo di concepire la scuola e la disabilità. Inoltre, il lavoro di Falcucci ha gettato le basi per le successive leggi 517 del 4 agosto 1977 e 104 del 5 febbraio 1992. Queste leggi hanno, rispettivamente, abolito le classi differenziali e definito i principi dell'ordinamento in materia di diritti, integrazione sociale e assistenza della persona disabile. È stata una vera rivoluzione, in quanto si è iniziato sul serio ad occuparsi di tutti gli alunni, con lo scopo di garantire alla popolazione scolastica nella sua totalità di avere a disposizione gli strumenti e le possibilità di sviluppare il proprio potenziale, ognuno dal proprio personale punto di partenza.

La legge 104/92, tuttavia, si dimostra ancorata a una visione della disabilità che appartiene ormai al passato, in quanto parla ancora di "handicappato" per riferirsi alle persone con disabilità. Negli ultimi anni, invece, abbiamo assistito ad un vero e proprio

cambio di paradigma, in quanto si è iniziato a porre attenzione anche a come vengono chiamate o definite le varie situazioni. Questo ha portato gran parte delle persone che si occupano di educazione e istruzione ad evitare quell'etichetta legata alla disabilità che classifica alcuni individui innanzitutto con il loro "problema", solo in un secondo momento come persone. Questa necessità di dare per forza un nome ad una difficoltà ha creato, in alcuni contesti, quelle forme di esclusione contro le quali ancora ci troviamo a combattere.

Il nome che diamo alle cose e alle persone può fare la differenza, può far sentire accolto o escluso qualcuno, con tutte le conseguenze del caso anche in termini di apprendimento. È nostro dovere prestare molta attenzione alle definizioni che diamo; da questa nuova visione nasce anche l'Universal Design For Learning, che vedremo nel prossimo paragrafo.

1.2.2 Universal design for learning: necessario per qualcuno, utile per tutti

Dopo il breve accenno storico all'evoluzione del concetto di inclusione, torniamo a considerarlo utilizzando gli strumenti e le teorie attuali.

Se qualche decennio fa si pensava e si proponeva una scuola adatta agli studenti cosiddetti "normali", oggi si lavora con lo scopo di garantire a tutti gli alunni di avere le migliori possibilità di raggiungere il successo formativo. Sembra facile a dirsi, ma i docenti sono ben consapevoli della difficoltà applicativa di teorie di questo genere, in quanto devono scontrarsi con una popolazione scolastica fortemente eterogenea e con una cronica carenza di personale, spazi e risorse. Ci viene in aiuto proprio l'Universal Design For Learning, che si configura come il riferimento teorico principale da tenere presente per par fronte alle esigenze degli alunni. L'Universal Design nasce dall'architetto Ronald Mace negli anni '80, con lo scopo di rendere gli edifici accessibili a tutti, comprese le persone con qualche forma di disabilità (Mace, 1985). Ciò di cui stiamo parlando non è altro che la trasposizione didattica di questo concetto, ossia la costruzione di curricula didattici che rispondano da un lato alle esigenze dei singoli studenti che possono avere bisogni specifici, ma dall'altro finiscano per costituire delle opportunità formative di elevata qualità per tutti (Cottini, 2019).

Per la progettazione del mio intervento didattico mi sono ispirata a questo principio sotto diversi aspetti: nella scelta dei contenuti, nel modo in cui li ho proposti e nella richiesta di un lavoro individuale. Le linee guida dell'UDL consigliano di proporre diverse modalità di espressione e rappresentazione, al fine di dare a tutti le stesse opportunità di apprendimento (Cast, 1984). Nella mia proposta didattica ho presentato diversi contenuti, due albi illustrati e due video; anche nel primo caso ho sfruttato la presenza della lavagna LIM, in quanto ho proiettato le immagini dei libri che avevo precedentemente digitalizzato. In questo modo tutti hanno potuto seguire la storia attraverso le immagini che, sulla LIM, erano molto più grandi e ben visibili rispetto alla pagina di un libro, magari vista da lontano. Ma non ho applicato questi principi ispiratori solo nella presentazione; il lavoro individuale richiesto, infatti, prevedeva un certo grado di discrezionalità in almeno due aspetti. In primo luogo, ho chiesto di scegliere due contenuti su quattro sui quali lavorare, in modo da lasciare liberi gli alunni di decidere su quale storia mettere la propria capacità espressiva. Inoltre, il lavoro individuale doveva necessariamente contenere un testo, che si poteva svolgere in diversi modi (lettera ad un personaggio, riflessione, invenzione di una storia simile), ma il secondo lavoro era libero: poteva essere una rappresentazione grafica, un altro testo o qualsiasi cosa volessero gli alunni. Il mio scopo era portarli a riflettere individualmente su almeno due contenuti, dando meno importanza al modo che avrebbero scelto per farlo. Questa libertà supporta pienamente l'autodeterminazione, un altro pilastro dell'educazione inclusiva; era mio dovere promuoverla, pur restando nel contesto di un compito da svolgere individualmente.

2 L'intervento didattico: la conduzione

2.1 L'esplorazione dei contenuti: tanti modi per avere cura

Nel primo incontro ho indagato le preconoscenze dei bambini sul concetto di cura; ho scritto alla lavagna le loro idee, che sono risultate davvero interessanti. Ho dovuto guidare un po' la riflessione per far emergere le opinioni degli alunni, in quanto inizialmente si sono dimostrati timorosi, ma poi si sono espressi in modo pertinente.

Come anticipato, ho proposto l'ascolto e la visione di contenuti che rappresentavano alcuni aspetti riconducibili all'educazione civica, in particolare la cura, per gli altri e per l'ambiente.

Ho notato subito che alcune storie sono risultate più interessanti di altre, a prescindere dal medium utilizzato; hanno avuto maggior successo un video sull'accoglienza di un nuovo compagno di classe – un riccio – e un albo illustrato che affrontava il tema della cura associato alla paura - “Il piccolo pescatore e lo scheletro” (Chen Jiang Hong, 2019).

La proposta di ciascun contenuto è stata seguita da una breve riflessione personale attinente a quanto narrato; abbiamo utilizzato questi pensieri per comporre dei cartelloni da appendere in classe. Questi supporti visivi sono stati utili come testimonianza e ancoraggio con i temi affrontati insieme, anche in vista del lavoro individuale.

Abbiamo conosciuto, inoltre, la storia de “L'uomo che piantava gli alberi” attraverso un video. È la storia di un pastore che, ogni giorno, piantava dei semi in zone sempre diverse, fino a far nascere una vastissima foresta. Abbiamo ragionato insieme sul concetto di costanza inteso come ripetizione, in questo caso, di una buona azione. Mi sono resa conto del fatto che questa parola non era conosciuta da tutti, così l'abbiamo indagata insieme per trarne un significato utile nella quotidianità. Ho aiutato i bambini attraverso delle domande guida come per esempio:

- Cosa sarebbe successo se il pastore avesse piantato cento ghiande per un solo giorno?

- È stato facile per il pastore fare tutto questo?
- Qualcuno gli ha detto di farlo o ha scelto da solo?

I bambini, poi, hanno a loro volta “piantato dei semi”, che contenevano le buone azioni che si proponevano di mettere in atto con la costanza necessaria a renderle significative.



Figura 1: I semi delle buone azioni

Gli argomenti che afferiscono all’ambito dell’educazione civica possono essere annoverati, a mio avviso, tra quei problemi cruciali per i quali è necessario stimolare una discussione tra gli studenti (Semeraro, 2009). Per essere indagati a fondo, questi problemi necessitano di essere ripetuti, rivisti, portati a galla ciclicamente anche attraverso mezzi diversi. In questo modo, gli studenti hanno la possibilità di collegare quanto appreso, progressivamente, ad altri aspetti della vita. Per questa ragione, l’esplorazione condivisa e guidata dei contenuti è stata seguita da un lavoro individuale, che permettesse a tutti di portare le proprie personali riflessioni.

2.2 L'intervista: parliamo con qualcuno che fa qualcosa per gli altri

Nella prosecuzione dell'attività, partendo dalle buone azioni sopra citate, abbiamo ragionato insieme su quali potessero essere le persone che, con costanza, si prendevano cura di qualcuno o qualcosa, sia che si trattasse di una professione che di una scelta di volontariato.

I bambini di entrambe le classi hanno dimostrato partecipazione e interesse quando ho comunicato loro che avrebbero dovuto scegliere una di queste persone da intervistare di persona.

Abbiamo proseguito il lavoro, appunto, discutendo su chi sono le persone che, in qualche modo, dedicano almeno un po' del loro tempo a qualcun altro. Abbiamo individuato insieme le seguenti figure: medico, nonni, infermiere, volontario ENPA, volontario che passa il tempo con gli anziani, volontari che puliscono il territorio, sindaco. Dopo aver individuato queste figure, ogni classe ha scelto per maggioranza quale sarebbe stata la persona intervistata: da una parte sono stati scelti i nonni, dall'altra un volontario ENPA.

Il lavoro, a questo punto, è proseguito innanzitutto cercando il significato della parola **intervista** sul vocabolario, per essere certi di procedere nella direzione giusta.

Successivamente ho scritto alla lavagna le domande che i bambini avrebbero voluto porre a queste persone senza un ordine, di getto. Infine, le abbiamo riordinate per temi, raggruppando prima quelle strettamente personali e poi quelle più rivolte alla persona in quanto "nonno" e "volontario ENPA" e abbiamo deciso insieme quali erano superflue e potevano essere cancellate. I bambini sono stati tutti molto partecipi; il fatto di sapere che avrebbero incontrato davvero la persona li ha resi a dir poco più interessati e coinvolti.

