

***Know how***

*Ennio Monachesi*

## **Didattica e Umore**

***Scrittura ri-creativa***

**Riflessioni e proposte didattiche**

*Apprendimento - Valutazione  
Matematica - Lingua italiana*

**Battute e testi umoristici**

*Ridiflettere e ragiocare  
Ridere è una cosa seria*

**monax**

Dal quaderno di un alunno di terza el. di **Ca' Tron di Roncade**, Treviso. La sorella sposata da 5 anni non ha avuto ancora bambini (tosatei = rapati). Lui va coi genitori alla Madonna di Monte Berico per chiederLe la grazia di farla rimanere incinta. La maestra inviò il suo tema a "Il Giornale", che lo pubblicò. Ecco.

Ca' Tron, 6 Marzo 1954

Tema: Una gita

Domenica siamo andati  
a la madona de monte berico  
a chiedere la grassia  
per mia sorella che è  
marideta da cinque ani  
e no a granca tosatei  
Siamo andati, poi siamo  
pregati, poi siamo mangi-  
ati, poi siamo regnuti casa.  
O che siamo pregati male  
o che no si siamo capiti  
co la Madona, fatosta  
che è rimasta insinta  
l'altra sorella che no  
è granca marideta.

Testuale dal quaderno del 1954 di un alunno di III elementare delle  
scuole "G. Pascoli" di Ca' Tron di Roncade (Tv).

DIDATTICA E UMORISMO

*SCRITTURA RI-CREATIVA*

## Know How

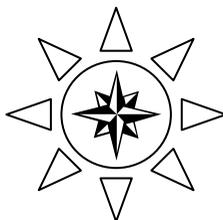
(in copertina)

Leggi: **nóu au** (sapere come). Parola flautata. Esclusiva, ignota alla massa. Da concerto per camera. Da gabinetto per musica. Mirabile la facilità degli americani a inventarsi parole che non sembrano neanche parole, bensì **flatulenze**, tanta è la naturalezza con cui scorrono nello sfintere orale, restando perfettamente inodori. Laddove noi, volgo italico, ricorriamo ancora a infusi di susine per ottenere lo stesso risultato, ma con effetti collaterali non sempre gradevoli. E' forse questo il motivo per cui molte persone di **bòn tòu** orecchiano fonemi come **knów hòu** direttamente dal satellite e poi se li bisbigliano in segreto nell'anonimato della folla: con lo stesso gusto con cui emetterebbero un venticello in solitudine, lasciandosi dietro un fumetto senza parole. E quando trovano un prossimo loro di altrettanto bon ton, se li scambiano all'infinito come in un **ping pong di scorreggine sopraffine**. Ecc....

Maurizio Garuti, Parole come virus.  
Le infezioni linguistiche dall'A alla Zeta.  
Comix/Sperling '94

*Ennio Monachesi*

DIDATTICA e UMORISMO  
SCRITTURA RI-CREATIVA



Publicato nel sito internet

[www.monachesi.it](http://www.monachesi.it)

Publicato sulla rivista telematica [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)

- comprensivi - materiali - archivio - umorismo e didattica.

*Monax editore*  
(Depositato alla SIAE - Roma)



Lo scrivente, dopo gli studi e alcuni lavori, e il servizio militare, ha fatto il “maestro di campagna”, si è laureato in lettere, e abilitato in filosofia e storia. Poi ha fatto il direttore didattico, ed infine l'ispettore scolastico, per molti anni. Ma i primi tempi, quando ancora non ci aveva fatto il callo, se ci pensava, si **spaventava** molto, di **se stesso**.

Salvatosi per un pelo da un brutto male molto **insi-o-dioso**, grazie al dott. **Gabriele Mammana, ancora vive**, ed e' sempre vissuto, a **Macerata**.

Si interessa di **didattica** e di **umorismo**, e ciò l'ha spinto a scrivere questo libro. Il lungo capitolo sull'umorismo, **UNA RISATA CI SALVERA'**, è una **sintesi** di un altro suo libro, **L'A-VENA UMORISTICA: la vena del sangue e l'avena dei campi**, con l'apostrofo e senza l'apostrofo.

Come **Dio t'assista**: che cos'è, un' invocazione o un'imprecazione?

E come il **met'ano**, che cerca l'altro **met'ano** per fare un sedere intero.

Tale libro è nato **ALLE SOGLIOLE DEL TERZO MILL' ENNIO**, come suona il sottotitolo, che ne era il titolo iniziale, poi **scaduto**, con influssi di Bendazzi e Bergonzoni; e di Stefano Bartezzaghi, il famoso autore di **cruciverba**, sulla cui tomba sarà incisa l'epigrafe **UNO ORIZZONTALE**.

E poi di Riccardo **Cassini** col suo libro “Era buio **pesto** alla genovese”, e di Boris **Makaresko** col suo libro “Anche i **tonni** cantano **intonnati**.”

Le **sogliole** invece si lamentano: -Che **vita piatta** la nostra!

La prima parte del libro suddetto contiene molte battute e testi umoristici, classificati sulla base di **13 categorie** e **figure retoriche**, linguistiche e ludico-enigmistiche, come la sciarada, il doppio senso, il calembour, l'anagramma, la metafora, lo spostamento di significato, la “bisociazione”, il chiasmo, l'ossimoro, il paradosso, l'ironia, l'iperbole, ecc..

La seconda parte contiene molti testi umoristici, anche in versi, sia originali che di altri, tra cui i testi “**inca-s-sinati**”, come quelli di **Riccardo Cassini**, oltre a varie **barzellette**, più toste delle barzellette.

La **vena** umoristica e **conta-gio-io-co-sa** dello scrivente vi si esprime in un **coerente** discorso **a pera**, alla seconda potenza di a, a al **quadrato** = **a x a**, ispirato alla suora più allegra e gentile, **sor...Riso**, e alla suora più originale e creativa, **sor...Presa**. E' un **discorso** che **fila**, ma soprattutto un **filo** che **discorre**, e che fa **ri-di-flettere** e **ragio-c-are**, cercando di mostrare, con l'umorismo, “il lato **sciocco** delle cose **serie** e il lato **serio** delle cose **sciocche**”, come dice **Cantoni**, nel gran casino, caos e **ca-sin-a-os** di questo mondo, dove “le **vie** del Signore sono infinite, ma la **segnaletica** lascia a desiderare” come dice **Sonaglia**, in questa vita piena di **travagli** nel “seguire” sempre una “**muraglia** che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia”, come dice **Montale**.

Ma non c'è forse anche qualche **spiraglio**? Dico io?

