Poche storie

Filomena Di Pace

Riflessioni su alcune pratiche «creative»

Invitata dalla redazione di questa rivista a intervenire in merito all'esperienza del far inventare le storie e a valutare la praticabilità e l'efficacia delle procedure proposte in quel mio libretto del '94[1] — a distanza di tanti anni e in contesti scolastici modificati, anche per la presenza di alunni stranieri) —, provo a rispondere proponendo alcune considerazioni relative al concetto di «creatività» che mi sembra dia luogo ancora oggi a frequenti malintesi, soprattutto per quanto riguarda le sue implicazioni pedagogico-didattiche.

La prova del mattone

Il tratto principale che viene immediatamente in mente a chiunque debba definire la creatività è senza dubbio l'*originalità*, il carattere di novità delle idee escogitate e/o realizzate.

Uno dei test utilizzati per misurare quest'attitudine, «in cui convergono tratti sia dell'intelligenza che della personalità»,[2] consiste nel presentare un oggetto comune (ad esempio, un mattone) e chiedere al soggetto preso in esame che uso se ne potrebbe fare: alcuni si limiteranno alle risposte più ovvie (relative all'edilizia), altri immagineranno soluzioni meno banali (come, ad esempio, schiacciarci una noce).

Se riconoscere la novità di un prodotto appare relativamente facile — anche se poi verificarla e valutarla appieno è senz'altro un'operazione più complessa e non certo priva di incognite —, prestare attenzione al processo che l'ha generata e ricercare le possibili strategie per favorirne lo sviluppo continua a essere non solo arduo ma, per molti insegnanti, a quanto pare, anche poco interessante.

Relativamente alla «creatività» infantile va anche rilevato che ciò che i bambini, in vari ambiti espressivi, sono in grado di realizzare, molto spesso, per essere «apprezzato» da un qualsiasi adulto, esige l'intervento, più o meno palese, dell'insegnante. A proposito, ad esempio, della produzione di testi la loro lettura, da parte di un pubblico esterno, risulterà difficilmente godibile senza una chiave interpretativa o una qualche forma di presentazione, relativa magari al contesto di realizzazione e alle procedure utilizzate. Le rare volte in cui certi elaborati riescono a ottenere addirittura il successo editoriale — come nel caso clamoroso del libro *Io speriamo che me la cavo* di M. D'Orta negli anni '90 — ciò

© 2011 Edizioni Erickson

è dovuto non tanto al loro intrinseco valore quanto all'intervento manipolativo dell'adulto — come dichiarato dallo stesso D'Orta nel corso della controversia per l'attribuzione dei diritti d'autore —, determinante per la strutturazione di contenuti altrimenti carenti della coerenza logica e sintattica propria di una scrittura matura.

Non si tratta certo di rinunciare a correggere le composizioni dei bambini quanto piuttosto di intervenire in modo meno diretto facendo sì che il piccolo autore stesso, messo di fronte all'eventuale incongruenza di un passaggio del suo racconto, cerchi la soluzione per rendere il suo testo coerente anziché limitarsi a adottare, o a subire, la formula proposta o imposta dall'insegnante.

Nella pratica del far inventare storie ai bambini — con la facilitazione procedurale dell'interpolazione di un brano a scelta e l'obbligo quindi di «governare» l'ideazione cercando di individuare (e inserire) dei nessi validi per connettere le varie parti di una trama —, quando l'autore non riusciva a trovare la «soluzione del problema» il quesito veniva rivolto al resto della classe e l'inventore sceglieva, tra le proposte formulate dai compagni, destinatari peraltro di quel testo, quella che gli sembrava più congeniale al suo racconto e/o al suo stile.

Un altro aspetto, infatti, che non andrebbe dimenticato, a proposito di *creatività*, è che non si crea da soli: anche chi produce in solitudine si avvale più o meno consapevolmente dei più disparati contributi altrui, riuscendo, nei casi più fortunati, a elaborarli in modo nuovo.

Il motto di Piaget

«Imparare significa inventare»: questo, secondo Bruner, è il motto di Piaget,[3] una concezione della mente e dell'apprendimento che potrebbe/dovrebbe trasformare la didattica.