Purtroppo, però, siamo riusciti a svolgere in presenza solo una delle due interviste, ovvero quella con il nonno. Inizialmente non ero del tutto soddisfatta della scelta dei bambini sulla figura da intervistare, poiché la mia intenzione era di portarli a conoscere qualcuno che si prendesse cura, in qualche modo, della comunità, non solo della propria famiglia. Si è verificata una situazione descritta in modo chiarissimo da

Semeraro, che afferma che i ragazzi possono “sollevare questioni che l’insegnante non aveva previsto, ma che vanno da lui gestite, in modo da correlarle ai problemi cruciali da lui ipotizzati come importanti da proporre all’attenzione della classe” (2009). Confrontandomi con la tutor, in effetti, ho capito che i bambini vedono prima le cose che sono per loro più vicine, quindi ho accettato la loro scelta. Credo di aver gestito in modo adeguato questa “deviazione” imprevista, avendo anche la grande fortuna di conoscere la persona perfetta per questa intervista: un signore che è nonno di due nipotine, ma che ha fatto il consigliere comunale, canta nel coro del paese, partecipa ad altre iniziative di volontariato. In altre parole una persona che, oltre a prendersi cura della sua famiglia, utilizza parte del suo tempo per la comunità.

Per ottenere il permesso di far entrare questa persona a scuola, ho dovuto parlare direttamente con la vicepresidente. Nel Documento per la ripresa delle attività in presenza per l’anno scolastico 20/21 era scritto chiaramente che i soggetti esterni sarebbero potuti entrare a scuola solo “in caso di effettiva necessità”; le ho spiegato cosa avevo intenzione di fare, sperando di non ricevere divieti categorici visto il documento sopra citato e l’ormai nota questione delle “bolle”. Fortunatamente la scuola dispone di ampi spazi esterni, nonché della possibilità di raggiungerli senza entrare nell’edificio, quindi passando dal cortile che lo affianca. Il giorno accordato, sono andata a scuola con anticipo per predisporre il setting all’aperto; ho avuto la fortuna di ricevere l’aiuto di una gentile collaboratrice scolastica, assieme alla quale ho portato fuori alcune sedie per gli alunni e per l’ospite.

Avevo preparato, inoltre, dei fogli che contenevano una o due domande brevi, tutte numerate; ne ho consegnato uno a testa, in modo che ognuno avesse la propria domanda da porre e sapesse esattamente quando era il suo turno. Ogni foglio aveva anche lo spazio necessario per scrivere brevemente la risposta, in modo poi da poter ricostruire tutta l’intervista.

È stato uno dei momenti più belli dell’intervento didattico, certamente il più autentico, come del resto il compito che veniva richiesto agli alunni. Il fatto di richiamare contesti di realtà (Castoldi, 2016) è proprio uno dei criteri distintivi che rendono tale un compito autentico; sappiamo che, nella scuola, non sempre è possibile

calarsi in situazioni reali. In questo caso, però, è stato possibile grazie all'intervento di diversi fattori quali la disponibilità della tutor, il permesso della vicepresidente nonostante tutte le restrizioni anti Covid, la gentilezza della stessa collaboratrice scolastica. Se queste persone non avessero voluto darmi questa possibilità, ma soprattutto darla ai bambini, avremmo perso tutti qualcosa.

Gli alunni, come mi aspettavo, avevano quel leggero timore che si ha di solito di fronte ad uno sconosciuto, ma hanno dimostrato anche una grande curiosità nei suoi confronti. Il fatto di parlare con un adulto che non avevano mai incontrato, invitato a scuola proprio per loro, ha contribuito alla responsabilizzazione individuale (Felisatti, 2006); ognuno era responsabile della propria domanda, doveva prestare attenzione alla risposta e la doveva scrivere la risposta, altrimenti tutta la classe l'avrebbe persa.

Al di là dell'aspetto didattico legato al progetto, la cosa che più ho apprezzato è stata l'interesse degli alunni nei confronti di questa persona, la loro curiosità, le domande che nascevano dal contesto, davanti a questo nonno, senza essere state pensate prima. È stato il simbolo, a mio avviso, del bisogno di stimoli nuovi, della necessità di diversificare la quotidianità e le routines scolastiche, arricchendole di situazioni come questa, anche per le altre discipline (Figura 2).



Figura 2: L'intervista al nonno

L'intervista alla volontaria ENPA (figura 3) era prevista in modalità mista, ovvero con i bambini in presenza e l'intervistata collegata via meet, a causa dell'impossibilità

di raggiungerci entro l'orario scolastico. Purtroppo, la situazione di emergenza sanitaria ha imposto la chiusura delle scuole proprio a partire dalla settimana in cui era stato programmato l'incontro, che è stato così posticipato. In quel momento mi sono trovata di fronte un bivio: potevo scegliere di aspettare – e sperare – nella riapertura delle scuole o potevo occuparmi io stessa dell'intervista e registrarla, per poi condividerla con i bambini con i mezzi che, nostro malgrado, abbiamo imparato ad utilizzare. A causa della modifica all'orario scolastico non è stato possibile fare tutto per via telematica, in quanto la nostra ospite aveva orari incompatibili con quelli della classe. Parlando con la mentore, infine, abbiamo deciso che un'intervista fatta proprio dai bambini avrebbe avuto un valore molto più elevato rispetto al guardarla senza esserne protagonisti, perciò abbiamo atteso la riapertura delle scuole. Questo ha comportato una sorta di disallineamento con l'altra classe, oltre ad un'attesa di cui non conoscevamo l'esito; tuttavia, abbiamo pensato che lo scopo fosse più importante. Alla riapertura delle scuole, il giorno concordato, abbiamo incontrato via meet questa persona; è davvero superfluo dire quanto sia stato prezioso conoscerla. Durante l'intervista i bambini hanno appreso che ci sono molti modi per fare la propria parte, per aiutare alcuni animali di cui nessuno si preoccupa o che vengono abbandonati. Hanno capito che a volte è bellissimo donare il proprio tempo, se non si ha la possibilità di donare altro. Hanno visto che tutti, ma proprio tutti, possiamo trovare un modo per fare del bene.



Figura 3: l'intervista alla volontaria ENPA

Nella foto si vede che la nostra ospite presenta ai bambini Neve, una cagnolina particolarmente sfortunata che si trovava in convalescenza a casa sua. Penso che il

fatto di vederla realmente, anche se non fisicamente, abbia inciso in modo ancora più significativo sulla comprensione della figura del volontario.

Alla fine ho raccolto tutte le risposte e ho preparato una fotocopia con entrambe le interviste, in modo che i bambini potessero conservarle. È stata certamente l'attività che li ha coinvolti di più, come avremo modo di vedere nei questionari che ho proposto.

2.3 Il compito: dal lavoro individuale alla valutazione

2.3.1 La produzione

Come anticipato, ho proposto un compito di produzione individuale che prevedeva ampi margini di discrezionalità.

Basandomi sulle idee circa la differenziazione di Carol Ann Tomlinson, ho deciso di applicare questo principio in modo forse inconsueto, ossia lasciando decidere agli alunni i contenuti sui quali avrebbero dovuto lavorare. L'autrice, infatti, ritiene fondamentale differenziare l'istruzione per accogliere i diversi modi in cui gli studenti apprendono (Tomlinson, 2006). Innanzitutto ho preparato delle istruzioni molto dettagliate da consegnare ad ognuno, in modo che non potessero sorgere dubbi sul lavoro da svolgere, che sarebbe stato iniziato a scuola e terminato a casa. Ho spiegato in classe il compito assegnato, poiché volevo dare la possibilità a tutti di chiedere chiarimenti; l'indicazione principale era quella di scegliere due tra le quattro storie viste insieme, sulla base delle quali produrre obbligatoriamente un testo scritto e un altro lavoro a scelta, che poteva essere un altro testo, una filastrocca, un disegno o qualsiasi cosa volessero. Credo che lasciare libera la scelta dei contenuti abbia rappresentato una vera accoglienza nei confronti degli alunni, poiché sono stati liberi di scegliere le storie a loro più congeniali, aspetto che penso abbia consentito loro di lavorare meglio. Inoltre la libertà espressiva, anche se non totale, è stata positiva; i ragazzi, infatti, hanno lavorato in modo molto personale, scegliendo il lavoro che esprimeva al meglio le loro potenzialità. Qualcuno mi ha consegnato due o tre testi,

qualcun altro un testo e due disegni; ho sentito di averli lasciati liberi, di aver rispettato l'individualità di ognuno pur chiedendo loro un lavoro. Del resto, nelle stesse Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione (2012) è scritto che "ogni bambino è, in sé, diverso e unico, e riflette anche la diversità degli ambienti di provenienza" (Indicazioni Nazionali, 2012, p. 16). È nostro dovere di insegnanti conoscere il retroterra culturale degli alunni, in modo da pensare a contenuti e metodologie che possano raggiungere tutti.