# INDICE

## PARTE PRIMA

1 -APPRENDIMENTO INSEGNAMENTO	7
2 -VALUTAZIONE FORMATIVA AUTENTICA	40
3 -IL "PROFESSIONISTA RIFLESSIVO"	66
4 -AREA LOGICO-MATEMATICA ( <i>La "matematica di strada"</i> )	70
Logica e creatività nei bambini	71
Numeri e calcolo mentale - Moltiplicazione e divisione	74
Frazioni - Set lucido e lineare delle frazioni	105
Geometria costruttiva	131
Problemi - Rompicapo	142
5 -AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA	166
Didattica del comporre	179
Lettura e comprensione	202
Organizzazione logica delle idee	204
6 -UNA RISATA CI SALVERA'	213
<b>Ennio, biEnnio, triEnnio....</b>	217
Continuità <b>scol-I-astica</b>	237
La Madonna demonteberico - <b>Spiragli nella muraglia</b>	239
Riccardo <b>Cassini</b> - Alessandro <b>Bergonzoni</b>	253
<b>Ridiflettere e ragiocare</b> - <i>Domande da domare</i>	257
Omonimi, doppi sensi	264
Calembour - Anagrammi, scambi, palindromi	268
Metafore - similitudini - sinestesia	275
Spostamento, slittamento del significato	282
Implicito, non detto	284
Dossi e Paradossi - Ossimoro	288
Bisociazione - Nonsense	294
Recitare drammatizzare.	302
Papalagi. <b>Plecinesione.</b>	316
Un ristorante di classe - Dica pure	319
<b>Marche-charme: vini diversi e versi divini</b>	325
BRINDISI - VALE	329
COMMIATO	330

## PARTE DOPO

Contiene tutto quello che **non c'è scritto**: è la parte **più importante**.

*L. Wittgenstein*

## P R E M E S S A

Questo libro vorrebbe essere un piccolo e piacevole aiuto, utile e dilettevole, al lavoro degli insegnanti. Esso contiene riflessioni, esperienze e proposte maturate nel corso di una lunga attività, sia di insegnamento che di studio e formazione, con ovvi **limiti**. Perché nessuno è perfetto e siamo tutti un po' orbi: e allora "**orbo di occhio destro cerca orbo di occhio sinistro per uno scambio di vedute.**"

E c'era anche quello che "**sebbene avesse soltanto l'occhio destro aveva uno sguardo sinistro.**"

Il libro è pervaso da una fèrvida **cur-iosità** (dal latino **cur = perché?** In italiano "**perché-sità**"), e cerca di trovare qualche ragionevole risposta a tante questioni, anche se, come dice Bergonzoni, "**nessun domatore domerà mai le domande.**"

Il libro è anche indicato per una cura salutare di risaterapia, perché, come dice Mario **Farné**, "**Una risata al giorno leva il medico di turno**" e "**ridere è una cosa seria.**" (*Guarir dal ridere, Boringhieri '95*)

E come dice Ferdinando **Montuschi**, "**Imparare a ridere in modo sano e liberante è forse uno degli obiettivi educativi più validi che la pedagogia possa garantire alle giovani generazioni, e non solo a loro.**"

(*Competenza affettiva e apprendimento, La Scuola, '93*)

Si spera così di aver fatto cosa non del tutto inutile, ma comunque, almeno **non nociva**, per aiutare a riflettere e agire meglio, in un connubio **pro-f-ec-ondo** tra teoria e pratica, con un po' di proficuo "**know how**", per un'animazione didattica che aiuti ad apprendere con + **gioia** e – **noia**, oltre che con il dovuto impegno.

Tutto ciò fa sì che questo libro, spiegando bene le cose **difficili** da **capire** ma poi **facili** da **fare**, è in grado di risolvere finalmente **tutti i problemi** della scuola.

## Capitolo 1 - APPRENDIMENTO INSEGNAMENTO

### Apprendimento o insegnamento?

E' stato osservato che dire "Io gliel'ho **insegnato** ma lui non l'ha **imparato**" è un po' come dire "Io gliel'ho **venduto** ma lui non l'ha **comprato**." E' stato anche detto che in qualche caso gli alunni imparano **nonostante** l'insegnante, per sottolineare con un paradosso l'importanza dei processi di apprendimento. La cui **centralità**, tuttavia, non rende meno importante l'**insegnamento**, anzi, ne richiede la massima qualificazione come condizione **sine qua non** per una traduzione pratica effettiva della **centralità** dell'apprendimento stesso. Semmai esclude il "**cattivo**" **insegnamento**, noioso ed autoreferenziale. Più gli insegnanti sono bravi, non solo a livello culturale, nella loro disciplina, ma anche e soprattutto a livello **educativo, psicologico e didattico**, in grado cioè di instaurare un buon rapporto con gli alunni, coinvolgendoli, interessandoli e responsabilizzandoli, più questi si impegneranno e impareranno bene, da **protagonisti attivi** e motivati. Sugli Annali P.I. n° 1-2/ '08, Maria Roldao scrive: *"L'aspetto distintivo del ruolo dell'insegnante sta nell'atto di insegnare, visto tuttavia come attività transitiva che si può tradurre nella competenza di **far sì che gli altri apprendano**."* Come più semplicemente dice Dupanloup: *"Ciò che il **maestro fa** è poca cosa, ciò che **fa fare** è tutto"*. Che è anche quanto chiede il bambino della **Montessori** alla sua maestra: **-Aiutami a fare da solo**.

### Ciascun soggetto assimila in modo personale

La **personalizzazione** così come l'**integrazione** delle varie esperienze di apprendimento avviene, non solo **dall'esterno**, per iniziativa degli insegnanti, che devono favorirla, con attività possibilmente collegate-integrate, ma anche **dall'interno**, per un processo autonomo e **spontaneo di ciascun alunno** che recepisce, elabora, interpreta, assimila, integra, risponde e si attiva in **modo diverso** agli **stessi stimoli** e alle stesse attività ed esperienze didattiche. (*Vedi pag. 12*)

Addirittura è stato detto che gli alunni imparano “**nonostante l’insegnante**”, per esprimere il **dinamismo spontaneo e originale** del soggetto, che spesso approda ad **esiti imprevisi**, con percorsi tutt’altro che lineari, ma in parte imprevedibili e “**caotici**”, come dice **Comoglio**. Il soggetto è attivo anche quando ascolta o legge. **Sartre** osserva: “**La lettura è creazione nella direzione**”. La lettura **significativa** ovviamente, e quindi anche **l’ascolto**, in grado di suscitare l’interesse e la motivazione, le emozioni, l’immaginazione, la comprensione e gli altri processi cognitivi mediante i quali avviene l’**assimilazione** personale dei contenuti. Già lo avevano capito bene **gli antichi**, quando dicevano: “**Quidquid recipitur admodum recipientis recipitur**” (*Qualunque cosa venga recepita, al modo di chi la riceve viene recepita*). Che è poi la piagetiana **assimilazione** in coppia dialettica, sinergica e inscindibile, con l’**accomodamento**, (*invarianti funzionali*), sempre le **stesse** dalla nascita fino alla morte, per strutturare e ristrutturare continuamente la personalità e le sue strutture (*varianti strutturali*), che si evolvono sia grazie al naturale sviluppo fisiologico, sia grazie alle esperienze ed alla interazione con l’ambiente, soprattutto sociale.

“**Il volo del calabrone**” e “**la calata dei ragni**” (*Vedi pag. 190*)

Uno dei princìpi fondamentali del buon insegnamento è quello di tener conto delle diverse capacità, “intelligenze”, interessi, talenti e attitudini, e del mondo affettivo degli alunni, per comprenderli e valorizzarli, cercando di realizzare una “**scuola su misura**” (*Claparede*), per “**svolgere l’alunno**” più che il programma. Come ha sempre cercato di fare l’insegnante **esperto**, spesso **trascurato** dai teorici, il “**Fantasma all’opera**”, come perciò lo chiama Scurati, che sa “**pilotare**” saggiamente in modo “*contestuale ed interattivo*” il lavoro didattico, preparandosi con cura, ma ricorrendo anche, se necessario, all’ “**improvvisazione riflessiva**”, di cui parla **F.V. Tochon** nel libro “**L’enseignant expert**”, ’93. (*Scurati, Scuola Italiana Moderna, n° 8/ ’94*). E’ giusto criticare l’**improvvisazione** confusa e spontaneistica; ma non l’ “**improvvisazione riflessiva**”: tempestiva, intelligente e creativa, che sa cogliere e valorizzare le occasioni e le intuizioni importanti e feconde. In tal senso una volta si parlava di **occasionalità**.