I testi di Pedagogia, oltre che i manuali di Storia della Pedagogia (in particolare quelli dedicati al Novecento), danno un enorme risalto alla «rivoluzione puerocentrica» e all'attivismo pedagogico con i suoi differenti indirizzi, ma è sorprendente e alquanto sconfortante scoprire che ancora oggi sembrano prevalere — nei vari gradi di scuola ma fin dalla scuola dell'infanzia — richieste di tipo esecutivo e ripetitivo, veicolate dall'uso frequente di schede.

È evidente la preoccupazione di «contenere» dei soggetti attivi dato che, soprattutto nei bambini, con la produzione di idee, gesti e manufatti entrano in gioco anche le emozioni con tutto il carico della loro difficile gestione; va poi considerato che avviare dei processi di ricerca e di sperimentazione — perché inevitabilmente di questo si tratta — comporta dei rischi e dei tempi più lunghi, esponendo chi li intraprende al confronto con i risultati, immediatamente e apparentemente più rassicuranti, che si possono ottenere quando si tralascia il lungo e faticoso passaggio dell'esperienza diretta.

Non va inoltre dimenticato che molti insegnanti non hanno avuto nessun tipo di formazione orientata in questo senso: persino i corsi IRRSAE degli anni '90 e quelli SSIS più recenti sono stati strutturati prevalentemente secondo modalità accademiche e lezioni frontali. Le mie attuali alunne del Liceo Psicopedagogico, nella maggior parte dei casi, hanno appreso a leggere e scrivere con il metodo analitico — per citare solo un aspetto dell'insegnamento tradizionale — e, salvo qualche eccezione, non si stupiscono se durante l'attività di tirocinio si trovano ad aiutare i bambini quasi esclusivamente nell'esecuzione di compiti molto strutturati e ripetitivi.

La scuola attiva, insomma, si studia sui manuali ma non se ne ha e non se ne fa esperienza… Per quanto mi riguarda, avendo iniziato a insegnare nel '76, con un gran desiderio di innovazione, con la speranza (o l'illusione) di poter cambiare la scuola (e non solo), forte del sostegno MCE, di un contesto, cioè, in cui era possibile condividere il gusto della ricerca con tutte le sue difficoltà — dato che, come dice il vecchio proverbio, «tra il dire e il fare c'è di mezzo il mare» —, non ho mai smesso di cercare soluzioni possibili per rendere l'apprendimento una continua e piacevole conquista.

E anche se la pratica del far inventare storie non era certo l'unica che mettevo in atto e si inseriva in un contesto didattico che prevedeva, tra l'altro, l'alternativa al libro di testo[4] con tutta una serie di implicazioni relative a un'organizzazione diversa del lavoro in classe, certo le

«storie», la Storia e la dimensione narrativa più in generale — che non esclude affatto l'argomentazione, ma spesso le offre interessantissimi spunti — hanno sempre goduto di uno spazio privilegiato.

Se dovessi quindi sintetizzare una convinzione alla base di questo approccio educativo, azzarderei la riproposizione, all'inverso, del motto di Piaget: «Inventare significa imparare».

Niente storie

Dal mio primo anno di insegnamento — in cui, entusiasta di alcune proposte di Rodari,[5] ho rischiato l'incolumità fisica in una scuola di borgata romana, perché, tra le altre mie anomalie didattiche, facevo inventare le storie anziché far scrivere i soliti temi — fino ai tempi più recenti in cui, in una scuola del centro storico, non venivo più contrastata per i miei metodi alternativi, anzi, in molti casi ricercata —, quella che mi sembra ancora poco diffusa è la persuasione che questa pratica di composizione, per tanti aspetti più piacevole di altre, benché comunque impegnativa, sia anche fruttuosa, né incontrollata e puramente spontanea né incontrollabile.