2.3.2 La valutazione: polo oggettivo e intersoggettivo

La valutazione rappresenta uno degli aspetti più complessi e più sfidanti della pratica quotidiana di un insegnante. La dimensione oggettiva richiama le "evidenze osservabili che attestano la prestazione del soggetto e i suoi risultati, in rapporto al compito affidato e alle conoscenze e abilità che la manifestazione della competenza richiede" (Castoldi, 2016, pag. 81). In altre parole, si tratta di ciò che possiamo osservare e misurare in modo oggettivo, prestando attenzione al comportamento dell'alunno in relazione al compito assegnato ed eventualmente alla qualità del prodotto richiesto. Per quanto concerne l'intervento didattico proposto, ho scelto quella che è a mio avviso la via più rigorosa per la dimensione oggettiva della valutazione, ovvero l'utilizzo delle rubriche valutative. Inizialmente avevo preparato soltanto una rubrica analitica, ma poi ho integrato gli strumenti per la valutazione con una rubrica di prestazione, più precisa e mirata sul compito di produzione richiesto agli alunni, che consisteva in un testo scritto e un altro lavoro a scelta. Dopo aver raccolto i lavori degli alunni, che ho assemblato in un quaderno di classe, ho incontrato la mia tutor in modo da confrontarci sui lavori e poter compilare le rubriche. La dimensione oggettiva, ad ogni modo, si incrocia con quella intersoggettiva, che "riguarda il sistema di attese, implicito o esplicito, che il contesto sociale esprime in rapporto alla capacità del soggetto di rispondere adeguatamente al compito richiesto; riguarda quindi le persone a vario titolo coinvolte nella situazione in cui si manifesta la competenza e l'insieme delle loro aspettative e delle valutazioni espresse". Chiedendo aiuto alla tutor

per l'osservazione oggettiva, quindi, mi sono trovata a sconfinare nella dimensione intersoggettiva, in quanto lei fa certamente parte di quelle persone "a vario titolo coinvolte", come afferma Castoldi, nella situazione in cui si dovrebbe manifestare il comportamento atteso. Il confronto con l'insegnante di classe è stato fondamentale per capire il processo di apprendimento degli alunni rispetto all'importanza della cura che, in questo caso, rappresentava il focus dell'intervento didattico. Per ciascun alunno, quindi, ci siamo confrontate circa il livello da assegnare per ogni criterio, trovandoci spesso d'accordo. Ritengo che sia estremamente complesso, per un tirocinante, attribuire dei livelli, poiché la conoscenza dell'alunno e del suo percorso si rivela spesso insufficiente; un tirocinante non ha modo di osservare gli alunni nella quotidianità, in varie situazioni, perciò quanto vediamo noi non può che essere parziale. Ad ogni modo, siamo riuscite a compilare le rubriche, condividendo le nostre osservazioni sugli alunni. Il quadro che ne è risultato è stato interessante, ma non privo di spunti di riflessione in ottica migliorativa.

Come si nota dalle rubriche analitiche (allegato 3), per quanto riguarda la comprensione e la partecipazione i livelli si attestano tra l'intermedio e l'avanzato per la maggior parte degli alunni; questo dimostra una buona efficacia del lavoro proposto. La rubrica analitica generica sul lavoro di produzione individuale, messa a confronto con la rubrica di prestazione per lo stesso compito, ci offre un interessante spunto di riflessione. Grazie alla rubrica di prestazione, infatti, abbiamo notato che i lavori presi singolarmente erano svolti bene, rispondevano in molti casi al massimo livello indicato nei criteri. Uno di questi, però, riguardava la presentazione complessiva dei prodotti; avevo sottolineato più volte che, siccome i lavori avrebbero costituito il quaderno di classe, avrebbero dovuto essere curati anche dal punto di vista grafico. Come si nota dalle rubriche, invece, questo aspetto è stato quello in cui abbiamo assegnato alla maggior parte degli alunni il livello 2, ossia intermedio (allegato 2). L'aspetto da sottolineare è proprio questo: con la sola rubrica analitica non avremmo mai potuto notare questa sfumatura, poiché i criteri erano più generici. Questo mi fa pensare che per alcuni aspetti sia sufficiente una rubrica di questo tipo; per i lavori più articolati, invece, si rivela assolutamente necessaria una rubrica che riesca a sondare i diversi

aspetti con maggiore profondità. In diversi lavori abbiamo notato, grazie ai criteri della rubrica di prestazione, scarsa accuratezza grafica e una certa fretta di consegnare, sebbene gli alunni avessero circa 10 giorni di tempo a disposizione dopo aver iniziato la produzione in classe. In altre parole, hanno avuto tutte le possibilità di chiedere chiarimenti e consigli, nonché un tempo forse anche troppo lungo per la consegna. La questione si rivela di non facile interpretazione; mi vengono in mente due ragioni, che proverò a spiegare. La prima spiegazione a cui ho pensato è legata proprio alle abitudini di vita dei bambini, costantemente stimolati su mille fronti, portati a cambiare spesso attività. Non è una buona notizia, dobbiamo prenderne atto; i bambini hanno spesso fretta di correre a fare altro, di togliersi l'incombenza di un lavoro che è stato loro assegnato, pur con l'ampia discrezionalità concessa in questo caso. La seconda ragione è quella su cui credo di poter intervenire, cosa che non ho fatto completamente nel caso del tirocinio per oggettivi limiti di tempo e certamente per inesperienza. Come ho anticipato, inizialmente avevo preparato soltanto una rubrica analitica, per poi aggiungere anche quella di prestazione. I criteri e i livelli di quest'ultima sono stati presentati agli alunni, ma è vero che loro non hanno contribuito a crearli in prima persona. La co-costruzione della rubrica, infatti, avrebbe certamente fornito agli alunni degli spunti ulteriori per orientare il proprio apprendimento, avrebbe permesso loro di capire a quali aspetti avrebbero dovuto dedicare maggiore impegno e in quali avevano già una solida competenza (Grion, 2017). In questo modo, sarebbero stati certamente più consapevoli circa le richieste del compito, avrebbero potuto disporre di un ancoraggio concettuale a cui legarsi nello svolgimento, che sarebbe tornato alla mente in modo più diretto.

2.3.3 La dimensione soggettiva: una miniera di idee per migliorare

Infine, occorre prendere in considerazione la dimensione soggettiva, che "richiama i significati personali attribuiti dal soggetto alla sua esperienza di apprendimento" (Castoldi, 2016, pag. 82). Inizialmente ero molto in dubbio su questo aspetto della valutazione, poiché la riflessione su di sé e l'autovalutazione sono

pratiche assai poco diffuse, e non solo tra i bambini. Come ci ricorda Castoldi, le strategie autovalutative sono “una condizione irrinunciabile di una valutazione plurale e formativa, capace di riconoscere le diverse sfumature dell’esperienza di apprendimento e utile al soggetto per sviluppare una maggiore consapevolezza del suo sapere” (2016, p.191). Mi chiedevo, di fronte a un aspetto che fa parte a tutti gli effetti della valutazione, come avrei potuto indagarlo. Infine, ho deciso di costruire un breve questionario che potesse riassumere tutta l’esperienza, diviso in sezioni (contenuti, gradimento dell’attività, impegno personale, sensazioni, cosa si può migliorare). Analizzando le risposte e integrandole, successivamente, con le evidenze raccolte tramite le succitate rubriche, abbiamo costruito un quadro più completo su come, quanto e cosa gli alunni hanno portato con sé dopo questa esperienza. Questo strumento, in particolar modo, mi ha permesso anche di capire una cosa molto importante su cui non avevo riflettuto in fase di progettazione. I contenuti che ho proposto sono per me molto significativi, ma anch’io, come tutti, ho le mie preferenze. C’è un testo che amo particolarmente, Brontorina, che tuttavia non ha riscosso il successo che mi aspettavo. È la storia di un dinosauro che vuole fare la ballerina, ma la scuola di danza è troppo piccola; i suoi compagni, così, fanno di tutto per trovare un posto adatto affinché Brontorina possa esprimere il suo enorme talento. È un albo delizioso, che mi ha conquistato non appena l’ho visto in libreria; tuttavia, non ha riscosso tra i ragazzi lo stesso successo. Mi sono confrontata con la tutor su questo. La sua opinione è stata preziosa; lei riteneva che la componente “danza” potesse aver inciso sui maschietti, che la vedono generalmente come un’attività più femminile. Inoltre, ha suggerito, la semplicità della storia forse è stata vista come qualcosa di troppo facile, magari adatto a bambini più piccoli. Ho riflettuto molto su questo, perché mi sono scontrata con il fatto che non sempre le cose che l’insegnante ama di più sono anche le migliori per i bambini, o sono adatte ad una determinata fascia d’età. Ho imparato, da tutto questo, a mettere più attenzione nella scelta dei contenuti, e a proporre anche qualcosa che, di primo acchito, non sceglierei, cercando di intercettare le esigenze e le preferenze degli alunni.

Un altro aspetto che è emerso dai questionari riguarda il gradimento delle attività, che avevo suddiviso in visione dei video, lettura dei libri illustrati, cartelloni di classe, lavoro individuale, intervista. Come anticipato, l'attività che ha riscosso maggiore successo è stata quella più autentica e differente rispetto alle abitudini didattiche degli alunni, ossia l'intervista, che è stata la prima scelta per la maggior parte di loro (figura 4).

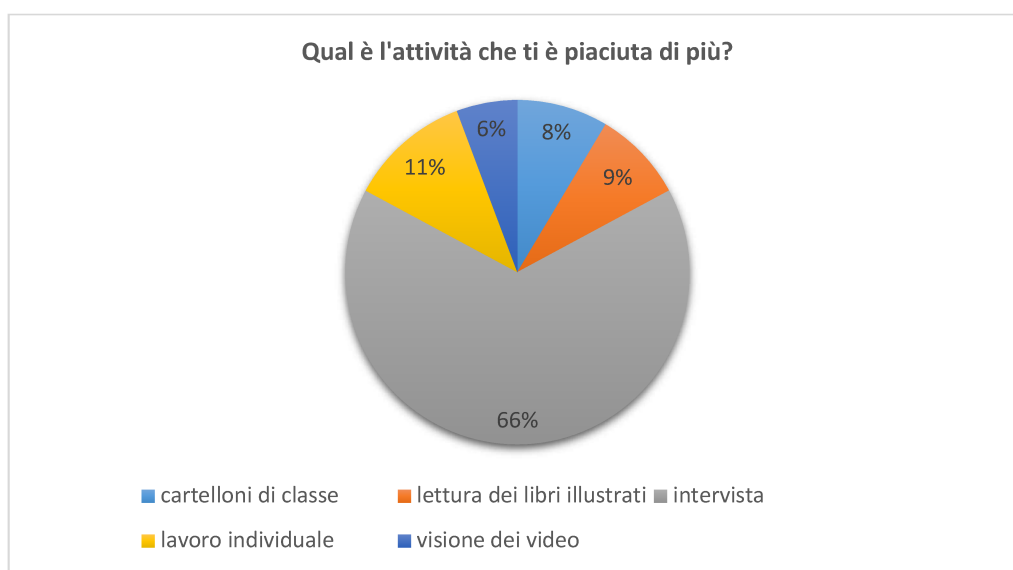


Figura 4: grafico sul gradimento delle attività proposte

Il questionario chiedeva anche di spiegare brevemente le ragioni della scelta; per quanto concerne l'intervista, i ragazzi hanno scritto di averla gradita per i seguenti motivi:

- Perché mi è piaciuto fare domande dirette al signore;
- Perché ho scoperto molte cose nuove ed è stato interessante;
- Perché è stato molto emozionante e a me piacciono gli animali;
- Perché mi sono piaciute le risposte e mi ha fatto riflettere.