“Il **cammino** si farà **camminando**”, come dice Antonio **Machado**. “*Da cosa nasce cosa*”, si potrebbe dire, ma non “*a caso*”, se si sanno cogliere e valorizzare le occasioni propizie e le relative opportunità con intelligenza, come mostra Guido **Petter** nell’articolo “**Il volo del calabrone: la programmazione come progetto e creatività...lasciando spazi bianchi all’imprevisto**”, (*“La Vita Scolastica”, n°1, ’89.*) Come appunto il volo del calabrone che sorprende e stupisce. E la “*calata dei ragni.*” (*Vedi pag 190*) E il provvidenziale moscone che consentì a Giovanni Mosca di compiere la prodezza di colpirlo a volo e conquistare così la quinta C. Ecc....(*Vedi pagg. 227-229*)

## **Tutti volevano...stenderla**

Hai “**steso**” la **programmazione**? Domanda ricorrente all’inizio di ogni anno scolastico fino a qualche anno fa. Tutti volevano **stenderla**. Programmazione **stesa** e....**tesa**. Poi si passava e si passa a quella **viva e reale**, che si esplica e si sviluppa con il dinamismo dei processi ideativo-euristici, del pensiero e dell’immaginazione, accompagnati dall’impegno per l’attuazione pratica e il suo continuo miglioramento.

Giancarlo **Cerini** in “*Un manifesto per gli istituti comprensivi*”, 2007, afferma: “*Progettare seriamente il curricolo non significa certamente istituire una commissione di 10-15 insegnanti che, nell’arco di qualche mese-anno, abbia il compito di **stendere** l’elenco degli obiettivi, anno per anno. Questa è la **sciagura principale** che potrebbe verificarsi nei prossimi due anni di ricerca-azione sul curricolo, come è già accaduto ai tempi delle indicazioni De Mauro (2001) perché ridurrebbe il lavoro sul curricolo ad un adempimento cartaceo.*”

**De Bartolomeis** osserva: “*Non ci fermiamo alla programmazione, ma seguiamo sull’itinerario attuativo perché questo ha un effetto di **retroazione** sulla stessa programmazione: **programmazione e attuazione** non vengono separate perché la prima non può essere normativa e la seconda non può essere esecutiva.*”

Il modo di “*stendere*” la progettazione, poi, dovrebbe essere essenziale e flessibile, e in parte anche **consuntivo**, per una maggiore corrispondenza con ciò che è stato realmente attuato. Secondo **Puricelli** la documentazione della progettazione didattica può in parte configurarsi come “*diario di bordo*”, in forma narrativa e consuntiva.

Il **curricolo reale**, infatti, non è certamente quello “*steso*”, ma quello **animato e vissuto** in modo personale, ben più importante, dinamico, integrato e complesso. La “*stesura*” della progettazione nei documenti è **analitica-separata**; l’esperienza viva invece è **sintetica-integrata**, da non confondere con l’altro significato più comune di “*sintetico*” inteso come **conciso**, e di “*analitico*” inteso come **ampio**. **Sintesi** infatti può significare **concisione** oppure **unione-fusione-integrazione**. E **analisi** può significare **ampiezza**, oppure **separazione-scissione**. Nel senso suddetto tutta la **realtà** è **sintetica-integrata** nei suoi vari aspetti, che, nelle rappresentazioni **analitiche**, sono necessariamente **distinti e separati** in modo astratto e riduttivo, che è però anche la condizione per poterli esprimere e comunicare. “*La mappa non è il territorio*”, come dicono **Korzybski** e **Bateson**. E come dice **Amleto**: “*Ci sono più cose nel cielo e sulla terra, Orazio, di quante non se ne sognino nei vostri sistemi filosofici.*” (Vedi pag. 172 - *Sentieri nella giungla*)

Anche i **contenuti** e le **fasi** della progettazione e cioè finalità e obiettivi, attività e contenuti, metodi, organizzazione e verifiche, **distinti teoricamente**, nella pratica viva e nei processi reali sono dinamicamente interconnessi, compenetrati, **integrati** e ricorsivi, e non schematicamente separati, lineari e sequenziali. Come sottolineano A. e H. **Nicholls**, in “*Guida pratica all’elaborazione di un curriculum*”, vi è una “*continua spola lungo il ciclo*”, con “*interrelazioni tra tutti gli aspetti che non verranno mai sottolineate abbastanza.*” (Vedi pag. 54 - *Interdipendenze sistemiche - Dipende: tout se tient*)

## **Coppie antinomiche e mentalità “duale-bipolare”**

Parlando di una realtà così fluida, integrata e complessa c’è il rischio di schematizzare e di cadere nella trappola di luoghi comuni **acritici**, forzature artificiali, estremismi unilaterali, **dicotomie** e contrapposizioni manicheistiche, con pericolosi **riduzionismi** semplicistici. Le dimensioni distinte teoricamente, infatti, sono spesso, nella pratica, strettamente **integrate, compenstrate e complementari**.

Come dice F. **Montuschi**, è perciò necessaria una mentalità duale-bipolare: “*La mentalità duale è la capacità di ragionare con una doppia polarità...è l’alternativa al riduzionismo unilaterale proprio di ogni fondamentalismo.*” (Vedi cap. 2 -Valutazione pag. 47-48)

Si possono individuare alcune **coppie antinomiche** più ricorrenti, in cui maggiormente c’è il rischio di cadere in estremismi unilaterali.

**Educazione - istruzione.** Nelle Indicazioni la scuola è definita una “**comunità educante**” il cui compito è “**educare istruendo.**” Una valida educazione si ottiene infatti quando l’attività scolastica è significativa, e gli alunni la apprezzano partecipando ed impegnandosi con senso di responsabilità, e maturando così atteggiamenti, convinzioni e abitudini positive, sia **vivendo** concretamente i valori educativi, sia **riflettendo** sugli stessi.

**Persona - comunità.** Nelle Indicazioni si precisa che la socializzazione e la solidarietà sono indispensabili per la maturazione della persona, mentre l’isolamento solipsistico la svuota e l’atrofizza.

**Cultura umanistica - cultura scientifica.** Arte e scienza; “*esprit de geometrie*” ed “*esprit de finesse.*” (Pascal)

**Teoria - pratica.** “*Niente è più pratico di una buona teoria*” (Hans Albert). E viceversa: “*niente è più teorico di una buona pratica.*” (Ennio Monachesi) (Vedi pag. 69)

**Continuità - discontinuità.** La continuità non è monotona ripetitività, ma include anche discontinuità, sorprese e novità originali. (Vedi pag. 53)

**Apprendimento - insegnamento.** La centralità dell’apprendimento non riduce l’importanza dell’insegnamento, anzi l’aumenta, perché richiede agli insegnanti una didattica più efficace e impegnativa sul piano psicopedagogico, relazionale e comunicativo, oltre che epistemologico.

