



“Gli uomini non sono isole: le fonti raccontano”. L’esperienza della verifica di storia aperta al pubblico

Nicola D’Andrea

Istituto Comprensivo “Carducci-Paolillo” di Cerignola (FG)

Riassunto

“Gli uomini non sono isole: le fonti raccontano” è una verifica di storia aperta al pubblico attraverso la lettura critica e rivisitazione teatrale di sette fonti sul confino, tratte dal testo di Anna Foa (2018), «Andare per luoghi di confino», Il Mulino. Attraverso la ricerca e il confronto delle fonti con altre fonti, gli alunni hanno associato momenti e sentimenti della storia che ogni essere umano ha attraversato, loro compresi. Ne è nato un testo teatrale, scritto e messo in scena dagli alunni come una successione di sette quadri. Dalla riflessione storiografica, gli alunni hanno attraversato momenti significativi del Novecento, mettendo in atto competenze disciplinari (“uso e organizzazione delle fonti di diverso tipo”, come da “Indicazioni Nazionali”) e “soft skills” (empatia, cooperazione, problem solving). Un’esperienza socratica con la “Didattica in azione” e allo stesso tempo un laboratorio di cittadinanza attiva attraverso un approccio multipedagogico.

Parole chiave: Confino; Fonti; Didattica in azione; Maieutica; Didattica della storia; Cittadinanza attiva

Abstract

"Men are not islands: the sources tell" is a verification of history open to the public through the critical reading and theatrical reinterpretation of seven sources on confinement, taken from the text by Anna Foa (2018), «Going to places of confinement», Il Mulino. Through research and comparison of sources with other sources, the students associated moments and feelings of history that every human being has gone through, including them. The result was a theatrical text, written and staged by the pupils as a succession of seven historical pictures. From the historiographical reflection, the students went through significant moments of the Twentieth Century, implementing disciplinary skills ("use and organization of sources of different types", as per "National Indications") and "soft skills" (empathy, cooperation, problem solving). A Socratic experience with "Didactics in action" and at the same time a laboratory of active citizenship through a multi-pedagogical approach.

Keywords: Confinement; Sources; Teaching in action; Didactics of history; Active Citizenship

ISSN 2704-8217

doi: <https://doi.org/10.6092/issn.2704-8217/15735>

Copyright © 2022 the authors

This work is licensed under the Creative Commons BY License

<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

INTRODUZIONE

Le isole nell'immaginario collettivo sono mete di viaggi, ma durante gli anni dei regimi totalitari sono state luoghi di confino, luoghi preposti all'isolamento di chiunque si opponesse al regime e all'emarginazione secondo una categorizzazione elaborata dalle dittature. Il poeta inglese John Donne nella poesia "*Nessun uomo è un'isola*" parla dell'importanza di rimanere uniti nei momenti più difficili attraverso la metafora dell'isola: «Nessun uomo è un'isola, completo in se stesso; ogni uomo è un pezzo del continente, una parte del tutto».

Il confino come termine riporta immediatamente al regime fascista. Occorre precisare che tale provvedimento risale all'unità d'Italia con la legge Pica (1863), misura adottata per combattere il brigantaggio, come si legge nel testo di Anna Foa (2018) *Andare per luoghi di confino*, edito dal Mulino. È dal testo della Foa e da un'esperienza di un'ora di lezione vissuta come pubblico nel 2016 che nasce l'esperienza della verifica di storia aperta al pubblico.

L'esperienza da spettatore è stata offerta dall'esame di "Didattica generale" della professoressa Laura Marchetti, svoltosi il 21 luglio 2016 nell'Aula Magna del Dipartimento di studi umanistici dell'Università degli Studi di Foggia. È stato un modo diverso e originale di sostenere un esame all'università, un modo che mi ha catturato e affascinato come docente di scuola secondaria di I grado, nonostante il divario generazionale dei discenti. L'esperienza dell'esame "*Sulle tracce di un maestro*" nell'a.a. 2015/2016 ha visto protagonisti un gruppo di studenti del secondo anno di "Scienze della formazione e dell'educazione" che avevano frequentato il corso di didattica generale della professoressa Marchetti, dove hanno rivisitato teatralmente il *Simposio* di Platone. La prova d'esame consisteva nel rileggere criticamente il testo di Platone, utilizzando il linguaggio teatrale con estratti di altri testi previsti nel programma d'esame: «*L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*» (Recalcati 2014), *La pedagogia degli oppressi* (Freire 2018), «*Eros e civiltà*» (Marcuse 2001), «*Oltre la mente coloniale. Allegorie d'infanzia, d'arte e d'amore*» (Marchetti 2015) e il film *Il Vangelo secondo Matteo* di Pier Paolo Pasolini (1964).

Memore di questa esperienza didattica che negli anni si è sedimentata nella mia memoria emotiva, ho pensato di proporre una prova simile come compito di realtà del II quadrimestre alla classe nella quale la Dirigente mi aveva assegnato storia e geografia nell'a.s. 2021/2022: la 3^a A della scuola secondaria di I grado dell'Istituto Comprensivo "Carducci-Paolillo" di Cerignola (FG).

Durante un'ora di lezione di storia ho raccontato ai ragazzi di questa esperienza

vissuta come pubblico e lanciato loro una sfida: una verifica di storia aperta al pubblico attraverso la lettura critica e relativa rivisitazione teatrale di sette fonti sul confino, righe nate dalle riflessioni e dalle parole vive dei confinati, invitandoli ad associare liberamente altre fonti ricercate da loro, momenti e sentimenti della storia che ogni essere umano ha attraversato, loro compresi.

I ragazzi hanno accettato con entusiasmo tale proposta e le sette fonti sul confino sono tratte dal libro della Foa. Si è messa in moto una macchina straordinaria: ogni alunno, in base alle proprie inclinazioni, ha scelto il campo d'azione in cui cimentarsi e mettersi in gioco. Alcuni hanno preferito la scrittura e riscrittura delle fonti (riscrittura teatrale), altri la scenografia, chi l'interpretazione e la lettura, chi la coreografia, chi la musica e chi la logistica. Sono nati spontaneamente e su iniziativa degli alunni stessi i seguenti gruppi di lavoro: *gruppo scrittura*, *gruppo scenografia*, *gruppo interpreti e lettori fonti*, *gruppo tecnici della musica*, *gruppo coreografie*, *gruppo logistica*.