Credo che l'esperienza diretta, in ogni sua forma, sia estremamente potente e significativa per chi la vive. Non è un caso, infatti, che questo sia stato il momento più interessante per molti alunni; siamo troppo ancorati alla classe, ai libri e ai quaderni, quando per alcune esperienze non sarebbero nemmeno necessari. Come affermano Reeves e Oliver (2014), l'esperienza autentica "colloca i compiti di apprendimento nel

contesto delle situazioni di vita reale, e così facendo offre possibilità, agli studenti, di sperimentare, in ambito scolastico, sfide simili a quelle che essi affrontano durante le loro imprese di vita quotidiana” (pp. 401-402). Sono proprio questi compiti a portare nella scuola parte di ciò che si trova nella vita reale, consentendo agli alunni di misurarsi con alcune sfide in un contesto protetto, in maniera guidata e con il supporto dell’insegnante.

Questo importante feedback mi spinge a cercare sempre di proporre esperienze di questo genere, che siano vere, che coinvolgano gli alunni in prima persona. In questo modo, i ragazzi potranno mettersi alla prova per poi trasferire in ambito extrascolastico la competenza acquisita.

È doveroso sottolineare che la potenza di queste proposte risulta particolarmente significativa anche per i bambini che faticano a seguire in autonomia la didattica quotidiana. Gli alunni con qualche difficoltà, nel mio caso uno con autismo infantile e uno con ADHD, sono risultati straordinariamente interessati ed autonomi nei confronti di questa sfida, dimostrando talvolta un coraggio e una curiosità difficili da scorgere in un contesto differente. Alcuni di loro, infatti, avrebbero certamente continuato con le domande se ce ne fosse stato il tempo; raccolgo questo insegnamento per il futuro, al fine di essere sempre più efficace e inclusiva nel rispondere alle esigenze di tutti.

2.4 Cosa abbiamo raccolto

Grazie ai questionari sopra citati, ho avuto modo di capire quanto e cosa è rimasto ai ragazzi del percorso svolto insieme.

Come si può notare dalle figure, le risposte che i bambini hanno dato circa il significato generale del percorso sono molto diverse fra loro; questo risultato è stato fonte di soddisfazione per me, poiché i contenuti trattati si focalizzavano certamente sulla cura e sull’attenzione, ma sotto aspetti differenti. Mi ha reso felice scoprire che alcuni bambini li hanno colti (figura 5).

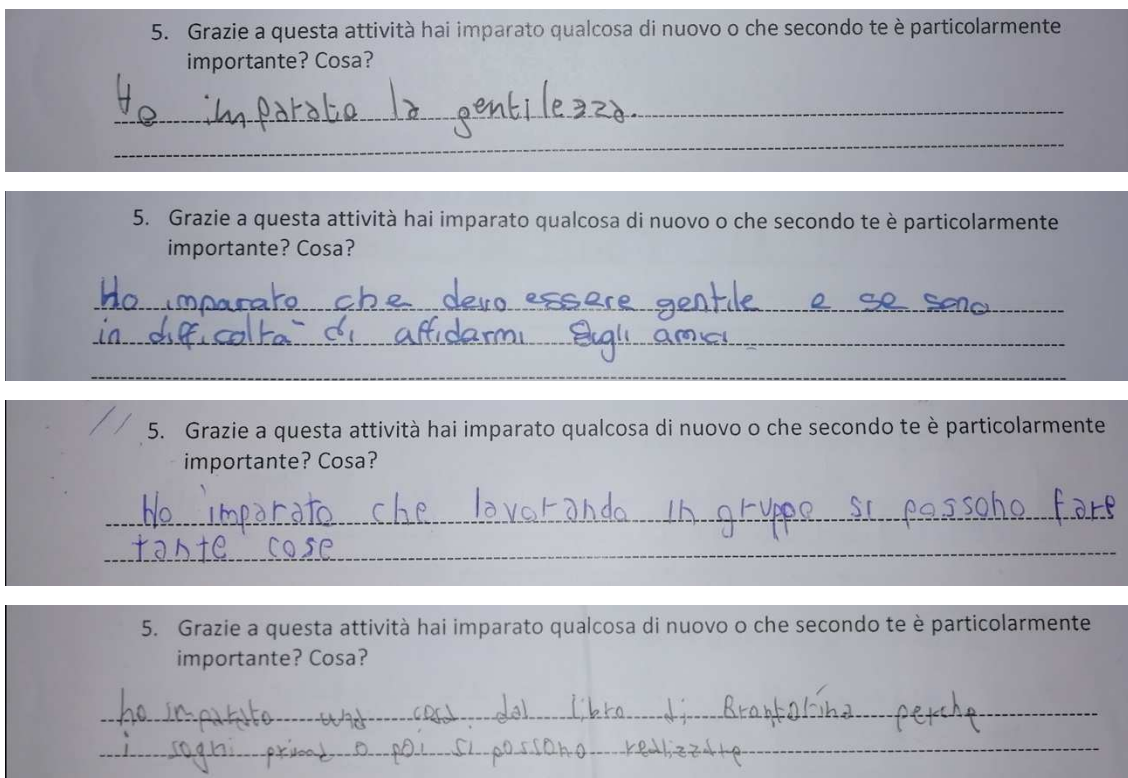


Figura 5: alcune risposte

Questi sono solo alcuni esempi di risposte, ma molte altre sono state davvero significative.

Nonostante la mia parziale conoscenza nei confronti degli alunni, ho notato che le risposte che davano, in qualche modo, calzavano alla perfezione con la loro esperienza, con le loro caratteristiche. Qualcuno, infatti, ha scritto di essersi sentito come uno dei personaggi visti nelle storie. Questi processi sono la base di quelle che Cisotto chiama le "reazioni del lettore, che si attivano quando la mente riconosce nella pagina scritta qualcosa di rilevante per il sé e per il proprio sistema di credenze e valori" (Cisotto, 2006, p.135). Mi ero imposta come obiettivo di raggiungere tutti gli alunni, e l'unico modo per farlo era proprio quello di proporre contenuti che fossero certamente diversi tra loro, ma resi simili dal comune sfondo di cura e accoglienza. Come mi aspettavo, ogni alunno ha dato ai testi e ai video un significato proprio, personale, con le ovvie e dovute preferenze. È da questo che nasce il processo di valutazione che ognuno di noi opera di fronte ad una storia, e che sarà inevitabilmente influenzato da quanto questa ci assomiglia.

2.5 La conclusione: uno slideshow e un seme

Come elaborato finale di classe per raccogliere tutta l'esperienza avevo programmato la costruzione di un video, dove ogni alunno avrebbe dovuto narrare una parte del percorso. Purtroppo, per una classe la conclusione del progetto è capitata nel momento di chiusura delle scuole a causa dell'emergenza sanitaria relativa al Covid-19, quindi non è stato possibile procedere come previsto, se non altro per la mancanza di certezza prospettica circa la riapertura. Assieme alla tutor, quindi, abbiamo deciso di procedere in modo alternativo, attraverso il montaggio di uno slideshow che contenesse le foto in sequenza dei quaderni di entrambe le classi, intervallati da un breve commento personale degli alunni. La raccolta di questi feedback è avvenuta proprio nel momento di chiusura delle scuole; grazie ai gentili rappresentanti di classe ho ricevuto dei messaggi, delle foto e degli audio con i commenti degli alunni. Ho costruito questi video in modo da valorizzare il lavoro dei ragazzi, a cui li ho mostrati non appena ce n'è stata la possibilità. Tutti gli studenti sono rimasti stupiti nel vedere come i loro lavori sembrassero trasformati, poiché inseriti in un quadro d'insieme curato, colorato, con una musica in sottofondo. A causa di questo cambiamento, purtroppo, non ho potuto completare la rubrica analitica relativa alla preparazione della presentazione, poiché si è trattato di una sorta di soluzione di emergenza. Ho preferito non valutare il semplice invio del feedback, in quanto si trattava solo della condivisione di un pensiero in forma scritta od orale, con la mediazione di un adulto. In altre parole, non avevo sufficienti elementi per una valutazione significativa, che si sarebbe rivelata solo una questione formale, a mio avviso poco utile in questo contesto.

Ad ogni modo, alla fine ho ringraziato gli alunni per il lavoro svolto assieme e ho regalato ad ognuno di loro dei semi, accompagnati da un bigliettino. Non ho svelato cosa sarebbe nato da quei semi, poiché volevo che facessero lo sforzo di curarli, di attenderli, come nelle storie che avevamo visto per lasciare un ultimo, importante messaggio.