**Apprendimento “per scoperta” - “per ricezione.”** Spesso si usa il termine “scoperta” come sinonimo di “comprensione”, anche se guidata.

**Apprendimento significativo - meccanico.** L’apprendimento significativo, basato sulla comprensione e l’interesse, spesso comporta anche la memorizzazione, e ci sono anche abilità che vanno apprese mnemonica-mente. (Vedi pagg. 24-25 e 27-28)

**Idealtipo o approccio “docimologico” - “ermeneutico.”**  
Relativi alla valutazione. (Vedi cap. 2 -Valutazione, pag. 45)

## Unitarietà dell'insegnamento

L'**unitarietà** dell'insegnamento e la **continuità** didattica, dinamica, aperta e creativa e non statica e ripetitiva, possono fondarsi sulle seguenti dimensioni, livelli e modalità.

### *DIMENSIONI*

- 1-**Teleologica**: finalità ed obiettivi formativi.
- 2-**Metodologico didattica**: metodi e animazione didattica.
- 3-**Socio-affettiva e relazionale**: dinamiche relazionali.
- 4-**Epistemologica**: metodi, contenuti e linguaggi delle discipline.

### *LIVELLI*

- 1-**Formale qualitativo**: fondato su **finalità, metodi, atteggiamenti** trasversali e comuni e/o complementari.
- 2 -**Materiale**: fondato sui **contenuti** comuni e collegati.

### *MODALITA'*

- 1-**Condivisione** di finalità, metodi, approcci, atteggiamenti e regole, **comuni e trasversali**.
- 2-**Integrazione** di contributi **diversi e complementari, non contraddittori** e non disorientanti, di insegnanti con diversa personalità e diversi stili educativi.

## Unitarietà dell'apprendimento

Come già detto, l'integrazione unitaria delle esperienze di apprendimento può e deve essere senz'altro favorita **dall'esterno**, dagli insegnanti, ma può avvenire e avviene anche **dall'interno**, per un processo autonomo di **ciascun alunno** che recepisce, elabora, interpreta, assimila, si attiva e risponde in **modo diverso** alle stesse sollecitazioni, attività ed esperienze didattiche. Potrebbe anche capitare paradossalmente che un alunno riesca, almeno in parte, ad integrare autonomamente esperienze di apprendimento anche frammentarie e un altro invece apprenda confusamente e frammentariamente da esperienze didattiche anche ben condotte e collegate da parte degli insegnanti. (*Vedi pagg. 7-8*)

## 1-1 - FINALITA' E OBIETTIVI

### *EDUCAZIONE : “Saper essere”*

*Maturazione dell'identità:* "Sotto il profilo corporeo, intellettuale e psicodinamico"; positiva **immagine di sé**; autostima ed autoefficacia, equilibrio **affettivo-emotivo** e socio-relazionale.

*Conquista dell'autonomia.* Interiorizzazione critica di **valori condivisi**, come solidarietà, cooperazione, responsabilità, lealtà, rispetto. Formazione del **pensiero critico-valutativo** e maturazione di una coscienza **etica**, civile, igienica, ambientale, con la capacità di compiere scelte responsabili nella partecipazione alla **convivenza civile**.

### *ISTRUZIONE - ALFABETIZZAZIONE CULTURALE*

#### **Sapere-capire - Saper fare-agire** (*anche cognitivo ed espressivo*)

*Abilità, procedure e metodi* di studio, ricerca, elaborazione, applicazione di regole e principi, soluzione di problemi.

*Linguaggi:* verbale-simbolico, figurativo-iconico, motorio, musicale.

*Conoscenze:* -*dichiarative*, dei contenuti;  
-*procedurali*, dei metodi, procedure, abilità

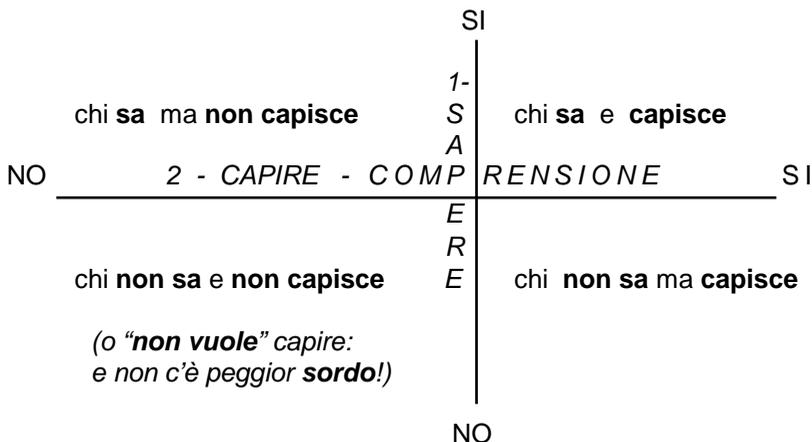
#### *COMPETENZE CHIAVE per l'esercizio della **cittadinanza attiva**.*

<i>Imparare ad imparare</i>	<i>Agire in modo autonomo e responsabile</i>
<i>Progettare</i>	<i>Risolvere problemi</i>
<i>Comunicare</i>	<i>Individuare collegamenti e relazioni</i>
<i>Collaborare e partecipare</i>	<i>Acquisire ed interpretare l'informazione</i>

(Linee guida “Obbligo di istruzione” - CM n°168 del 27/12/2007)

## Tassonomia del Bloom

Ritengo che la tassonomia del Bloom, molto nota, possa aiutarci a capire alcuni importanti aspetti dei processi cognitivi, mentre una sua applicazione didattica analitica e parcellizzata può essere **artificiosa**. Le **6 dimensioni** individuate dal Bloom, infatti, “confezionate” qui in modo un po’ inconsueto, si possono distinguere in teoria, ma in pratica sono spesso **integrate** in modo **complesso e dinamico**.



*(Perché non metterci anche il VOLERE come terza dimensione?  
Spesso infatti, pur **sapèndo** e **capèndo**, è la **voglià** che manca)*

3 -**APPLICAZIONE**: abilità, processi, competenze procedurali.

4 -**ANALISI**: di singoli elementi, parti, concetti, lettere, ecc...

5 -**SINTESI**: non come “riassunto”, ma come **collegamento** e **relazioni logiche**. Titone ha definito l’analisi e la sintesi i **2 pedali** del pensiero, e Damiano la **sistole** e la **diastole** del pensiero.

6 -**VALUTAZIONE**: pensiero **critico-valutativo**; riflessione e argomentazione; autonomia di **giudizio** e di scelta.

## 1-CONTINUITA'

### La “matrice cognitiva”

**David Ausubel** scrive: *“Se dovessi condensare in un unico principio l'intera psicologia dell' educazione direi che il fattore più importante che influenza l'apprendimento sono le **conoscenze** che lo studente **già possiede**. (La “**matrice cognitiva**”: nota dello scrivente). **Accertatele e comportatevi in conformità nel vostro insegnamento**”.*

Perciò gli insegnanti devono cercare di **innestare** ed **ancorare** il proprio lavoro su quanto è stato **già fatto**, anche se in modo carente, tenendo conto delle conoscenze e competenze che gli alunni hanno già **acquisito**, anche fuori della scuola, della loro “**matrice cognitiva**”, valorizzandole, e delle eventuali **lacune**, cercando di colmarle.