A chi poi mi chiedesse se i miei alunni hanno imparato a scrivere testi coerenti e formalmente corretti, grazie a questo tipo di lavoro — che si intrecciava peraltro con altri generi di composizione (lettere, descrizioni, poesie, istruzioni, ecc.) sempre finalizzati alla comunicazione con i compagni (e non solo alla valutazione da parte dell'insegnante) —, potrei rispondere senz'altro affermativamente ma sarebbero certo più interessanti altri riscontri esterni (di cui purtroppo non dispongo in misura significativa)…

Non certo quindi a titolo di verifica, ma solo come spunto di riflessione, riporto quello che mi aveva detto Giulia (una degli autori

delle «Metamorfosi», riportate nel capitolo conclusivo di *Inventa una storia*) alla vigilia dei suoi esami di maturità: tutto quello che aveva imparato sulla scrittura, le tecniche fondamentali e come utilizzarle lo aveva appreso alle primarie con me… La gratificazione di questo apprezzamento non mi ha impedito, però, di chiedermi immediatamente se ero stata io particolarmente brava o se piuttosto erano stati gli insegnanti successivi particolarmente incompetenti…

Quello di cui comunque ho avuto recentemente conferma, insegnando Scienze Umane al liceo e osservando certe difficoltà di scrittura dei miei attuali alunni — soprattutto relativamente all'organizzazione del testo e all'uso dei connettivi logici —, è che, se non ci si allena a delle buone pratiche di composizione nella scuola di base, privilegiando quelle che meglio si adattano a quella fase evolutiva, sarà molto più difficile recuperare e sviluppare certe abilità nei gradi successivi, anche per il gran numero di alunni e il peso dei programmi.

A sostegno poi dell'ampio spazio dato nel mio lavoro alle storie (al loro racconto, alla loro lettura, alla loro invenzione, alla loro interpretazione), può essere utile ricordare quanto afferma Bruner a proposito della dimensione narrativa, una vera e propria «forma di pensiero» complementare ma non riducibile al pensiero paradigmatico; il racconto esige, infatti, una certa coerenza logica, ammettendo però «degli strappi che alimentano il dramma».

E mentre il pensiero logico-scientifico «si occupa di cause di ordine generale e del modo per individuarle, si serve di procedure atte ad assicurare la verificabilità referenziale e a saggiare la verità empirica», ed è regolato dal principio di non contraddizione, il pensiero narrativo «si occupa di intenzioni e azioni proprie dell'uomo o a lui affini, nonché delle vicissitudini e dei risultati che ne contrassegnano il corso…».

E mentre la scienza mira a costruire un mondo immutabile, estraneo alle intenzioni e vicissitudini umane, l'obiettivo della comprensione degli eventi umani è cogliere «il carattere alternativo delle umane possibilità» ed è forse per questo — afferma ancora Bruner — che i tiranni di solito odiano di più i poeti, i romanzieri e gli storici che gli scienziati.[6]

Rivelazioni

Quando la realtà scolastica in cui operavo da più di un decennio, già molto eterogenea, si è andata trasformando in multiculturale, la fruizione e la produzione di storie non si sono mai arrestate, anzi si sono arricchite nella ricerca di altre vie.[7] Non mi riferisco tanto all'uso di altre tecniche quanto piuttosto a nuove occasioni per coltivare la «creatività».

Tornando, infatti, alle considerazioni iniziali relative ai tratti caratteristici di questa particolare attitudine — che troppo spesso è associata solo ad alcuni ambiti espressivi ed è considerata quindi patrimonio esclusivo degli artisti, o sedicenti tali —, un altro importante aspetto che la definisce è «la *flessibilità*, cioè la varietà delle categorie o delle soluzioni considerate, che è poi connessa alla più generale attitudine ad avventurarsi in nuovi terreni, ad affrontare il rischio […] a non lasciarsi disorientare dalla complessità o da un iniziale disordine».[8] E, come sostiene Gardner in *Formae mentis*[9] a proposito della molteplicità di intelligenze, come ci sono diversi modi di essere intelligenti, così ci sono anche diversi modi di essere creativi in vari settori. Uno di questi è l'ambito sociale: l'intelligenza interpersonale è quella che permette di leggere e interpretare le emozioni proprie e altrui, di intuire le intenzioni dell'altro, di cercare e inventare i modi per riuscire a comunicare.