3 Il percorso formativo: riflessioni

3.1 Cosa dice la legge: il DM 249/2010

Il DM 249/2010, concernente la “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” contiene delle preziose indicazioni circa gli obiettivi della formazione iniziale degli insegnanti (art. 2), i percorsi formativi (art. 3), nonché le caratteristiche salienti del corso di laurea a ciclo unico per l’insegnamento nella scuola dell’infanzia e nella scuola primaria (art. 6). I tre succitati articoli, insieme all’allegato “Tabella 1” (art.6) contenuto nello stesso Decreto, contribuiscono a tracciare il perimetro all’interno del quale si possono trovare molte delle informazioni utili a delineare il profilo della figura dell’insegnante di scuola primaria, nell’odierno contesto nazionale. Al fine di approfondire gli aspetti più rilevanti della figura professionale in questione, sarà bene osservare più da vicino il contenuto delle varie disposizioni di legge appena menzionate.

L’articolo 2 sottolinea il rilievo imprescindibile, per l’insegnante di oggi, della formazione, enfatizzando in particolare l’importanza delle competenze disciplinari, psico-pedagogiche, metodologico-didattiche, organizzative e relazionali. In assenza di un tale patrimonio di conoscenze potrebbe risultare compromesso, secondo le previsioni del legislatore, il raggiungimento da parte degli allievi di risultati di apprendimento soddisfacenti. Lo stesso articolo chiarisce, poco più avanti, che “è parte integrante della formazione iniziale dei docenti, l’acquisizione delle competenze necessarie allo sviluppo e al sostegno dell’autonomia delle istituzioni scolastiche”. Si tratta di un’indicazione non marginale, in base alla quale risulta del tutto evidente che l’insegnante è chiamato a svolgere un duplice ruolo: uno di insegnante propriamente detto, che trasmette conoscenza e tutela la crescita degli studenti e un altro, non meno importante, di promotore di autonomia dell’istituto di appartenenza.

Un ruolo tanto diversificato e multiforme richiede, senza dubbio, una formazione all’altezza delle molte sfide con cui sarà necessario confrontarsi, lungo il complesso

percorso di carriera che attende il neolaureato. Proprio per questo, l'articolo 3 del decreto in questione parla esplicitamente di "percorsi formativi" e, ricollegandosi alle previsioni del precedente articolo, stabilisce che per raggiungere tutti gli obiettivi auspicati l'insegnante, nel corso della sua formazione, dovrà sviluppare ulteriori competenze in diversi altri campi, come la lingua inglese, la digitalizzazione, la promozione dell'integrazione degli alunni con disabilità.

Questi primi due articoli, da soli, sono già sufficienti a farci capire che le competenze professionali non andranno acquisite solo durante il percorso universitario, ma dovranno piuttosto essere intese come un processo di continuo aggiornamento, poiché il mondo che circonda l'insegnante è, oggi più che mai, in continuo divenire. Un divenire che rischia di travolgere coloro che, non facendosi trovare pronti, non saranno in grado di gestire un ambiente scolastico e sociale sempre più sfidante e complesso.

Nell'articolo 6 del decreto, a proposito del corso di laurea magistrale per l'insegnamento nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, si sottolinea che il percorso accademico non prevede solo lezioni frontali, ma è ricco, al contrario, di moltissime occasioni di tirocinio e di dinamiche di apprendimento che potremmo definire di "learning by doing". Si tratta di un aspetto totalmente coerente con le previsioni contenute all'interno degli articoli 2 e 3. Del resto, non si può pensare di giungere ad una formazione completa ed il più possibile esaustiva svolgendo semplicemente attività di studio e non anche di pratica quotidiana all'interno dei contesti scolastici. E proprio questa commistione di teoria e pratica è ciò che più impreziosisce il nostro percorso formativo.

Le indicazioni dell'articolo 6 vengono ulteriormente dettagliate all'interno della Tabella 1, la quale contiene descrizioni alquanto precise circa gli obiettivi formativi qualificanti. In particolare, ai laureati afferenti alla classe LM-85, è richiesto di:

- Possedere conoscenze disciplinari relative agli ambiti oggetto di insegnamento;
- Essere in grado di articolare i contenuti delle discipline in funzione dei diversi livelli scolastici e dell'età dei bambini;

- Possedere capacità pedagogico-didattiche per gestire la progressione degli apprendimenti;
- Essere in grado di scegliere e utilizzare di volta in volta gli strumenti più adeguati al percorso previsto;
- Possedere capacità relazionali e gestionali;
- Essere in grado di partecipare attivamente alla gestione della scuola e della didattica.

Il quadro appena sintetizzato descrive un ventaglio di capacità e competenze che è non solo difficile da acquisire, ma che richiede, come già evidenziato, un continuo investimento in termini di formazione e aggiornamento del proprio patrimonio di conoscenze. A partire dal quadro di riferimenti normativi fin qui elencati, è stato creato un apposito documento che esplicita la “Corrispondenza scheda di valutazione – Portfolio”. Al suo interno troviamo precise indicazioni circa: le dimensioni su cui insiste la valutazione, i relativi indicatori, i criteri corrispondenti e i singoli descrittori di processo.

Tutto questo ci dimostra quanto sia complesso procedere ad una misurazione efficace delle competenze e delle capacità possedute da un insegnante. Tale complessità si manifesta sia quando ci si focalizza sul patrimonio di esperienze maturate, sia quando si cerca di capire quale sia la familiarità dell’insegnante con le teorie proprie della disciplina. Il quadro complessivo, se opportunamente implementato, permette di ricostruire quantitativamente e qualitativamente i passi in avanti compiuti dall’insegnante, senza tralasciare i punti di debolezza e le aree di miglioramento.

In sintesi, la professione docente è sempre più sfidante e complessa. Non solo, infatti, risulta sempre più impegnativo il percorso formativo, ma è altrettanto difficile trovare strumenti di misurazione che permettano di fotografare, in tutta la sua multidimensionalità, l’effettiva efficacia delle performance individuali dell’insegnante. Questi è sottoposto, costantemente, a valutazioni atte a favorire una crescita in perfetta sintonia con le aspettative personali e istituzionali. Del resto, oggi, l’insegnante non va considerato alla stregua di un semplice portatore di conoscenze,

ma va considerato piuttosto come un attore di cambiamento, inserito in un contesto organizzativo complesso.

3.2 L'insegnante ricercatore: un modello da seguire

Nel paradigma dell'insegnante ricercatore (Felisatti, 2009), rientrano tutte quelle figure professionali che sono in grado di progredire, a livello di competenze, attraverso lo studio continuo orientato su un triplice fronte: verso sé stessi, verso gli altri insegnanti e verso la classe (Stenhouse, 1977). Questo tipo di orientamento multilivello permette all'insegnante ricercatore di sviluppare maggiore consapevolezza e sapere su almeno cinque fronti.

- 1) Nell'area della competenza disciplinare; qui, si sviluppa, infatti, la conoscenza propriamente detta, da intendersi come un insieme di saperi tra loro organizzati ed epistemologicamente fondati.
- 2) Nell'area della competenza educativa; qui, l'insegnante instaura delle relazioni che hanno a che fare col riconoscimento profondo dell'allievo, il quale non è semplice "ricevitore" di nozioni, ma è piuttosto visto come persona dotata di proprie peculiarità e portatore di bisogni individuali specifici.
- 3) Nell'area della competenza didattica; qui, l'insegnante gioca un ruolo di facilitatore di processi di apprendimento. In questo senso, il ruolo del docente si estrinseca nella progettazione didattica, nell'implementazione di opportuni e concreti interventi educativi e nella loro valutazione. La parola d'ordine, in questa area, è "personalizzazione", in quanto vi è una forte necessità e un altrettanto preciso dovere di dare vita a pratiche disegnate "su misura" dell'allievo, il quale deve trovare agevole compiere il proprio percorso di apprendimento, da una parte, e di evoluzione, dall'altra.
- 4) Nell'area della competenza organizzativa; qui, l'insegnante assume il preciso ruolo di attore organizzativo, alle prese con complesse dinamiche sociali alle quali non è sempre facile far fronte. La qualità del servizio didattico, nel suo complesso, passa anche dal modo in cui ciascun docente interpreta il ruolo di

membro attivo della comunità scolastica. Fondamentali, dunque, sono tutte quelle attitudini riconducibili alla capacità di coordinamento e di conseguire risultati desiderati in un clima di ottimale efficacia.

- 5) Nell'area della competenza di ricerca; qui, l'insegnante è un individuo alle prese con le proprie necessità di migliorarsi e di evolvere continuamente. Il suo ruolo di "ricercatore", infatti, richiede che egli sappia guardarsi intorno, con curiosità e spirito pionieristico, sperimentando nuovi modi di fare e nuovi strumenti didattici. Cruciale è, pertanto, la capacità di sviluppare familiarità con i vari strumenti propri della ricerca sociale, sia quelli quantitativi, che quelli qualitativi.

Mi attira molto la figura dell'insegnante ricercatore, poiché incarna il ruolo del professionista a tutto tondo, la cui curiosità è instancabile, proprio come il suo desiderio di auto-miglioramento. Il docente-ricercatore, insomma, sa utilizzare di volta in volta i linguaggi più opportuni, trovare soluzioni a problemi inediti e offrire un notevole valore aggiunto in termini di esperienza e sapienza ai propri allievi. Come ci ricorda Wenger (2006), l'insegnante deve sapersi appropriare di nuove conoscenze anche attraverso la sua permanenza nelle varie comunità di pratica che caratterizzano il suo lavoro. In tali comunità, è sempre fecondo e ricco di stimoli il confronto con colleghi, allievi, genitori e superiori. L'insegnante con queste caratteristiche sa che nessuna verità è data, poiché ciò che è vero in un certo contesto può non esserlo al mutare di precise condizioni.