### Gradualità e continuità dinamica

Come si afferma nella C.M. n° 339/92, la continuità non è “**né uniformità né mancanza di cambiamento**”; essa consiste piuttosto nel considerare il percorso formativo secondo una logica di **sviluppo coerente**, che valorizzi le **competenze** già **acquisite** dall'alunno e riconosca la **specificità** e la **pari dignità** educativa di **ciascuna scuola**.” Essa perciò può e deve comprendere anche cambiamenti, diversità e **novità originali**, fermento di idee e innovazioni significative, valorizzando la **creatività** sia degli alunni che degli insegnanti, nell'ambito però di “**un processo unitario** di sviluppo, che si consegue attraverso la **continuità dinamica** dei contenuti e delle metodologie”, in modo che “**la progressione dei processi di apprendimento e di maturazione dell' alunno non abbia a subire sollecitazioni innaturali** (il troppo difficile) e **compressioni artificiali**” (il troppo facile), come dicono i Programmi del '79 della scuola media. Attività **troppo facili** danno luogo a un **continuismo** statico e ripetitivo, un monotono **tran tran**; attività **troppo difficili** determinano una **frattura**, provocando in entrambi i casi negli alunni disagio e demotivazione, passività o ribellione.

## La “zona di sviluppo prossimale” (Vigotsky) e la “discrepanza-sfida ottimale”

Lo sviluppo psicologico degli alunni non è **schematico**, suddiviso in fasi distinte a cui far corrispondere scuole separate e diverse. Esso invece è **graduale e complesso**, in un **continuum** di cui la scuola deve tenere conto. Come dicevano gli antichi: “**Natura non facit saltus.**” L’alunno ha sempre molte capacità potenziali che si collocano nella sua “**zona di sviluppo prossimale**” (Vigotsky). (Vedi pag. 30 punto 12). Tali capacità si attualizzano e sviluppano pienamente solo se vengono **sollecitate** con interventi formativi adeguati e con attività **gradualmente** sempre più impegnative, secondo i principi della **gradualità** e della “**discrepanza ottimale.**” Come dice **Phillips**, tra le capacità degli alunni ed i compiti e le difficoltà che essi devono affrontare ci deve essere una “**discrepanza ottimale**”: gli impegni e le difficoltà, cioè, devono essere **proporzionati** alle capacità degli alunni, e cioè né troppo **semplici** e banali, né troppo **difficili** e scoraggianti. In tal modo, osserva **Bronfenbrenner**, le difficoltà stesse costituiranno una “**sfida ottimale**” per l’alunno, coinvolgendolo, interessandolo e motivandolo ad impegnarsi per superarle, sviluppando così le sue capacità e potenzialità.

## 2 - FATTORI DI DIFFICOLTA'

I fattori e le condizioni che possono rendere un compito più facile o più difficile sono i seguenti, e vanno gestiti, dosati e combinati adeguatamente per realizzare una equilibrata e proficua **gradualità**:

### **1-Intuitività:**

-**familiarità o estraneità** dei contenuti, argomenti, ecc..

-**concretezza o astrattezza** della loro rappresentazione.

### **2-Complessità o semplicità strutturale:**

-quantità degli **elementi**;

-quantità e qualità delle **relazioni** tra gli elementi.

**3-Autonomia o aiuto:** lavoro svolto **da solo** o con **l’aiuto** di altri.

**4-Motivazione:** interesse, discrepanza cognitiva, ecc.

**5-Tempo disponibile:** quantità (quanto) e collocazione (quando).

**6-Condizioni psicofisiche:** essere riposati o stanchi, ecc.

Il livello complessivo di **difficoltà** di un compito è dato dalla combinazione dei suddetti fattori, come ha evidenziato **Hans Aebli** nella sua *“Teoria multifattoriale”* dello sviluppo, ripresa da **Guido Petter**. Ad esempio, un compito sarà tanto **più facile** quanto **più è**:

- 1-**Intuitivo**: contenuti **familiari** rappresentati in forma **concreta**.
- 2-**Semplice**: con pochi **elementi** e facili **relazioni**
- 3-Svolto *con l' aiuto* significativo di qualcuno.
- 4-**Interessante e motivante**.
- 5-Svolto con calma e **molto tempo** a disposizione, in tempi distesi.
- 6-Svolto quando si è **freschi, sereni e distesi**.

### 3 - DIDATTICA A PROFONDITA' MISTE

**Bruno D'Amore** propone una *“didattica a **profondità miste**”* per valorizzare gli aspetti positivi delle due posizioni estreme: *“la didattica **graduale assoluta**”*, rigidamente **sequenziale**, passo dopo passo, più adatta per i soggetti deboli, e *“la didattica delle **immersioni totali**”*, molto **destrutturata e intuitiva**, con salti delle difficoltà e dei gradini intermedi, più adatta per i soggetti brillanti. La *“didattica a **profondità miste**”* cerca di combinare, **alternare ed integrare** equilibratamente le due modalità per evitare sia di **annoiare** i soggetti più capaci con una eccessiva gradualità, sia di **disorientare** i soggetti più deboli con eccessive difficoltà. **Bruno D'Amore** scrive: *“**Francamente mi sembrano due atteggiamenti, due “stili” didattici entrambi significativi e praticabili. ...Tanto mi sembrano entrambi significativi e praticabili, che non vedrei contraddizioni nel **praticarli entrambi**: mentre la gerarchia si sviluppa in modo graduale, lungo la scala, meglio se in modo individuale, ogni tanto arriva lo “**scossone**”: una situazione problematica complessa sconvolge il tranquillo tran tran quotidiano e rimette tutto in discussione, anima i bambini, fa compiere **balzi da gigante** in avanti, ma, prezioso risultato, facendo anche **riflettere all'indietro**....”***

(Bruno D'Amore, *Problemi. Progetto Ma.S.E.*, Franco Angeli '96)

## 4 - RAPPRESENTAZIONI

### *Livelli di concretezza-astrazione*

La rappresentazione è di fondamentale importanza per la comprensione delle idee, dei testi e dei problemi. Come dice Bruno D'Amore, una buona rappresentazione costituisce "*l'anticamera logica della soluzione*" di un problema. (Vedi pagg. 125-127) La rappresentazione può essere:

*ATTIVA -analogica-intuitiva*: con sussidi **concreti**.

*ICONICA -analogica-intuitiva*: con **illustrazioni** e disegni.

*SIMBOLICA -astratta*: con parole, cifre e simboli.

E' fondamentale **verbalizzare** le rappresentazioni concrete associandovi i simboli matematici per capirne il significato. (Vedi pag. 125-127)

### *Trasformazioni*

Sulle rappresentazioni si possono operare **due tipi** di trasformazioni molto importanti per aiutare a capire meglio il significato di un testo.

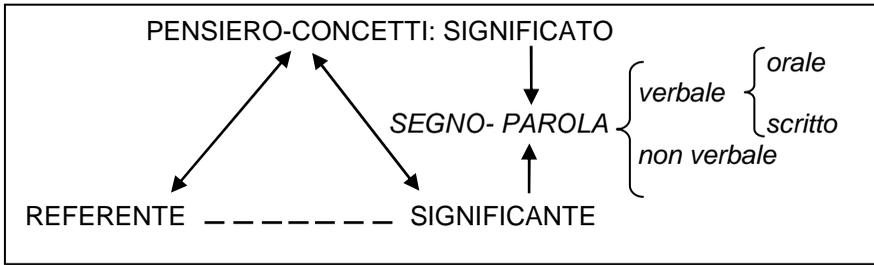
*TRASPOSIZIONE (o trattamento)*: da un **livello** di astrazione ad un **altro**. Uno stesso testo in forma **simbolica-astratta** si può rappresentare in forma **iconica** o **attivo-manipolatoria**, e viceversa.