Qualcuno ha scelto di mettersi in gioco in due gruppi, facendo scattare una macchina della solidarietà, della cooperazione e di cittadinanza attiva meravigliosa innescata da tredicenni: i 24 alunni della 3^a A sono stati tutti impegnati in questo compito di realtà, tutti coinvolti e inclusi. Ne è emerso un lavoro collettivo che solo la macchina teatrale può mettere in moto.

Il *gruppo scrittura* è stato il primo a lavorare perché sul loro copione avrebbero lavorato successivamente gli altri gruppi: una scrittura *work in progress* durata due mesi. Da questo lavoro di scrittura è nato un copione teatrale di 7 scene corrispondenti alle fonti storiche per un totale di 10 pagine, un lavoro messo in scena il 5 maggio 2022 nell'Auditorium dell'IC "Carducci-Paolillo" di Cerignola (FG), alla presenza del Dirigente Scolastico, dell'Assessore alla Cultura e alla Pubblica Istruzione del Comune di Cerignola, di docenti dell'istituto e dei genitori degli alunni.

"GLI UOMINI NON SONO ISOLE: LE FONTI RACCONTANO": L'ESPERIENZA DEL DEBUTTO

5 maggio 2022. Ore 16:00. Gli alunni della 3^a A sono visibilmente nervosi ed emozionati perché è una verifica collettiva con valutazione finale individuale sia nella disciplina di storia sia nella disciplina di educazione civica. Il pubblico, puntualissimo, è già seduto. Si apre il sipario e "Gli uomini non sono isole: le fonti raccontano" finalmente prende vita sulla scena.

Ogni scena è stata concepita come un quadro statico che prende vita al termine

della lettura della fonte o durante la lettura di essa: a sinistra del pubblico gli interpreti, a destra i lettori.



Uno dei momenti della verifica di storia aperta al pubblico

Fonte n. 1

La prima fonte rielaborata è la descrizione di confino data da Carlo Rosselli, confinato a Lipari, che sottolinea come esso sia una cella che non ha muri, tutta cielo e mare, ma gli unici muri sono i soldati. Nelle sue parole si evince la voglia di evadere:

«Il confino è una cella senza muri, tutta cielo e mare: funzionano da muri le pattuglie dei militi. Muri di carne e ossa, non di calce e pietra. La voglia di scavalcarli diventa ossessionante» (Foa 2018, p. 11)

Il sottofondo scelto dai ragazzi per la lettura della suddetta fonte è stato *“Nuvole bianche”* di Ludovico Einaudi. Il quadro ha previsto una persona al centro, accerchiata da quattro persone, a rappresentare i militi. La lettura della fonte inizia al secondo 00:26, quando si abbassa gradualmente la musica. Al termine della lettura, la musica aumenta gradualmente e il quadro prende vita: la persona tenta di fuggire, fuga impedita dai soldati fino a quando, in un attimo di distrazione dei soldati, la persona ne approfitta per fuggire. I militi notano questa fuga, puntano le armi contro il fuggitivo, fucilandolo.



Fonte 1: il fuggitivo fucilato dai militi

Fonte n.2

La fonte n. 2 è la testimonianza di un altro confinato a Lipari, Giovanni Ferro, che racconta della ritirata suonata alle nove di sera dai soldati alla sorveglianza e l'appello per assicurarsi che tutti i confinati fossero dentro:

«A Lipari, nel 1931, alle nove di sera, dall'alto del castello, un milite suonava la ritirata, e subito dopo le pattuglie addette alla sorveglianza interna iniziavano l'appello dei confinati residenti in case private. Questi rispondevano dalle finestre, mentre per le successive visite notturne, i militi entravano armati nelle stanze, e con l'ausilio di apposite lampade si assicuravano della presenza di ognuno» (Foa 2018, p. 21)

Il sottofondo scelto per questa fonte è stato *"1 hour of suspense full music"*, presente su YouTube. Come nella scena I, la musica si abbassa gradualmente e inizia la lettura della seconda fonte. Al riprendere della musica, un milite passeggia avanti e indietro con una torcia tra le mani, guarda in ogni finestra per assicurarsi che i confinati siano tutti dentro. Terminata la visita del milite la musica aumenta nuovamente per permettere il passaggio alla fonte 3.

Fonte n. 3

La fonte n. 3 dà la voce a Ernesto Rossi, confinato a Ventotene, l'isola dove è nata l'idea di Europa. Rossi enumera una serie di violazioni alle quali corrispondevano giorni di consegna e mesi di carcere:

«Chi teneva una forbicina, una limetta, un cavatappi, un apriscatole senza essere autorizzato da

un permesso scritto, violava la prescrizione n. 6; [...] e per ogni violazione fioccano giorni di consegna e mesi di carcere» (Foa 2018, p. 22)

Dopo la lettura, la persona al centro si china fino a rannicchiarsi. Parte la musica *“Liberatemi”* di Biagio Antonacci (1992) con la coreografia, un passo a due delle alunne responsabili del gruppo coreografie. Durante l'introduzione strumentale, giungono quattro persone, che si distribuiscono una alla volta ai quattro angoli. Ogni persona ha un nastro tra le mani per formare una barriera (ad indicare la prigionia), che verrà sciolta dalle due ballerine al termine della canzone.