In questo senso, l'insegnante ricercatore è capace di adattamento, là dove altri docenti incontrano solo ostacoli e possibili fallimenti. La classe docente è rivestita di un ruolo che le impone un approccio verso l'apprendimento in prospettiva lifelong (Felisatti, Mazzucco, 2013), in quanto esso non può e non deve esaurirsi in una determinata fase dell'esistenza. Il ruolo dell'insegnante ha talmente tante sfaccettature, che illudersi che possa bastare la sola formazione universitaria è davvero un atteggiamento ingenuo. Il docente è chiamato a delle sfide in continua evoluzione; nell'odierna società della conoscenza i processi trasformativi sono molto rapidi, occorre adattarsi rapidamente ai cambiamenti che queste trasformazioni portano con

sé. L'apprendimento continuo diventa quindi un tratto distintivo dell'insegnante, e per sua stessa definizione il lifelong learning è qualcosa che non si può concludere entro le mura universitarie. Su questo occorre puntare sempre e con cognizione di causa, perché le sfide sono ingenti: quello che si è appreso nelle aule universitarie di oggi e nei libri di oggi non sarà più vero domani, allora occorrerà cercare nuovi stimoli, nuovi libri, nuovi insegnamenti. È necessario che gli insegnanti siano stimolati ad apprendere costantemente, ma anche a sviluppare la capacità di intercettare i cambiamenti. Anche quando un libro o un corso di formazione non ci diranno cosa fare, perché non possono prevedere tutto, dovremo improvvisare, apprendere non più leggendo, ma facendo.

3.3 Analisi riflessiva delle competenze personali in formazione

Al fine di ricostruire un quadro il più possibile esaustivo sulla mia esperienza formativa, ho deciso di rifarmi alle linee guida della scheda di valutazione precedentemente citata. In particolare, ritengo utile il rimando a quella che viene definita "dimensione professionale", la quale mi pare essere di gran lunga più efficace per una analisi di questo genere.

Dal punto di vista delle conoscenze e delle abilità maturate durante il percorso formativo, la mia impressione è che il corso di laurea, così come le esperienze di tirocinio e di laboratorio, siano strutturate in maniera assolutamente funzionale alla creazione di figure professionali pronte ad affrontare il mondo della scuola. È del tutto evidente che il nostro bagaglio di competenze e di esperienze deve solidificarsi e arricchirsi di nuovi processi di apprendimento, i quali non possono essere potenziati se non attraverso l'esperienza diretta sul campo. Dal prossimo anno, non saremo più seguiti da altri professionisti e il peso di condurre un percorso didattico in autonomia ricadrà totalmente su di noi. Ciò ci carica di responsabilità, da un lato, e di profondo entusiasmo dall'altro.

Tra i punti di forza che mi contraddistinguono potrei annoverare certamente la capacità di adattamento al contesto classe, l'attitudine ad instaurare delle relazioni

positive con i colleghi e i genitori, così come la volontà di migliorarmi continuamente. A mio avviso la relazione con i colleghi, soprattutto se intervengono nelle stesse classi, merita un notevole investimento in termini di energie e impegno. Il gruppo, secondo la definizione di Bion, “può essere considerato come un mediatore tra le necessità individuali, la mentalità di gruppo e la cultura di gruppo” (Bion, 1997, p. 63); l’aspetto che lo caratterizza maggiormente, tuttavia, è il fatto di riunirsi per fare qualcosa, per uno scopo. Sono fermamente convinta del fatto che, all’interno di un team di docenti, la cooperazione associata alla condivisione degli obiettivi e delle pratiche rappresenti uno strumento educativo estremamente efficace. Quante volte, infatti, sentiamo parlare dell’esempio come del miglior modo di insegnare? Quante volte abbiamo avuto esperienza di bambini confusi, perché vedevano comportamenti diversi tra i docenti? Credo, e farò sempre del mio meglio in questo senso, che un team coeso che condivide gli obiettivi sia di gran lunga uno strumento che tutti i docenti dovrebbero imparare a sfruttare, poiché il beneficio ricadrebbe nella pratica quotidiana di tutti gli attori che intervengono nel processo educativo.

Per contro, i punti di debolezza si sostanziano indubbiamente nell’antipatia che provo nei confronti degli strumenti tecnologici con i quali costantemente dobbiamo confrontarci, ma che sono certa imparerò ad utilizzare in modo sempre più proficuo. Inoltre, non riesco a fare mia l’idea che tante dinamiche educative siano supportate da eccessiva burocrazia, la cui utilità pratica è, nella migliore delle ipotesi, parziale. Infine, anche se non so se sia un punto di debolezza o semplicemente una manifestazione del mio indomabile spirito critico, non riesco ancora a guardare con favore alla diffusione massiccia e pervasiva di un approccio valutativo che, nel suo complesso, si ispira a principi essenzialmente quantitativi, fondati su una epistemologia deterministica. In altre parole, la visione del mondo che informa i processi di misurazione dei risultati in ambito scolastico, mi pare disconoscere le istanze individuali delle persone che operano in questa istituzione e questo sembra in contrasto con l’idea di una scuola aperta all’inclusione e alla tutela dell’individualità.

In futuro, spero di avere sempre la possibilità di continuare a formarmi, anche se non attraverso il percorso formale del corso di laurea che mi appresto a lasciare.

L'auspicio è che tutto ciò che riuscirò ad imparare, sui libri e nella vita, possa trasformarsi in stimolo di riflessione e, nella misura del possibile, in esempio per gli alunni che avranno a che fare con l'insegnante che mi auguro di diventare. Del resto, lo scambio è uno dei fronti cruciali da declinare in termini di rapporto. Quello dell'insegnante, infatti, è anche un ruolo connotato da una triplice negoziazione (Fischer, 2002); questo ci dà l'idea del carattere olistico del docente, che non è solo figura di riferimento per la trasmissione di conoscenze, ma è anche un individuo che interagisce prima nella scuola attraverso il rapporto con i pari, la dirigenza e gli studenti, che poi interviene indirettamente nella società in senso lato. La negoziazione diventa, quindi, un momento di fondamentale rilevanza, che pone le basi per la costruzione di una fruttuosa relazione di apprendimento. Il fine è quello di allontanarsi il più possibile da quell'idea di "mestiere impossibile", così definito da Freud, perché fortemente determinato dalla volontà stessa dell'allievo rispetto all'apprendimento (Fischer, 2002). Il fatto che gli studenti debbano aderire a questa dinamica non solleva l'insegnante dalla sua responsabilità; laddove vi fosse una resistenza, egli è chiamato a impiegare tutte le sue competenze e la sua esperienza per giungere ad una sorta di seduzione pedagogica, intesa come quella "che sostiene l'impegno degli alunni nei processi di apprendimento, comunicando la gioia e la passione per il sapere" (Damiano, 2016, p. 203).

Il senso dell'insegnamento non si limita alla trasmissione di conoscenze, ma deve vederci pronti ad imparare dagli allievi. Quando si riesce a creare un rapporto fecondo con un'altra persona significa che non si sta solo insegnando, ma si sta imparando. Per imparare occorre un atteggiamento di piena e autentica umiltà. L'umiltà propria di chi sa che l'apprendimento è un processo costante e ineliminabile nella vita di un buon insegnante, perché non c'è insegnante che non possa imparare, e non c'è allievo che non possa a sua volta insegnare qualcosa. È questo, credo, il segreto profondo dello scambio virtuoso tra colui che insegna e colui che impara. È in questo scambio che si realizza l'essenza della scuola.

4 La fine come nuovo inizio

Siamo giunti alla fine, se non altro di questo articolato e completo percorso di tirocinio. La “fine” è un concetto sottile, certamente relativo, perché dipende dai punti di vista. Di fatto, però, per noi l’unica cosa che cambia è il nostro status di studenti universitari; semplicemente, al momento della laurea, smetteremo di essere annoverati formalmente tra gli iscritti all’ateneo. Non avremo più un docente che ci attribuirà un giudizio numerico sulla base della nostra conoscenza di un argomento, non attenderemo più con trepidazione il risultato di un esame. Questo renderà le cose più facili da un lato, poiché potremo dedicarci a tempo pieno alla nostra professionalità sempre in crescita, ma le renderà più complesse dall’altro per la ragione che segue: saremo totalmente responsabili della nostra formazione continua. Poter decidere del proprio tempo non significa necessariamente disporre in modo virtuoso, in quanto la mancanza di richieste e scadenze potrebbe farci scivolare facilmente in una spirale di mancanza di motivazione. Questa responsabilità rappresenta il nostro nuovo inizio, ed è interamente nelle nostre mani. Il tema della formazione continua mi sta particolarmente a cuore fondamentalmente per due motivi. Il primo riguarda la sensazione che ho iniziato a provare mentre mi preparavo per il test di ammissione al corso di laurea; è stato in quei momenti che mi sono resa conto di quanto non sapessi, di quanto avrei dovuto imparare. E mi sono scontrata con una verità scomoda ma ineluttabile, ossia il fatto che, per quanto dovessimo studiare, potremmo acquisire sempre e solo una piccola parte di conoscenza - qualunque cosa essa sia, visto che l’uomo si pone delle domande sul suo significato fin dai tempi di Platone. Abbiamo uno strano rapporto con la conoscenza, in quanto “a volte restiamo stupiti quando ciò che avevamo ritenuto certo si rivela invece dubbio e falso; e se questo accade abbastanza spesso, possiamo anche guardare con sospetto tutte le nostre pretese di certezza” (Popkin, Stroll, 2013, p. 239). Queste parole sono emblematiche, a mio avviso, soprattutto se associate alla pratica educativa che metteremo in atto ogni giorno. Siamo tutti consapevoli del fatto che il nostro agire debba essere continuamente adattato e non ci siano regole universali

nell'insegnamento, ma sta di fatto che dovremmo applicare questo concetto a tutto ciò che incontriamo, studiamo, impariamo. Per questa ragione dobbiamo continuare a formarci, pronti a rivedere ciò che pensavamo vero su tutti i fronti.