*TRADUZIONE (o conversione)*: da una **forma** a un'**altra** allo **stesso livello** di astrazione. Es. da un **disegno** a un **altro** disegno; dall'uso di un certo **sussidio concreto** ad un **altro**; da un **testo verbale** ad un **altro** più semplice e comprensibile, e viceversa. (Vedi pagg. 113 e 147)

### *Multimedialità*

Molto importante è la **multimedialità**, cioè un **uso congiunto** ed integrato-sinergico di 2 o più **linguaggi** e **codici** espressivi diversi: figurativo, attivo-manipolatorio, verbale e simbolico, ecc., anche con l'uso delle nuove **tecnologie**, della **lavagna luminosa** che consente di **proiettare** immagini e manipolazioni., o con mezzi **più semplici**, come il disegno e i sussidi concreti, uniti alla parola ed ai simboli.

## 5 -TRIANGOLO SEMIOTICO DI OGDEN E RICHARDS



Il **pensiero** interagisce con la **realtà** e l'esperienza, gli oggetti concreti, il **REFERENTE** da un lato, e con il **SIGNIFICANTE**, con i **sistemi simbolici**, in particolare con il linguaggio, dall'altro. Il pensiero si serve del **linguaggio verbale**, prima **orale**, poi anche scritto, compiendo un processo di **astrazione**, che è valido e significativo soltanto se i simboli astratti, i **significanti**, si caricano di **significato**. E' perciò importante connettere il **pensiero** e il **linguaggio** con un referente **concreto**, (materiali, sussidi, esperienze e vissuti reali), per assicurare una **base intuitiva** all'apprendimento, per attivare i **processi mentali**, curando molto la concettualizzazione e la **verbalizzazione** per l'acquisizione significativa del linguaggio verbale. I sussidi concreti, usati bene, **capendo** (pensiero) e **verbalizzando** (linguaggio) ciò che si fa e si rappresenta con essi, consentono di **capire** il **significato** delle parole e dei **simboli astratti** senza più bisogno, poi, di riferimenti concreti. **La base intuitiva** deve perciò costituire un efficace **trampolino** di lancio verso **l'astrazione**, e ciò richiede un suo adeguato uso didattico. Se usata male può rischiare di trasformarsi in una **sabbia mobile** per il pensiero. In particolare, se il **pensiero-significato** viene trascurato si rischia di scivolare in basso, o a sinistra, verso un **empirismo-attivismo** confuso e dispersivo, o a destra, verso un **verbalismo-formalismo** vuoto ed astratto: **Scilla e Cariddi** della didattica. Né si pensi, perciò, di poter scivolare in basso, magari verso il centro; vi troveremmo un mostro ibrido: **Sciddi** o **Carilla**. L'uso di sussidi concreti, accompagnato da una corretta verbalizzazione orale, è molto efficace perché collega pensiero e linguaggio tra loro e con l'esperienza, come si fa nella **scuola dell'infanzia**, in cui non si può usare lo scritto, e come avviene per molti apprendimenti spontanei extrascolastici.

Lo **scritto** non deve **appesantire** il lavoro, che in molti casi potrebbe giovare di **più** del linguaggio **orale** collegato con l'**esperienza** concreta per "**caricarlo**" di significato. Lo scritto, per evitare il **verbalismo** vuoto ed astratto, deve nutrirsi il più possibile dei **significati** che ne costituiscono l'anima e la **linfa vitale** cognitiva. Tale **linfa** "scorre" meglio con il **linguaggio orale**: come già diceva **Platone**, "**Viva vox alit plenius**" (*la viva voce nutre più pienamente*). E' importante allora valorizzare la comunicazione e le **attività orali** quali la conversazione, la discussione, l'apprendimento cooperativo, la socializzazione di esperienze, idee, testi, cercando di fare della scuola una **comunità viva ed accogliente**. (*Vedi punto 12 - Cooperative learning*). Ma è anche vero che "**Verba volant, scripta manent**." Perciò bisogna usare **bene** anche lo **scritto**. Come avviene per tante altre cose, quello che può **nuocere** è il cattivo uso, l'**abuso**; ma come dicevano gli antichi: "**Abusus non tollit usum**" (*l'abuso non esclude l'uso*).

## 6- LA COMPrensIONE E' ALLA BASE DEL RAGIONAMENTO INSEGNAMENTO "MURO" O "PONTE"

**Mussen e Kagan**, in "*Linguaggio e sviluppo cognitivo*", osservano: "*Dagli scritti di **Piaget** si può di tanto in tanto dedurre implicitamente che il bambino di **5 anni** è **incapace di serializzare** in qualsiasi dimensione, e **nessun** bambino di **7 anni** è capace di ragionare su qualsiasi argomento **senza oggetti concreti**. Queste affermazioni categoriche sono ancora **controverse**. La maggior parte dei bambini di **5 anni** sostiene che **il proprio padre** è più grande di un **coniglio**, e che un coniglio è più grande di un **topo**, e si rende conto che il proprio **padre** è più grande di un **topo**, rivelando così una capacità di **ordinare** gli oggetti secondo una dimensione di grandezza. La differenza tra questo problema e quelli utilizzati da **Piaget** consiste nel fatto che il problema del padre e del coniglio si riferisce a **nozioni molto familiari**. **Se non capisce** la domanda che gli viene fatta il bambino agirà ovviamente a un **livello immaturo**. **Piaget** sostiene ad es. che il bambino di **8 anni non riesce a classificare** se stesso in **2 dimensioni** contemporaneamente, cioè non riesce a considerarsi nello stesso tempo membro di **una città** e anche membro di un **paese**.*"

Uno dei motivi di questa carenza dipende dal fatto che il bambino **non comprende** completamente il **significato** semantico delle parole **città** e **paese**: non sa che una città fa parte di una nazione. Si può dimostrare che il bambino di **5 anni** è capace di doppie classificazioni quando **comprende** i 2 concetti. Il bambino di **5 anni** sa di far parte della **famiglia Rossi** e, nello stesso tempo, del **sexso maschile**".