L'associazione scelta dagli alunni è stata contenutistica in un parallelismo con il testo della canzone e la voglia di essere liberi, dell'importanza di dire la verità, come si evince dal testo:

Bisogna dire la verità
Nessuno dice la verità
Ho una gran voglia di vivere, desiderare, decidere
Mi hanno rubato la libertà, è a pochi metri la libertà
Sono innocente è un equivoco, fatemi uscire da qui
Fatemi uscire da qui

Fonte n. 4

La fonte n. 4 è la voce di Giuseppe Scalarini, che parla del funerale di Spartaco Stagnetti, suo compagno di confino (Foa 2018, p. 61). È una fonte di una durezza e al tempo stesso di una delicatezza e attualità straordinarie perché ai confinati non era permesso di seguire il feretro, motivo per cui nessuno decise di accompagnare il feretro in segno di protesta:

«Il giorno dei funerali la direzione non voleva che tutti i confinati seguissero il feretro, ma soltanto una cinquantina: allora decidemmo, per protesta, che nessuno l'accompagnasse: o tutti o nessuno, e ci ritirammo nelle nostre case. (...)»

L'attualità storica di questa fonte ha riportato alla mente dei ragazzi i duri giorni del lockdown, considerato che loro hanno vissuto la pandemia nel primo anno di scuola secondaria. Ai ragazzi è venuto naturale la difficoltà di celebrare i funerali e seguire i feretri durante la pandemia. Il quadro che prende vita al termine di questa fonte ha come colonna sonora parte *“Deborah's theme”* di Ennio Morricone.

Dal lato destro del palcoscenico entra un alunno bardato con tuta e visiera. Il

suo passo è lento, carico di peso. Conduce con estrema delicatezza, una per volta, sette buste nere. Le conduce a fatica, asciugandosi il sudore, mostrando il dolore delle braccia.

I ragazzi con questo quadro hanno voluto ricordare le vittime della pandemia, a sottolineare che in alcuni luoghi non vi era neanche la possibilità di seppellirli nelle bare. L'uomo bardato, dopo aver condotto a fatica e con sudore i sette cadaveri, cade a terra stremato. Un omaggio alla resistenza di tutto il personale medico.



Fonte n. 4: richiamo alla resistenza del personale sanitario

Fonte n. 5

La fonte n. 5 è la voce di Altiero Spinelli, confinato a Ponza nel 1925, testimonianza tratta dalla sua autobiografia «*Come ho tentato di diventare saggio*»:

«Condotta per la catena dai carabinieri [...] i confinati si affollavano. [...] c'erano compagni di carcere, liberati prima di me [...] Mi sentivo chiamare per nome da una parte e dall'altra, vedevo berretti e braccia agitarsi. (...)» (Foa 2018, p. 68)

Ogni attore lancia un fiore sui cadaveri del Covid ammassati per richiamare la Resistenza e il verso “*Questo è il fiore del partigiano*” della canzone “*Bella ciao*”. Parte la musica “*Combattente*” di Fiorella Mannoia (2016) con la coreografia perché il testo richiama la forza di combattere e di resistere:

*Perché è una regola che vale in tutto l'universo
Chi non lotta per qualcosa ha già comunque perso
E anche se il mondo può far male
Non ho mai smesso di lottare*

È una regola che cambia tutto l'universo

Perché chi lotta per qualcosa non sarà mai perso

E in questa lacrima infinita

C'è tutto il senso della vita⁷

Piccolo momento di pausa. Parte "Adagio" del compositore tedesco Johann Sebastian Bach. Il lettore si avvicina ad una camicia insanguinata che è posta vicino alla riproduzione della sagoma dell'ALFA GT 2000 grigio metallizzato. Solleva da terra due ritratti di Pier Paolo Pasolini al posto delle ruote che mancano. Raccoglie le prime pagine che riportano l'assassinio Pasolini come se stesse leggendo il giornale del novembre 1975 in modo da farlo vedere al pubblico e inizia a leggere un passo tratto dalla «*Divina Mimesis*» (1975, pp. 27-28), opera pubblicata postuma nella quale è presente un richiamo alla Resistenza:

«Avevo il passo di un partigiano che va verso i monti (1963) Quanti partigiani non erano uomini e ragazzi come tutti? E quel loro stare sui monti - quel loro fumare un'ultima sigaretta prima di morire - quel loro tenersi le armi tra le ginocchia accanto a un fuoco - quel loro cantare nelle rare sere di tregua- quel loro sperare nella pace lontane quel loro sapere di dover morire- non rientravano negli atti e nei giorni di tutti? Quanti di quei partigiani non erano uguali fra loro? Guarda le loro fotografie ormai ingiallite. Erano popolo. Erano gioventù. Erano classe operaia. Questi qui hanno fatto della loro condizione di uguaglianza e di mancanza di singolarità una fede e una ragione di vita: sono stati i moralisti del dovere di essere come tutti».

L'associazione libera scelta dai ragazzi è sul filo conduttore della Resistenza, sia come movimento sia come parola e come atteggiamento: la Resistenza (1943-1945), la resistenza del personale sanitario durante la pandemia e il richiamo alla Resistenza tratto da un testo di Pier Paolo Pasolini, come omaggio all'autore bolognese nel centenario della sua nascita (1922-2022). Anche la scelta del sottofondo di Bach non è stata casuale, considerato che era uno dei compositori preferiti da Pasolini.

Parte la musica "I Giorni" di Einaudi che termina alla fine della lettura della fonte n. 6. Questa musica serve per permettere il passaggio alla fonte successiva, dalla fine della scena V e per tutta scena VI.



Fonte n. 5: i due ritratti di Pasolini (foto a sinistra), lettura stralcio "Divina Mimesis" (foto a destra)

Fonte n. 6

La penultima fonte è una lettera dello scrittore piemontese Cesare Pavese ad Augusto Monti, durante il suo confino a Brancaleone (RC) in seguito all'accusa di antifascismo. Nella lettera Pavese racconta all'amico dell'accoglienza che i calabresi gli hanno riservato, nonostante il confino di tre anni nella località calabra:

«Qui i paesani mi hanno accolto umanamente [...] non si può niente che valga in questa incertezza di vita, se non assaporare in tutte le sue qualità e quantità più luride la noia, il tedio, la seccaggine, la sgonfia, lo spleen e il mal di pancia (...)» (Foa 2018, p. 104).