In molti dei miei alunni ho visto crescere queste capacità a conferma di quanto afferma Bruner a proposito dell'egocentrismo infantile: secondo questo autore, infatti, non sarebbe affatto dimostrata la superiorità dell'adulto al riguardo, anzi l'evidente difficoltà manifestata da tanti adulti nell'accettare prospettive diverse — ad esempio, nel confronto con altre culture — sembrerebbe smentirla e nemmeno si può affermare che il bambino non sappia tener conto in generale della prospettiva di un altro. Quando comprende la struttura dell'evento entro il quale opera, non è molto diverso dall'adulto, tranne che per il fatto che la collezione di copioni, di scenari e di schemi che possiede è più povera.

È solo quando non riesce a cogliere la struttura degli eventi che il bambino adotta uno schema egocentrico. Il problema starebbe dunque non tanto nel mancato sviluppo di una qualche funzione cognitiva quanto in una carenza di esperienza, in una difficoltà quindi di «esecuzione ma non di competenza».

In quest'ottica, considerando il racconto come un modo per descrivere il mondo e uno strumento indispensabile per la negoziazione di significati, verrebbe da pensare che la nostra sensibilità narrativa costituisca il legame più importante tra il nostro senso dell'io e il nostro senso degli altri nella realtà sociale che ci circonda.[10]

A tal proposito aggiungo un'ultima annotazione. Sappiamo quanto e in quanti svariati modi qualsiasi autore, grande o piccolo che sia, riesca a velare e a svelare di sé, quanto, attraverso un suo testo, si possa scoprire di lui e conoscerlo, ma anche come lo si possa riconoscere.

Le storie che i bambini inventavano — e alcune altre particolari produzioni (poesie, giochi linguistici) — venivano sistematicamente stampate, dopo essere state da loro digitate al computer e illustrate, e queste pubblicazioni erano sempre accolte con grande entusiasmo e persino acquistate da alcuni alunni di altre classi. Oltre all'orgoglio di veder valorizzato il proprio lavoro, per chi lo aveva prodotto, e alla curiosità manifestata da parte degli alunni di altre classi per le creazioni di loro pari, credo ci fosse anche il gusto di rivivere delle occasioni di comunicazione che altrimenti sarebbero andate perdute.

Lo scorso anno Delphine — una degli autori delle «Metamorfosi» — mi ha chiesto di procurarle *Inventa una storia* per un progetto di attività che voleva intraprendere con il Servizio Materno Infantile. Riporto solo una delle sue osservazioni che lascio senza commento ma che mi è sembrata una sorta di rivelazione di un qualche tesoro nascosto: dopo aver riletto le storie riportate nel capitolo finale era stata colpita in particolare da quella di Francesco. Francesco, che è anche l'autore del disegno sulla copertina del libro, era un bambino di un'esuberanza difficile da contenere, capace di gesti di grande generosità ma continuamente in movimento e spesso irruento; insomma per molti — e Delphine sembrava essere tra questi — una «mina vagante», una minaccia da cui difendersi… A distanza di tanti anni, rileggendo la sua «Metamorfosi», Delphine si è improvvisamente resa conto di quanto in realtà gli aveva voluto bene…

NOTE

1 F. Di Pace, *Inventa una storia. Tècniche di composizione e processi cognitivi,* Perugia, Era Nuova, 1994.

2 A. Oliverio Ferraris, *Psicologia,* Bologna, Zanichelli, 2007, pp. 289 e seg.

3 J. Bruner, *La mente a più dimensioni,* cap. 10, Bari, Laterza, 1988.

4 F. Di Pace, *Alternativa al libro di testo*, «Cooperazione Educativa», vol. 53, n. 4, 2004.

5 G. Rodari, *Grammatica della fantasia,* Torino, Einaudi, 1973.

6 J. Bruner, *La mente a più dimensioni,* cap. 3, op. cit.

7 F. Di Pace, *Un altro mondo. Scienze umane per una scuola multiculturale,* Perugia, Era Nuova, 2011.

8 A. Oliverio Ferraris, *Psicologia,* op. cit.

9 H. Gardner, *Formae mentis. Saggio sulla pluralità delle intelligenze,* Milano, Feltrinelli, 1985.

10 J. Bruner, *La mente a più dimensioni,* op. cit., cap. 4.

Filomena Di Pace è docente di scienze umane in un liceo romano e ha insegnato per molti anni nella scuola primaria. È autrice di alcuni testi tra cui *Un altro mondo, scienze umane per una scuola multiculturale*, Perugia, Era Nuova, 2011.