La seconda ragione che rende la formazione continua uno strumento impareggiabile è, a mio avviso, il potere dell'istruzione. Non a caso, il mito educativo è stato alimentato lungo tutto il Novecento dalle democrazie occidentali come una sorta di uguaglianza delle opportunità, ed è strettamente legato alle possibilità formative (Maccarini, 2012). Da un lato siamo tutti consapevoli del fatto che la mobilità sociale auspicata da questo mito si sia realizzata solo in piccola parte, ma dobbiamo comunque evidenziare il potere di emancipazione che riceviamo dall'istruzione. Per questo motivo dobbiamo continuare a formarci: avremo sempre vincoli di tipo fisico, ambientale ed economico, ma abbiamo il dovere di preservare almeno la nostra libertà di pensiero, che non può dirsi tale se non è supportata dallo studio continuo.

Dopo queste riflessioni chiudo con un'immagine che rappresenta, a mio avviso, il nostro percorso universitario in senso lato: siamo come la sezione di un albero, con tutti i suoi anelli. Ogni anno, ogni anello, per noi come per gli alberi simboleggia la crescita, la forza, il fatto di essere riusciti a superare molti ostacoli. E continuiamo a crescere, come gli alberi. Diventiamo costantemente più forti, carichi dell'esperienza universitaria ma anche di quella che ci riguarda direttamente come individui. Non posso che essere grata innanzitutto a me stessa per questa scelta di vita, che ha rappresentato per me ciò che alcuni filosofi della scienza definiscono un vero e proprio "cambio di paradigma". Ho scelto di cambiare completamente professione, di ricominciare a studiare dopo molti anni, e non potevo fare scelta migliore, nonostante le innumerevoli difficoltà. Ho ricominciato a studiare, e vedo soltanto ragioni per continuare a farlo.

5 Riferimenti

5.1 Bibliografia

- Bion, W.R. (1997). *Esperienze nei gruppi*. Roma: Armando
- Castoldi, M. (2016). *Valutare e certificare le competenze*. Roma: Carocci
- Castoldi, M. (2018). *Costruire unità di apprendimento*. Roma: Carocci
- Cisotto, L. (2006). *Didattica del testo. Processi e competenze*. Roma: Carocci
- Cottini, L. (2019). *Universal design for learning e curricolo inclusivo*. Firenze: Giunti
- Damiano, E. (2016). *L'insegnante etico. Saggio sull'insegnamento come professione morale*. Assisi: Cittadella Editrice
- De Rossi, M., Messina, L. (2015). *Tecnologie, formazione e didattica*. Roma: Carocci
- Felisatti, E., Mazzucco, C. (2013). *Insegnanti in ricerca. Competenze, modelli e strumenti*. Lecce: Pensa Multimedia
- Felisatti, E. (2009). L'insegnante ricercatore in Felisatti E., Clerici R. (a cura di), *La formazione dell'insegnante alla ricerca nell'integrazione metodologica*. Padova: Cleup
- Felisatti, E. (2006). *Team e didattiche cooperative*. Lecce: Pensa Multimedia
- Fisher, L. (2002). Gli insegnanti: ruolo e formazione in L. Ribolzi (a cura di), *Formare gli insegnanti*. Roma: Carocci
- Grion V. (2017). Valutare e certificare le competenze nella scuola. In F. Dettori (a cura di), *Una scuola per tutti con la didattica per competenze*, 216-237. Milano: Franco Angeli
- Herrington, J., Reeves, T.C. and Oliver, R. (2014) Authentic learning environments. In: Spector, M.J., Merrill, D.M., Elen, J. and Bishop, M.J., (eds.) *Handbook of Research on Educational Communications and Technology*. Springer, New York, NY, pp. 401-412
- Hong, C. H. (2019). *Il piccolo pescatore e lo scheletro*. Monselice: Camelozampa
- Howe, J., Cecil, R. (2017). *Brontorina*. Milano: Terre di Mezzo

Mace, Ron. 1985. *Universal design, barrier-free environments for everyone*. Los Angeles: Designers West 33(1): 147–152.

Stenhouse L. (1977). *Dalla scuola del programma alla scuola del curricolo*. Roma: Armando

Morin, E. (2000). *La testa ben fatta*. Milano: Raffaello Cortina Editore

Semeraro, R. (2009). *La progettazione didattica*. Padova: Domenighini Editore

Tomlinson, C.A. (2006). *Adempiere la promessa di una classe differenziata*. Roma: Libreria Ateneo Salesiano

Wiggins, G.,McTighe, J. (2004). *Fare progettazione*. Roma: LAS, Libreria Ateneo Salesiano

Wenger E. (2006). *Comunità di pratica. Apprendimento, significato e identità*. Milano: Cortina

5.2 Sitografia

Cast 1984. *Universal Design for Learning*. From <https://www.cast.org/impact/universal-design-for-learning-udl> (consultato il 10.07.2021)

Sito web dell'istituto. <https://www.icmaranovic.edu.it> (consultato il 29.07.2021)

5.3 Riferimenti normativi

Documento Falcucci, 1975, Relazione conclusiva della commissione Falcucci concernente i problemi scolastici degli alunni handicappati.

Legge 4 agosto 1977, n. 517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico.

Legge 5 febbraio 1992, n. 104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate.

D.M. 249 del 10 settembre 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'art. 2, comma 416 della legge 24 dicembre 2007, n. 244

Indicazioni Nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo di istruzione, 2012

Legge 20 agosto 2019, n. 92, Introduzione dell'insegnamento scolastico dell'educazione civica.

5.4 Documenti scolastici

Documento per la ripresa delle attività scolastiche in presenza a.s. 2020/2021

5.5 Allegati

Format progettazione (allegato 1)

Rubriche di prestazione (allegato 2)

Rubriche analitiche (allegato 3)

TITOLO

Curarti mi cura
Il concetto di “cura” spiegato ai bambini. Dalle declinazioni teoriche alle implicazioni pratiche.

PRIMA FASE: IDENTIFICARE I RISULTATI DESIDERATI
*(Quale/i apprendimento/i intendo promuovere negli allievi?)***Competenza chiave** *(Competenza europea e /o dal Profilo delle competenze, dalle Indicazioni Nazionali)*

Competenza personale, sociale e capacità di imparare a imparare.

Disciplina/e o campo/i d'esperienza di riferimento *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Educazione civica, italiano, arte

Traguardo/i per lo sviluppo della competenza *(di riferimento prevalente, dalle Indicazioni Nazionali)*

Apprende il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente per favorire forme di cooperazione e solidarietà
Sperimenta le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni

Obiettivo/i di apprendimento *(solo per la scuola primaria, dalle Indicazioni Nazionali)*

Sviluppare e rafforzare la competenza sociale, l'attenzione e la cura
Riflettere sui buoni comportamenti in modo scritto, orale e grafico
Saper organizzare la presentazione dell'attività svolta

Ambito tematico *(di cosa si occupa l'esperienza di apprendimento)*

Attenzione per gli altri, comprensione del significato di “aver cura” nelle sue varie accezioni

Situazione di partenza e bisogni formativi degli allievi *(in relazione al traguardo indicato)*

Gli alunni devono acquisire consapevolezza delle proprie azioni prosociali, dei vari modi in cui ci si può prendere cura di qualcuno o qualco

Situazione problema (*situazione problema e/o domande chiave che danno senso all'esperienza di apprendimento, orientano l'azione didattica, stimolano il processo e il compito di apprendimento*)

Come posso rispondere alle situazioni di difficoltà degli altri?
 Quanti e quali modi ci sono per “prenderci cura”?

Rubrica valutativa (*le dimensioni possono far riferimento a conoscenze, abilità, atteggiamento verso il compito, autoregolazione, relazione con il contesto*)

Scuola primaria, 9 anni

Competenza chiave europea: Competenza personale, sociale e capacità di imparare ad imparare (Raccomandazione del Consiglio Europeo del 22 Maggio 2018)

Disciplina: Educazione civica, italiano, arte

Traguardo per lo sviluppo della competenza (Indicazioni nazionali e nuovi scenari): Apprende il concreto prendersi cura di sé stessi, degli altri e dell'ambiente per favorire forme di cooperazione e di solidarietà.

Sperimenta le prime forme di partecipazione alle decisioni comuni.

RUBRICA ANALITICA

Dimensioni	Criteri	Indicatori	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
ESPLORAZIONE DEI CONTENUTI	Comprendere i contenuti proposti e partecipare attivamente alla discussione	Ascolta e comprende i contenuti, partecipa attivamente alla discussione	Ascolta e comprende pienamente contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene autonomamente e in modo pertinente, offrendo spunti originali	Ascolta e comprende i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene autonomamente e in modo pertinente	Ascolta e comprende i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene nella discussione ma perlopiù se sollecitato	Ascolta e comprende parzialmente i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene solo se sollecitato
PRODUZIONE INDIVIDUALE	Produrre elaborati di riflessione personale, testuali e non, relativi ai contenuti affrontati	Produce elaborati di riflessione personale, testuali e non, relativi ai contenuti affrontati	Produce elaborati pertinenti, corretti, profondi e originali in piena autonomia	Produce elaborati pertinenti e corretti in sostanziale autonomia	Produce elaborati pertinenti con il saltuario supporto dell'insegnante	Produce semplici elaborati con il costante supporto dell'insegnante

PREPARAZIONE DELLA PRESENTAZIONE	Progettare e preparare la presentazione finale	Partecipa attivamente alla progettazione e realizzazione della presentazione finale	Partecipa alla discussione e alla progettazione con spirito di imprenditorialità, proponendo soluzioni pertinenti e originali	Partecipa alla discussione e alla progettazione in modo autonomo proponendo soluzioni pertinenti	Partecipa alla discussione e alla progettazione se sollecitato da insegnante e compagni	Partecipa di rado alla discussione e alla progettazione
----------------------------------	--	---	---	--	---	---

RUBRICA DI PRESTAZIONE – VALUTAZIONE DELLA PRODUZIONE INDIVIDUALE (scelta di due contenuti su cui produrre almeno un testo e, a scelta, una produzione grafica o altro)

CRITERI	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1
Comprensione profonda dei contenuti proposti, aggiunta di riflessioni personali	La comprensione risulta corretta e molto approfondita, arricchita con riflessioni personali	La comprensione risulta corretta e completa, talvolta corredata di alcune riflessioni personali	La comprensione risulta parziale o errata, priva di riflessioni personali
Correttezza ortografica dell'elaborato scritto	L'elaborato scritto presenta un'elevata correttezza ortografica	L'elaborato scritto presenta una buona correttezza ortografica	L'elaborato scritto presenta una scarsa correttezza ortografica
Coerenza e coesione del testo	Il testo si presenta molto coerente e coeso	Il testo si presenta quasi sempre coerente e coeso	Il testo si presenta parzialmente coerente e coeso
Presentazione complessiva del lavoro	Il lavoro è completo, accattivante, ricco ed elaborato	Il lavoro è completo ed elaborato	Il lavoro è parzialmente completo

SECONDA FASE: DETERMINARE EVIDENZE DI ACCETTABILITÀ

(In che modo sollecito la manifestazione della competenza negli allievi?)