Due persone, due lettori. Una è il lettore in piedi che legge la fonte di Cesare Pavese, l'altro lettore è seduto dietro una scrivania con un pc portatile e le cuffie a richiamare la didattica a distanza del *lockdown*. È una persona che si annoia, proprio come scrive Pavese.

Termina la musica di Einaudi. Si legge una data: 3 marzo 2020. La persona seduta inizia a leggere la riflessione scritta da una compagna di classe durante il *lockdown*, ad un mese dalla chiusura, che ha segnato tutti, grandi e soprattutto piccoli:

Cerignola, 3 aprile 2020

Oggi è abbastanza bello il tempo fuori. Mi piacerebbe poter uscire senza essere costretta a stare qui in casa, vorrei rivedere i miei amici e poterli abbracciare, però mi accontento di sentirli vicini tramite videochiamate o messaggi. Il mio umore varia spesso ultimamente. Ci sono giorni in cui sono arrabbiato o triste, magari perché sento la mancanza di quello che io sto vivendo, io e

altri tanti adolescenti. Io penso che lo stare soli non sia sempre qualcosa di negativo. Certo, a volte desideriamo stare con gli amici o la famiglia, però soli riusciamo a capire cosa vogliamo realmente, cosa ci spaventa perché si possono comprendere le proprie paure o semplicemente conoscersi meglio, capire altri aspetti di noi stessi.

La sensazione più brutta per me da provare è il sentirsi soli, avere quel vuoto di essere abbandonati da tutti, di non sentirsi importante per nessuno e che nessuno ti dia le attenzioni che tu desideri.

In questo periodo interminabile chi mi manca di più sono i miei nonni. Con loro trascorrevi gran parte del tempo poiché abitano accanto a casa mia. Loro sono tutto per me e non poterli vedere diventa sempre più difficile, giorno dopo giorno. Adesso mi concentro sulla lettura per far passare il tempo e soprattutto per immergermi in un'altra realtà che sicuramente è più leggera e felice rispetto a quello che stiamo vivendo ora. Io nella scrittura trovo il modo di esprimere ciò che sento. Alcune volte meglio che esprimerlo a parole per me è anche un modo di sfogo. È come se ad ogni frase, pagina per pagina, mi liberassi di un peso che mi porto dentro.

Marika

Terminata la lettura, l'alunno si accovaccia con la testa dietro il pc. Lancia una mascherina per aria e chiude il pc. Durante queste due azioni indossa la coppola e gli occhialini per ricordare Lucio Dalla. Parte la musica *"La casa in riva al mare"* di Lucio Dalla con coreografia (1971). L'attore-Lucio Dalla distribuisce ai presenti pergamene che riportano testi delle canzoni di Dalla, come omaggio al decennale della scomparsa del cantautore bolognese (2012-2022).

Il collegamento con il testo di Lucio Dalla è un richiamo sia alle Tremiti come luogo di confino e arcipelago amato da Dalla sia alla prigionia forzata del 2020, perché *"La casa in riva al mare"* è la storia di un detenuto che dalla sua cella vede il mare e la donna di cui è innamorato. Quanti ragazzi di scuola secondaria di I grado in quel buio periodo di pandemia hanno sognato di innamorarsi e andare via? Proprio come dice il ritornello della canzone di Lucio Dalla

E sognò la libertà

E sognò di andare via

E un anello vide già

Sulla mano di Maria



Fonte n. 6: omaggio a Lucio Dalla con la consegna di testi dell'artista bolognese

Fonte n. 7

L'ultima fonte trasporta il pubblico a San Fele, comune in provincia di Potenza, dove era stato confinato Manlio Rossi Doria, che parla della vita con i contadini, ma soprattutto di un intenso lavoro intellettuale e una vita piena, come si legge dal testo:

«Gli anni del confino sono stati uno dei periodi più belli della mia vita: la vita di paese con i contadini e i pochi confinati [...] con la speranza crescente della fine del fascismo, con un intenso lavoro intellettuale [...] è stata, infatti, una vita piena» (Foa 2018, pp. 108-109).

Un'alunna si avvicina ad un ritratto di Falcone e Borsellino. Vicino ad esso campeggiano foto di vittime di mafia e inizia a leggere uno stralcio del discorso pronunciato da Paolo Borsellino alla veglia funebre di Giovanni Falcone a trent'anni dalle stragi di Capaci e via d'Amelio (1992-2022), perché, nonostante i due giudici fossero stati lasciati soli nella loro lotta alla mafia, hanno avuto una vita piena, piena dei loro ideali che hanno difeso fino alla loro tragica morte:

«Giovanni Falcone lavorava con perfetta coscienza che la forza della mafia, lo avrebbe un giorno ucciso. [...]. Perché non è fuggito [...] Per amore! La sua vita è stata un atto di amore verso questa sua città (...)» (Barabino & Marini 2021).



Fonte n. 7: lettura del discorso di Paolo Borsellino

Tutta la classe insieme ai docenti indossano un jeans e una maglietta/felpa celeste o bianca a richiamare il cielo e le nuvole come la fonte n. 1. Il lettore, al termine della lettura delle parole del giudice palermitano, chiama i suoi compagni di classe e docenti, dando vita a un *flashmob* sulla legalità sulle note della canzone “*I cento passi*” dei Modena City Ramblers (2004).

Al termine della canzone, tutti in coro pronunciano la frase di Paolo Borsellino: “Un giorno questa terra sarà bellissima”.

Parte la canzone finale “*Dove il mare finisce*” di Ultimo. Durante la musica due alunne del gruppo scenografia consegnano ai presenti un bigliettino pergameneo arrotolato e chiuso con un nastrino, sul quale è riportato un articolo della Costituzione. Anche nella scelta della canzone finale, il ritornello ha un ruolo fondamentale, la fragilità che un confine di qualsiasi natura fa emergere e in qualsiasi epoca:

*E sai che non mi sento importante
Anzi son fragile
È la paura che insiste
E sai che non ho un posto nel mondo
Quindi cercarmi dove il mare finisce*

Una volta consegnati ai presenti i bigliettini, tutta la classe si posiziona davanti al pubblico in semicerchio per salutare i presenti con i tre inchini. È la magia del teatro, che ha permesso agli alunni di mettersi in gioco, di approfondire una materia ostica e noiosa ai loro occhi come la storia, attraversando un intero secolo attraverso le fonti storiche e la loro rielaborazione critica.