A **Piaget** interessa sapere quando un bambino sa utilizzare o comprendere il **significato adulto** di certi concetti: "Quale bastone è più lungo?"; "In quale tazza c'è più acqua?"; ecc... La risposta fornita dal bambino a queste domande dipende dalla sua comprensione delle parole "più lungo", "più", ecc.. Nell'esperimento sulla conservazione della quantità lo sperimentatore versa acqua da una brocca in un recipiente alto e stretto, e domanda quale dei 2 recipienti contenga più acqua. Il bambino di 6 anni indica il recipiente **alto e sottile**, e **Piaget** conclude che il bambino non ha appreso che una certa quantità rimane costante malgrado la trasformazione della forma. In tale contesto, tuttavia, la **comprensione** della parola "**più**" da parte del bambino può essere strettamente connessa con la percezione dell'altezza (cioè "**più alto**", per lui, significa "**più**"). Per il bambino piccolo l'altezza è sinonimo di quantità, come dimostra in modo puntuale una ricerca sulla conservazione dei numeri....I passi avanti compiuti sulla via del linguaggio aprono la strada ai progressi nell'apprendimento complesso, nella formazione dei concetti, nel pensiero, nel ragionamento...Il **linguaggio** e il processo di definizione (mediazione verbale), esercitano **un'influenza enorme** sul processo di soluzione dei problemi. (Mussen-Kagan)

D. Corno e G. Pozzo, in "Mente, linguaggio, apprendimento" affermano: "Pare che la maggior parte delle nostre capacità di **ragionamento** sia legata a **schemi** particolari di particolari **ambiti** di conoscenza." Lo dimostrerebbero alcuni **esperimenti**, come quello di **Laird** e **D'Andrade**, in cui, a uno stesso campione di persone, sono stati proposti **2 problemi** con la **stessa** struttura **logica**, ma dal contenuto **estraneo** nel primo, e **familiare** nel secondo, riscontrando una percentuale di successi **5 volte superiore** nel secondo. Gli autori osservano: "**Il primo caso non è familiare**, e i soggetti, non possedendo **gli schemi** entro cui riportare il problema, possono solo attivare strategie di soluzione molto generali. **Il secondo caso** è più vicino a situazioni **reali**. Una volta "**capita**" la **situazione**, in quanto codificata in termini di un insieme relativamente ricco di schemi, si possono introdurre i vincoli concettuali degli schemi per risolvere il problema. E' come se lo schema contenesse già tutti i meccanismi di ragionamento...**Capire** il problema e **risolverlo** sono perciò quasi la **stessa cosa**." (D. Corno - G. Pozzo)

I **2 problemi** usati nel suddetto esperimento sono gli stessi citati nell'articolo "*Insegnamento **muro e ponte***", su L'Educatore, n° 1, '08/'09, in cui M. **Castoldi** scrive: "*M. **Lichtner** presenta, tra gli altri, questi 2 esempi per dimostrare quanto sia diverso l'apprendimento **scolastico** da quello in situazioni di **realità**.*

1-Hai le seguenti **4 carte**. Devi verificare il rispetto della seguente regola: "Se su un lato c'è una **vocale**, sull'altro deve esserci un numero **dispari**", voltando il minor numero di carte. Quali carte volteresti ?



2 -E' sera, al grande magazzino l'addetto controlla le operazioni della giornata. In particolare egli deve verificare che, in caso di acquisto **superiore a 30 \$**, il tagliando sia stato **firmato** sul retro dal responsabile. Quale dei 4 tagliandi seguenti deve voltare per verificarlo?



I 2 problemi sono basati entrambi su un'implicazione logica, e in entrambi si devono voltare la **prima e l'ultima** carta o scheda.

Infatti: se **vocale (E)** allora **dispari**; perciò se **non dispari (4)** allora **non vocale**.

Se **più di 30 \$ (40 \$)** allora **firma**; perciò se **non firma (...)** allora **non più di 30 \$**.

Ma il secondo problema è più facile perché più intuitivo.

Come: se **piove** allora ci sono le **nuvole**, ma non viceversa; perciò, se **non** ci sono le **nuvole** allora **non piove**, ma non viceversa. Condizione necessaria ma non sufficiente perché piova è che ci siano le **nuvole**.

**Se** PIOVE -----► **allora** -----► ci sono le NUVOLE  
**NON** PIOVE ◀----- **allora** ◀----- **se** NON ci sono le NUVOLE

Se è **fiesta** allora **non c'è scuola**, perciò, se c'è **scuola** allora **non è fiesta**.

Se stai a **Roma** allora stai in **Italia**, perciò, se **non** stai in **Italia** allora **non** stai a **Roma**, ma non viceversa. **Tutti** quelli che stanno a **Roma** stanno in **Italia**, ma **non tutti** quelli che stanno in **Italia** stanno a **Roma**.

Se **cane** allora **animale**, perciò, se **non animale** allora **non cane**.

**Tutti** i cani sono **animali**, ma **non tutti** gli animali sono **cani**.

Se **Ugo** allora **maschio**, perciò, se **non maschio** allora **non Ugo**.

Da non confondere con la doppia implicazione o coimplicazione logica: *Se e solo se respiri* allora sei **vivo**, e viceversa, *se e solo se sei vivo* allora **respiri**.

Condizione necessaria e sufficiente perché tu sia **vivo** è che **respiri**.  
*Se e solo se* tu **sei** mia **madre** allora io **sono** tuo **figlio** e viceversa. *Se e solo se* tu **non sei** mia **madre** allora io **non sono** tuo **figlio** e viceversa.  
*Se e solo se* **oggi** è **giovedì** allora **domani** è **venerdì** e viceversa. Ecc.

**Castoldi**, nell'articolo citato, parla di un insegnamento "ponte", significativo, con cui si cerca di collegare conoscenza e realtà, e di un insegnamento "muro", che invece le separa e rende **inerte** la conoscenza. Come afferma **Perkins**: "La **conoscenza inerte** si trova in un **attico della mente**. Si scioglie solo quando in modo specifico è richiamata da un quiz o da una **sollecitazione diretta**." E come dice Philippe **Perrenoud**, "La conoscenza non deve essere materia **inerte**, incapsulata all'interno delle discipline scolastiche, bensì materia **viva**, da mettere **in relazione** con le **esperienze di vita e i problemi reali**."

**Petter** fa il seguente esempio: "A **Torino** vive circa un **milione di persone**. Sulla testa di una persona non crescono più di **300.000 capelli**. E' possibile affermare che a **Torino** ci sono sicuramente **2 persone** con lo **stesso numero di capelli**?"

La soluzione è molto più facile se il problema, dalla **stessa struttura logica**, contiene però dati più **familiari** e **intuitivi**. Ad es. : "Sappiamo che **i mesi dell'anno sono 12**. In una certa classe di una scuola ci sono **13 bambini**. E' possibile dire che in quella classe ci sono certamente **2 bambini nati nello stesso mese** ?". (Vedi pagg. 125 e 142)

Keith **Devlin** scrive: "Se trovavano un prodotto che costava **4 dollari** per un pacco da **3 etti** e un pacco più grande di **6 etti** per **7 dollari** molti acquirenti confrontavano in realtà i **rapporti 4/3 e 7/6** per vedere qual era il maggiore. Per cui i ricercatori avevano inserito nel test la domanda: "Qual è **maggiore** tra **4/3 e 7/6** ?" Ma la stessa acquirente che se l'era cavata benissimo al supermercato, nel test sbagliava. I bambini erano sempre **precisi** quando sedevano dietro la loro **bancarella**, ma si dimostravano dei veri **asini** quando veniva loro proposto lo stesso **identico problema aritmetico**, espresso però in una tipica formulazione **scolastica**. I ricercatori ne rimasero così impressionati e incuriositi che coniarono un nome apposta per tutto ciò: "**matematica di strada**." (Impressionati da un fatto così **ovvio**? Un po' **tonti**: nota d. scrivente)