Compito/i autentico/i *(compito attraverso il quale gli allievi potranno sviluppare e manifestare le competenze coinvolte; vanno indicate le prestazioni e/o le produzioni attese).*

Intervistare un soggetto esterno
Preparare e produrre una presentazione del percorso

Modalità di rilevazione degli apprendimenti (*strumenti di accertamento con riferimento all'ottica trifocale*)

Osservazione della partecipazione alle proposte

Valutazione del lavoro individuale

TERZA FASE: PIANIFICARE ESPERIENZE DIDATTICHE

(Quali attività ed esperienze ritengo significative per l'apprendimento degli allievi?)

Tempi	Ambiente di apprendimento	Contenuti	Metodologie/tecniche	Tecnologie	Attività
4 ore	Aula	Cortometraggi e albi illustrati	Visione e lettura ad alta voce, brainstorming	Lim, cartelloni, libri illustrati, cartoncini	Comprensione dei contenuti e discussione guidata
3 ore	Aula	Lavoro individuale di produzione	Produzione scritta e grafica	Fogli, colori, cartelloni	Produzione individuale di almeno un testo e un elaborato artistico
6 ore	Aula	Intervista e presentazione	Discussione e realizzazione pratica	Fogli, cartelloni, LIM, videocamera, collegamento internet	Incontro con un soggetto esterno, preparazione e realizzazione della presentazione

ALLEGATO 2
Rubrica di prestazione 4D

ALUNNI	CRITERI: Comprensione profonda dei contenuti proposti, aggiunta di riflessioni personali			CRITERI: Correttezza ortografica dell'elaborato scritto			CRITERI: Coerenza e coesione del testo			CRITERI: Presentazione complessiva del lavoro		
	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1
	La comprensione risulta corretta e molto approfondita, arricchita con riflessioni personali	La comprensione risulta corretta e completa, talvolta corredata di alcune riflessioni personali	La comprensione risulta parziale o errata, priva di riflessioni personali	L'elaborato scritto presenta un'elevata correttezza ortografica	L'elaborato scritto presenta una buona correttezza ortografica	L'elaborato scritto presenta una scarsa correttezza ortografica	Il testo si presenta molto coerente e coeso	Il testo si presenta quasi sempre coerente e coeso	Il testo si presenta parzialmente coerente e coeso	Il lavoro è completo, accattivante, ricco ed elaborato	Il lavoro è completo ed elaborato	Il lavoro è parzialmente completo
1 N	L'alunno non ha consegnato alcun lavoro											
2 L.	X				X		X				X	
3 F.	X				X		X				X	
4 E.		X		X				X			X	
5 S.	X				X		X				X	
6 G.	X			X			X			X		
7 I.		X		X				X			X	
8 D.		X		L'alunno non ha presentato il lavoro scritto								X
9 A.	L'alunno non ha consegnato alcun lavoro											
10 M.	X			X				X			X	
11 G.			X			X			X			X
12 A.		X			X		X				X	
13 M.		X				X		X			X	
14 C.	X			X			X				X	
15 A.	X			X			X			X		
16 C.	X				X		X			X		
17 A.	X				x		X			X		

Rubrica di prestazione 4E

ALUNNI	CRITERI: Comprensione profonda dei contenuti proposti, aggiunta di riflessioni personali			CRITERI: Correttezza ortografica dell'elaborato scritto			CRITERI: Coerenza e coesione del testo			CRITERI: Presentazione complessiva del lavoro		
	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1	LIVELLO 3	LIVELLO 2	LIVELLO 1
	La comprensione risulta corretta e molto approfondita, arricchita con riflessioni personali	La comprensione risulta corretta e completa, talvolta corredata di alcune riflessioni personali	La comprensione risulta parziale o errata, priva di riflessioni personali	L'elaborato scritto presenta un'elevata correttezza ortografica	L'elaborato scritto presenta una buona correttezza ortografica	L'elaborato scritto presenta una scarsa correttezza ortografica	Il testo si presenta molto coerente e coeso	Il testo si presenta quasi sempre coerente e coeso	Il testo si presenta parzialmente coerente e coeso	Il lavoro è completo, accattivante, ricco ed elaborato	Il lavoro è completo ed elaborato	Il lavoro è parzialmente completo
1 N.	X				X		X			X		
2 A.	X			X			X			X		
3 A.	X			X			X			X		
4 D.	L'alunno non ha consegnato alcun lavoro											
5 A.	X				X			X			X	
6 L.	X				X			X			X	
7 S.		X			X		X			X		
8 M.	X	X		X				X			X	
9 N.		X		X			X			X		
10 D.	L'alunno non ha consegnato alcun lavoro											
11 M.	L'alunno non ha consegnato alcun lavoro											
12 S.	X				X			X			X	
13 M.		X			X		X				X	
14 G.	X				X			X			X	
15 E.			X	X			X				X	
16 N.			X		X			X			X	
17 E.	X			X			X			X		
18 T.		X			x			X		X		

ALLEGATO 3
Rubrica analitica 4D

ALUNNI	DIMENSIONE: esplorazione dei contenuti CRITERI: Comprendere i contenuti proposti e partecipare attivamente alla discussione INDICATORI: ascolta e comprende i contenuti, partecipa attivamente alla discussione				DIMENSIONE: produzione individuale CRITERI: produrre elaborati di riflessione personale, testuali e non, relativi ai contenuti affrontati INDICATORI: produce elaborati di riflessione personale, testuali e non, relativi ai contenuti affrontati			
	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
	Ascolta e comprende pienamente contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene autonomamente e in modo pertinente, offrendo spunti originali	Ascolta e comprende i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene autonomamente e in modo pertinente	Ascolta e comprende i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene nella discussione ma perlopiù se sollecitato	Ascolta e comprende parzialmente i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene solo se sollecitato	Produce elaborati pertinenti, corretti, profondi e originali in piena autonomia	Produce elaborati pertinenti e corretti in sostanziale autonomia	Produce elaborati pertinenti con il saltuario supporto dell'insegnante	Produce semplici elaborati con il costante supporto dell'insegnante
1 N.			X		L'alunno non ha consegnato alcun lavoro			
2 L.	X					X		
3 F.			X		X			
4 E.		X				X		
5 S.			X			X		
6 G.		X			X			
7 I.	X					X		
8 D.		X			L'alunno non ha presentato il lavoro scritto			X
9 A.			X		L'alunno non ha consegnato alcun lavoro			
10 M.		X				X		
11 G.				X				X
12 A.		X						X
13 M.		X					X	
14 C.		X			X			
15 A.		X			X			
16 C.	X				X			
17 A.		X			X			

Rubrica analitica 4E

ALUNNI	DIMENSIONE: esplorazione dei contenuti CRITERI: Comprendere i contenuti proposti e partecipare attivamente alla discussione INDICATORI: ascolta e comprende i contenuti, partecipa attivamente alla discussione				DIMENSIONE: produzione individuale CRITERI: produrre elaborati di riflessione personale, testuali e non , relativi ai contenuti affrontati INDICATORI: produce elaborati di riflessione personale, testuali e non, relativi ai contenuti affrontati			
	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale	Livello avanzato	Livello intermedio	Livello base	Livello iniziale
	Ascolta e comprende pienamente contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene autonomamente e in modo pertinente, offrendo spunti originali	Ascolta e comprende i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene autonomamente e in modo pertinente	Ascolta e comprende i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene nella discussione ma perlopiù se sollecitato	Ascolta e comprende parzialmente i contenuti e gli interventi dei compagni e degli insegnanti; interviene solo se sollecitato	Produce elaborati pertinenti, corretti, profondi e originali in piena autonomia	Produce elaborati pertinenti e corretti in sostanziale autonomia	Produce elaborati pertinenti con il saltuario supporto dell'insegnante	Produce semplici elaborati con il costante supporto dell'insegnante
1 N.	X				X			
2 A.	X				X			
3 A.	X				X			
4 D.			X		L'alunno non ha consegnato alcun lavoro			
5 A.			X				X	
6 L.		X				X		
7 S.			X			X		
8 M.		X				X		
9 N.				X	X			
10 D.		X			L'alunno non ha consegnato alcun lavoro			
11 M.			X		L'alunno non ha consegnato alcun lavoro			
12 S.		X				X		
13 M.		X				X		
14 G.			X			X		
15 E.				X		X		
16 N.		X					X	
17 E.					X			
18 T.			X					X