D'altronde nella presentazione scritta da un'alunna l'esperienza e le associazioni libere sono state sintetizzate perfettamente: “Gli uomini non sono isole: le fonti raccontano” è una sfida che il prof. D'Andrea ci ha lanciato quest'anno: una verifica di

storia aperta al pubblico come verifica finale di storia. Le isole sono stati luoghi del ricordo nella storia come la Sicilia, terra dei giudici Falcone e Borsellino con i loro uomini della scorta, uccisi dalla mafia nel 1992, nel giro di due mesi l'uno dall'altro.

Le isole luoghi di confino, come le nostre Isole Tremiti, uno dei luoghi del cuore del cantautore Lucio Dalla, riserva naturale marina nel Parco Nazionale del Gargano, unico arcipelago italiano nel basso Adriatico e meta ideale di un viaggio alla ricerca di natura incontaminata. Isolata per anni è stata la voce di Pier Paolo Pasolini, di cui ricorre il centenario della nascita e barbaramente assassinato nel primo weekend del novembre 1975.

L'IMPORTANZA DELLA DRAMMATIZZAZIONE: RICADUTA PEDAGOGICA

Con questo compito di realtà è stato possibile verificare l'acquisizione da parte degli alunni dei *Traguardi di sviluppo delle competenze* e gli *obiettivi di apprendimento* al termine della scuola secondaria di primo grado, come previsto dalle *Indicazioni nazionali per il curriculum della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012, pp. 41-44):

Traguardi per lo sviluppo delle competenze al termine della scuola secondaria di primo grado

L'alunno si informa in modo autonomo su fatti e problemi storici anche mediante l'uso di risorse digitali.

Produce informazioni storiche con fonti di vario genere - anche digitali - e le sa organizzare in testi.

Espone oralmente e con scritture - anche digitali - le conoscenze storiche acquisite operando collegamenti e argomentando le proprie riflessioni.

Usa le conoscenze e le abilità per orientarsi nella complessità del presente, comprende opinioni e culture diverse, capisce i problemi fondamentali del mondo contemporaneo.

Obiettivi di apprendimento al termine della classe terza della scuola secondaria di primo grado

Uso delle fonti

Usare fonti di diverso tipo (documentarie, iconografiche, narrative, materiali, orali, digitali, ecc.) per produrre conoscenze su temi definiti.

Organizzazione delle informazioni

Collocare la storia locale in relazione con la storia italiana, europea, mondiale.

Strumenti concettuali

Comprendere aspetti e strutture dei processi storici italiani, europei e mondiali.

Usare le conoscenze apprese per comprendere problemi ecologici, interculturali e di convivenza civile.

Produzione scritta e orale

Produrre testi, utilizzando conoscenze selezionate da fonti di informazione diverse, manualistiche e non, cartacee e digitali

Argomentare su conoscenze e concetti appresi usando il linguaggio specifico della disciplina.

È evidente il richiamo all'attivismo pedagogico di Dewey, che ha permesso non solo connessioni confino-storie-Storia, ma soprattutto un'attivazione di mente e corpo, come si può leggere nel testo della professoressa Marchetti *Agalma. Per una didattica della carezza* (2017, p. 20):

«La trasposizione teatrale avrebbe richiesto un impegno "deweyano", un impegno di apprendimento in cui continuamente dovevano essere attivi sia la mente che il corpo. Il teatro è infatti un linguaggio espressivo complesso, richiede capacità ermeneutiche e relazionali indirizzate all'approfondimento della lettura, alla scrittura della sceneggiatura, alla comprensione dei nessi fra la storia e la Storia. Ma il teatro è anche un'arte, ovvero, come dice Dewey in un libro magnifico, un'esperienza formativa in cui non si possono scindere teoria e prassi, pensiero e azione, giacché l'approccio sensoriale serve tanto quanto quello teorico [...] Inoltre nel teatro deve assumere un ruolo fondamentale l'immaginazione che, ancora per Dewey, è propensione, progetto, visione del mondo oltre il presente in "un continuo e commovente desiderio di verità, di bellezza e di ordine»

5 maggio 2022. 45 minuti di verifica aperta al pubblico. Quasi un'ora di lezione, che può cambiare una vita, come scrive lo psicanalista e scrittore Massimo Recalcati nel suo testo *L'ora di lezione* (2014, p. 98):

«Un'ora di lezione può cambiare una vita, imprimere al destino un'altra direzione (...) tutti abbiamo fatto esperienza di cosa può essere un'ora di lezione: visitare un altro luogo, un altro

mondo, essere trasportati, catapultati in un altrove, incontrare l'inatteso. Può avvenire a tutti i livelli previsti dell'apprendimento, dalle scuole primarie fino all'Università»

Con tale esperienza didattica sia gli alunni sia io come docente abbiamo avuto la possibilità di attraversare diversi approcci pedagogici, dall'attivismo alla Didattica in azione all'*embodied cognition*.

Gli uomini non sono isole: le fonti raccontano è stata una verifica di storia che ha permesso agli alunni di essere attivi e protagonisti del processo di apprendimento attraverso la ricostruzione del loro sapere didattico partendo da diverse possibilità. La didattica in azione è un approccio pedagogico che si caratterizza per la riorganizzazione del sapere attuata dai discenti e le piste aperte per tale rielaborazione. È interessante notare come la verifica degli apprendimenti si espliciti nello studio delle dinamiche relazionali innescate da tale approccio.

Cartesio pensava che corpo e mente fossero distinti separati, motivo per cui si parla di dualismo cartesiano, posizione che il filosofo francese iniziò a mettere in dubbio verso la fine della sua vita.

L'approccio pedagogico dell'**embodied cognition**, che è stato tradotto in italiano con il termine enattivismo, si allontana dal dualismo cartesiano perché concepisce mente e corpo come parti concorrenti alla determinazione di processi mentali e cognitivi: la mente è in relazione con il corpo, influenzandone il modo in cui il corpo reagisce e la postura del corpo attiva la mente, in un sistema di interazioni, che ribaltano il dualismo cartesiano.

La teoria dell'*embodied* si è diffusa con il contributo delle neuroscienze, che hanno visto la nascita della teoria dei *neuroni specchio* della scuola di Parma, guidata dal prof. Giacomo Rizzolatti.

L'enattivismo presuppone un lavoro sinergico di diverse dimensioni legate alla conoscenza, all'affettività e alla relazione, come si legge nel testo *Didattica enattiva* di Pier Giuseppe Rossi (2011, p. 25):

«Durante l'azione didattica si costruiscono reti cognitive, affettive, relazionali. Tale fare non produce conoscenza, ma è esso stesso conoscenza, non è funzionale a un prodotto finale, ma è esso stesso produzione (...) in quanto la trasformazione del sistema si reifica durante l'azione o, meglio, è l'azione stessa (...) ogni attore si modifica mentre modifica l'ambiente circostante e l'azione trasforma il sistema durante il processo»

Per quanto concerne l'aspetto didattico, l'attività performativa è una grande

opportunità di apprendimento per i discenti perché la rivisitazione teatrale richiede una conoscenza dell'argomento, preceduta da un'attenta lettura e analisi del materiale storiografico per poi rimaneggiarlo mediante gli strumenti delle arti performative messe in campo. Riflettere sulle fonti assegnate e riflettersi nelle parole dei confinati ha messo in luce l'importanza dell'immedesimazione in realtà storiche molto lontane, rendendo interessante e meno noiosa una disciplina come la storia, garantendo un processo di apprendimento sul campo e nel tempo.

L'altro aspetto fondamentale è lo sviluppo di *soft skills* quali la cooperazione e in particolar modo l'empatia perché per mettersi nei panni dell'altro ci vuole empatia.

Drammatizzare e fare teatro è *in primis* un luogo di ascolto, dove non si scinde l'affettività dal cognitivo e dal didattico, promuovendo il pensiero critico e la creatività. Da un punto di vista relazionale, l'attività teatrale agisce come elemento di sviluppo affettivo-emotivo e di arricchimento della dimensione interiore del ragazzo, prevenendo le situazioni di disagio e promuovendo il benessere.

È un cerchio magico nello spazio e nel tempo, dove ogni alunno può esprimersi, trovare ascolto, possibilità di comunicare, utilizzando linguaggi non verbali. È una palestra di vita che allena all'incontro, al confronto, all'apertura e all'ascolto. Con la rivisitazione teatrale si sviluppano la creatività, la capacità di entrare in empatia con l'altro e trovare soluzioni nelle più diverse circostanze, la propensione a condividere un lavoro espressivo, che accresce sensibilità e capacità di adattamento. Il connubio *storia-teatro-psicologia*, che riflette nelle discipline rispettivamente la lettura critica delle fonti, l'immedesimazione e l'empatia, sembra un connubio apparentemente lontano, ma più vicino di quanto sembri in un'ottica d'interdipendenza.

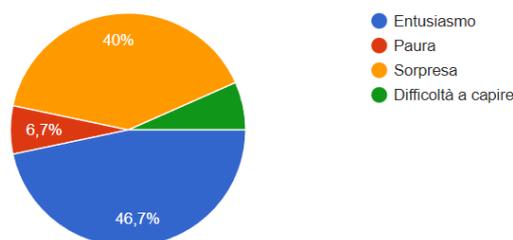
Spesso teatro e psicologia sono percepiti come due mondi distanti, ma sono molto più vicine di quanto si possa immaginare. Esse si occupano dell'integrità dell'esperienza umana su più livelli e su più forme di comunicazione: mentale, corporea e relazionale. Sono strumenti per intervenire e provocare un cambiamento, una pratica sociale che modifica sia l'attore sia lo spettatore e chi lavora dietro le quinte.

La pratica teatrale coincide con la ricerca di senso e con la ricerca dell'unità nel proprio itinerario esistenziale perché permettere di destrutturare e ristrutturare. La fase finale è stata la fase del fare e del mettere in atto le competenze, perché «Una didattica del fare è una didattica che aiuta a sviluppare regole d'azione: già qui è possibile individuare la sua coerenza con la logica delle competenze» (Rivoltella 2015, p. 15).

Il teatro permette di integrare gli ambienti di apprendimento formali e informali attraverso diversi linguaggi perché permette di «Fare cultura usando molti linguaggi

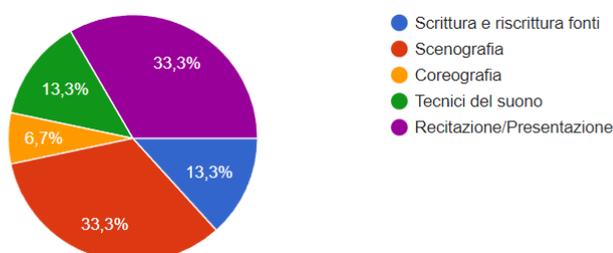
insieme [...] la scuola deve uscire dal territorio dell'alfabetismo (leggere e scrivere) per occuparsi degli altri linguaggi con cui giornalmente si è chiamati a interfacciarsi, comunicare, discutere» (Rivoltella 2015, p. 16).

Per avere un *feedback* relativo all'apprendimento, ho somministrato agli alunni un questionario mediante Google moduli, suddiviso in tre sezioni: *lavoro di preparazione* (sez. 1), *l'esperienza del debutto* (sez. 2) e *cosa ho imparato da questo compito* (sez. 3). Come si evince dai grafici, alla domanda "Quando il prof. ti ha proposto questo compito di realtà, qual è stata la tua reazione?" la maggior parte si è distribuita tra entusiasmo e sorpresa, mentre la paura e la difficoltà a capire sono una piccola percentuale:



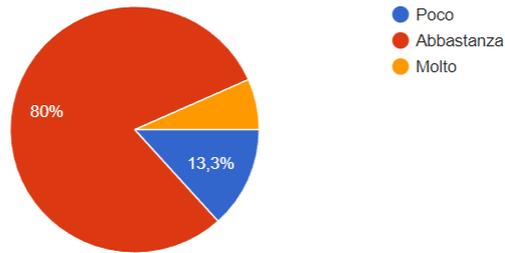
La reazione alla proposta del compito

La suddivisione e la scelta di appartenenza ai gruppi è risultata essere molto distribuita con un'alta concentrazione tra la scenografia e la recitazione



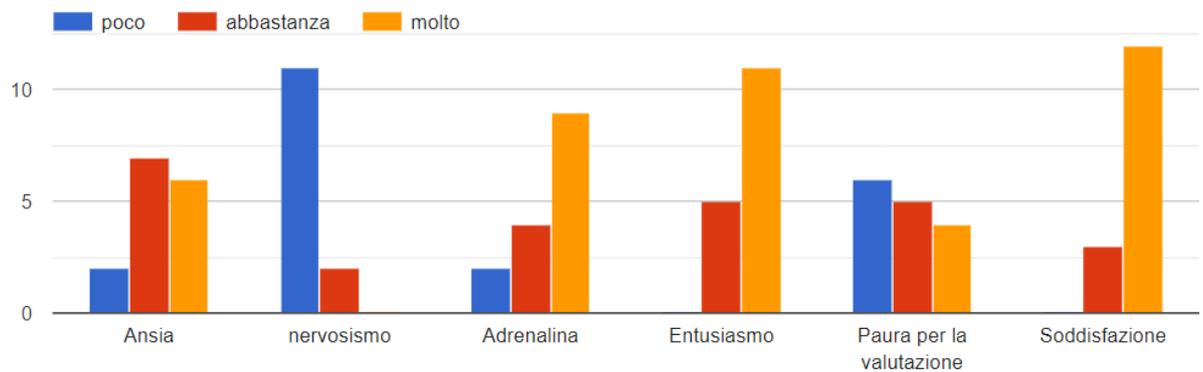
L'appartenenza ai diversi gruppi

È interessante notare come alla domanda "Come compito, è stato impegnativo?" l'80% degli alunni abbia optato per *abbastanza*, il 13,3 % per *poco* e un 6,7 % per *molto*:



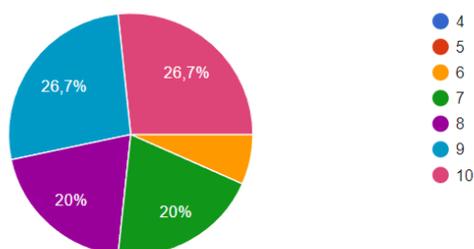
Risultanze alla domanda "Come compito, è stato impegnativo?"

La prima domanda della seconda sezione del questionario era inerente alle sensazioni provate (*ansia, nervosismo, adrenalina, entusiasmo, paura per la valutazione* soddisfazione) il giorno del debutto con tre opzioni *poco, abbastanza* molto:

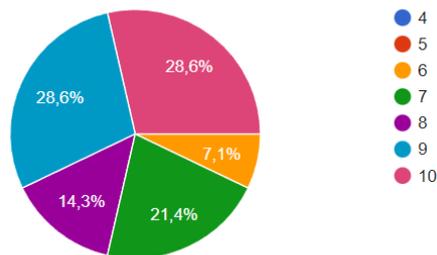


Risultanze alla domanda "Cosa hai provato il giorno del debutto?"

Nell'espletamento dell'intero compito, si può notare come sia cambiata la percezione dell'autovalutazione rispetto al lavoro di preparazione e al prodotto del 5 maggio:



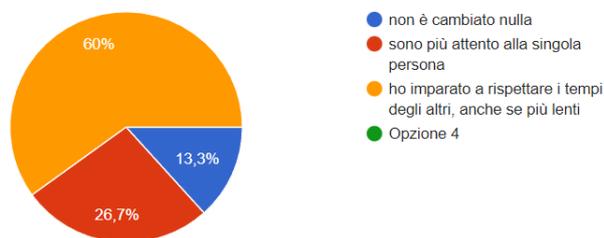
Risultanze alla domanda "Che voto ti daresti nel lavoro di preparazione?"



Risultanze alla domanda "Che voto ti daresti per la verifica del 5 maggio?"

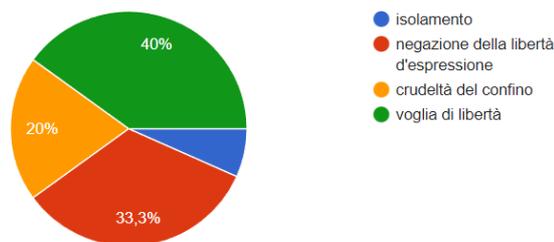
Per quanto concerne la terza parte del questionario, relativa a cosa avessero imparato gli alunni da questo compito, sono interessanti da un punto di vista didattico sia le domande a risposta multipla con relativi grafici sia le domande a risposta aperta.

La prima domanda chiedeva: "Dopo la lettura delle fonti, la riscrittura e l'interpretazione, il mio modo di relazionarmi agli altri come è cambiato?". A questa domanda più della metà degli intervistati, corrispondente al 60% ha specificato di avere "imparato a rispettare i tempi degli altri anche se più lenti", mentre il 26,7% ha dichiarato di essere "più attento alla singola persona" e per il restante 13,3 % "non è cambiato nulla", come si può evincere dal grafico a seguire:



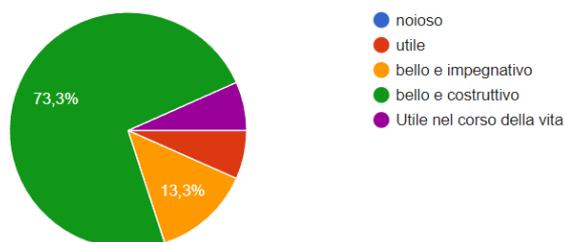
Risultanze alla domanda "Dopo la lettura delle fonti, la riscrittura e l'interpretazione, il mio modo di relazionarmi agli altri come è cambiato?"

Un altro quesito riguardava i temi affrontati con le fonti sul confino e quali avessero colpito gli studenti, in particolare il 60% degli intervistati si è distribuito tra la voglia di libertà (40%) e negazione della libertà d'espressione (33,3%), mentre il 33,3 % è rimasto colpito dalla crudeltà del confino e il 6,7% dall'isolamento:



Risultanze alla domanda "Cosa mi ha colpito dei temi affrontati con le fonti sul confino?"

Il lavoro, sia come proposta sia come espletamento, aveva una serie di variabili per cui si correva il rischio che tale metodologia didattica non appassionasse gli alunni. Alla domanda in merito al giudizio su questo modo di fare storia il 73,3% lo ha ritenuto *bello e costruttivo*, il 13,3 % *bello e impegnativo*, mentre 6,7 % *utile* e un altro 6,7% *utile nel corso di vita*.



Risultanze alla domanda "Come giudichi questo modo di fare storia?"

Nelle risposte aperte ho chiesto *se fossero nati altri interessi dopo questo compito*, molti hanno risposto di sì senza specificare, se non in un solo caso, dove un alunno ha raccontato che è nato l'interesse di *scrivere un libro*. Rispetto a questa domanda, forse perché ancora in fase di discernimento e di crescita, gli intervistati hanno mostrato maggiore padronanza dell'argomento alla domanda "Come definiresti il lavoro di lettura delle fonti sul confino?". Ecco le risposte emerse:

- *Bello*
- *Interessante*
- *Un lavoro bellissimo e significativo*
- *Impegnativo, ma bello, lavoro intenso, molto delicato... In un certo senso anche impegnativo, perché è stato più complicato del previsto immedesimarsi in quelle*

situazioni, in quelle persone. Me in primis, considerato che ho dovuto lavorare in un doppio ruolo, recitando sia la parte della prigioniera che del milite.

L'ultima risposta citata è un chiaro esempio di come l'alunno, protagonista del processo di apprendimento, abbia avuto un cambiamento significativo sia nell'approccio allo studio sia nella crescita personale perché la conoscenza e la trasformazione sono aspetti non univoci, ma interdipendenti, proprio come scrive Pier Giuseppe Rossi (2011, p. 25) a proposito dell'enattivismo: «Mentre il sistema si trasforma, apprende. Conosce perché si trasforma, ma si trasforma anche perché conosce».

CONCLUSIONI

Come scritto in apertura del presente contributo, l'esperienza didattica della verifica di storia aperta al pubblico nasce dallo spunto dato dall'esame di *"Didattica generale"*, che aveva come testo principale da rielaborare il Simposio di Platone, esame al quale ho assistito come spettatore. Il *Simposio* ha tra i suoi protagonisti il maestro di Platone, Socrate, figura che incarna il *magister* nella sua più alta accezione pedagogica.

E Socrate è l'autore che i ragazzi di 3^A hanno citato quando, al termine della verifica, si sono appropriati dello spazio antistante il palcoscenico per leggere una lettera indirizzata a me per ripercorrere i tre anni passati insieme, concentrandosi sulla figura del maestro e interiorizzando l'idea di maestro di Socrate: "è stato per tutti noi un amico, un mentore, una persona con cui riflettere e confrontarci".

La lettera si conclude con le parole di Socrate sul maestro, perché "come diceva Socrate ... L'insegnante mediocre racconta, il bravo insegnante spiega, l'insegnante dimostra, il maestro ispira". Una sorpresa inaspettata per me loro docente perché quella lettera mi commuove ogni volta che la rileggo.

Il compito di realtà di storia lanciato sotto forma di sfida e "follia" didattici ha insegnato tanto. E mi ha restituito tanto. Lo ripeto ogni volta. Tutto ciò è stato possibile dal rapporto di fiducia instaurato con gli alunni, aspettando tutti: un invito alla lentezza con il coraggio di fermarsi, di ripensarsi e ristrutturarsi da parte di alunni e docente, *"Più lenti, più profondi, più dolci"*, come si legge nella prefazione di Fiorella Farinelli a *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta* di Gianfranco Zavalloni (2015).

È il rapporto maestro-allievo socraticamente inteso. *Gli uomini non sono isole: le fonti raccontano* sono state un'esperienza socratica perché ha permesso di tirare fuori il

meglio dei ragazzi con il grande strumento dell'arte maieutica. Un'ora di lezione tra insegnamento e apprendimento in un viaggio tra la rilettura storiografica delle fonti sul confino, che ha lasciato socraticamente in me il segno, mi ha segnato e in-segnato. La bellezza dell'essere maestro e la magia della maieutica.

BIBLIOGRAFIA

- Borsellino, P. (2021). Veglia funebre per la strage di Capaci, Palermo, chiesa di Sant'Ernesto. In A. Barabino & N. Marini, *Raccontami ancora. Antologia per la Scuola secondaria di primo grado*. Torino, SEI.
- Farinelli, F. (2015). Prefazione. In G. Zavalloni, *La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta*. Verona, EMI.
- Foa, A. (2018), *Andare per luoghi di confino*, Bologna, Mulino.
- Freire, P. (2018). *La pedagogia degli oppressi*. Torino, EGA.
- Indicazioni nazionali per il curricolo della scuola dell'infanzia e del primo ciclo d'istruzione* (2012).
- Marchetti, L. (2017). *Agalma. Per una didattica della carezza*. Bari, Progedit.
- Pasolini, P.P. (2019), *La Divina Mimesis*, Milano, Mondadori.
- Recalcati, M. (2014). *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*. Torino, Einaudi.
- Rivoltella, P.C. (2015). *Didattica inclusiva con gli EAS*. Brescia, Editrice La Scuola.
- Rossi, P.G. (2011). *Didattica enattiva. Complessità, teorie dell'azione, professionalità docente*. Milano, Franco Angeli.