Poiché i bambini avevano dimostrato di essere capaci di operare tranquillamente con l'aritmetica in alcuni contesti a loro familiari, quando i numeri avevano per loro un significato, sembra chiaro che il **significato**, o il senso pratico, ha un ruolo **fondamentale** nella nostra capacità di fare dell'aritmetica. Il problema che molte persone hanno con la matematica scolastica è che non sono mai arrivate a comprenderne il significato: rimane per sempre un **gioco astratto di simboli formali.**" (Keith Devlin, "L'istinto matematico") (Vedi pag. 70)

## 7 - NON MULTA SED MULTUM

### MORE AND MORE ABOUT LESS AND LESS

**Michele Pellerey**, su "Orientamenti Pedagogici", n° 3/85, "Verso una **nuova stagione per la scuola?**", evidenzia l'importanza delle conoscenze specifiche significative capite e consolidate: "In campo psicopedagogico, d'altra parte, si è costatata l'**inadeguatezza** di un' impostazione diretta solamente all'acquisizione di un **metodo di lavoro**, allo sviluppo di capacità di apprendere in generale, allo stimolo di atteggiamenti esplorativi globali. La psicologia **cognitivista** ha rilevato il ruolo decisivo che gioca in tutto questo il **quadro concettuale posseduto**, l'insieme cioè dei fatti, delle idee, dei principi, dei procedimenti resi propri in maniera **significativa** e coerentemente compaginata. Per risolvere problemi, per fare ricerche, per leggere e capire, per seguire i ragionamenti, occorre conoscere fatti, avere **idee appropriate**, possedere **concetti adeguati**, disporre di esperienze riflesse e rappresentate, e tutto questo non in generale, ma riferito **specificamente** al campo o settore della conoscenza preso in considerazione. Non basta **essere intelligenti**, si deve anche **sapere**, e sapere le cose in modo **chiaro e pertinente.**" (Michele Pellerey)

In un'intervista su Tuttoscuola del 15/3/86, dal titolo "**Silvia, rimembri ancora?**", lo stesso **Pellerey** sottolinea l'importanza della memoria, citando un verso di **Dante**: "non fa scienza / **senza lo ritener l'aver inteso.**" (Dante, Paradiso, V, 40-42)

Anche **G. Vergnaud** evidenzia l'importanza dei "**campi concettuali**" ben compresi per risolvere i problemi. (Vedi pagg 146)

Di solito la comprensione e l'apprendimento non avvengono con la modalità del **“tutto o niente”**, come spiega Guido **Petter**, ma richiedono approfondimenti **progressivi**. E Hans **Aebli** scrive: **“Le strutture mentali che il bambino costruisce col processo di elaborazione non hanno per nulla quella consistenza quasi concreta che Piaget ad esse attribuisce. (Ma anche Piaget parla di “decalages”, “scarti”, regressioni: n.d.a.). Appena in un processo appaiono fattori di maggiore difficoltà, l'operazione arretra a un livello strutturale più basso. Ciò dimostra quanto sia importante che i risultati di un processo di elaborazione vengano in qualche modo consolidati con adeguati esercizi e applicazioni.”**

Hans **Freudenthal** precisa: **“I fattori dell'apprendimento attraverso l'intuizione sono spesso accusati di trascurare l'esercizio. Ma piuttosto che contro l'esercizio io sono contro l'abilità che danneggia il ricordo dell'intuizione. Ma vi è un modo di fare esercizio (incluso anche lo studio a memoria), in cui ogni piccolo passo aggiunge qualcosa al tesoro dell'intuizione: si tratta dell'esercizio accoppiato con l'apprendimento per intuizione.”** (*“Ripensando l'educazione matematica”*, pag. 150)

*(Si veda pagg. 93 e 113)*

Penso che questo possa valere anche per **i problemi**, con i quali ci si può anche **“esercitare”**, purché in modo significativo, per approfondire intuizioni, ragionamenti, soluzioni, percorsi logici e **“campi concettuali”** già compresi, per padroneggiarli meglio e trasferire le strategie risolutive, grazie al **“super-apprendimento.”**

Il quale, come dice **Le Ny** **“favorisce il transfer positivo”**, cioè **l'uso autonomo e originale** di quanto appreso, la sua **“utilizzazione in situazioni complesse o per la soluzione di problemi”** (*Renzo Titone*)

E' importante perciò **scegliere** gli obiettivi e le attività con più alto valore formativo, privilegiando la **qualità** rispetto alla **quantità**, come ha sottolineato anche la commissione dei **saggi** nel capitolo: **“I contenuti essenziali per la formazione di base”** (marzo '98), al punto 2-2, in cui si dice: **“Sezioni diverse del sistema scolastico hanno livelli e scopi diversi, ma in ognuno di essi la regola dovrebbe essere l'insegnamento di alcune cose bene e a fondo, non molte cose male e superficialmente: si deve avere il coraggio di scegliere e di concentrarsi.”**

**“Non multa sed multum”**, come dicevano i saggi antichi, o anche **“More and more about less and less”**, sempre di più attorno a sempre di meno, fino a sapere....**tutto di niente!**

Ma il problema non è solo **“che tagli fare”** nei contenuti, bensì anche e soprattutto **“che taglio dare”** all'insegnamento.

## 8 - APPRENDIMENTO COSTRUTTIVO-LABORATORIALE

*“Se **ascolto** dimentico, se **vedo** ricordo, se **faccio** imparo”*

*(“**Faccio**” = **agisco**, anche e soprattutto come attività e processi cognitivi ed espressivi) (con parola canocchiale: **agis-co-gito!**)*

Le conoscenze non devono essere soltanto “**spiegate**” dall’insegnante, in modo “trasmissivo”, ma anche e soprattutto apprese attivamente dagli alunni, partendo dalla loro “matrice cognitiva”, con curiosità, problemi, e “**dissonanze cognitive**” che li motivino a ricercare e a rielaborare le loro conoscenze, con una **didattica laboratoriale, costruttiva e cooperativa**. (Vedi pag. 30, punto 12) Ma ovviamente, se usata bene, anche la “**lezione**” può essere utile.

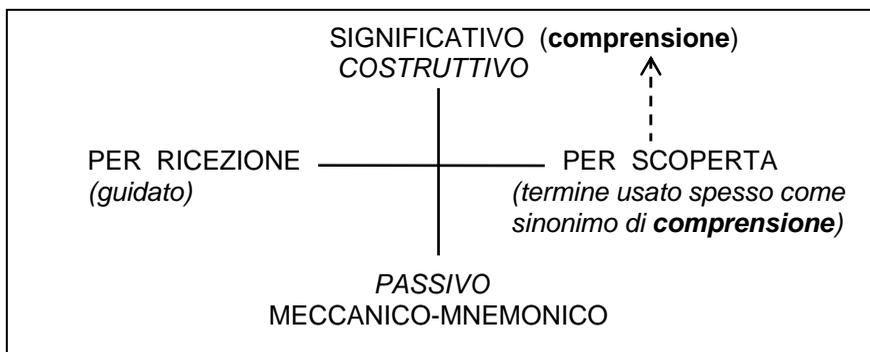
**Piaget** chiarisce come spesso si confondano i **metodi "attivi"** con quelli "**intuitivi**". Questi infatti si servono come i primi di sussidi concreti, ma in modo **statico-descrittivo**, come se la conoscenza fosse "*una copia figurativa della realtà*". Invece essa "**consiste sempre in processi operativi che fanno capo ad una trasformazione del reale, con le azioni o mentalmente**". E l'alunno può essere guidato ed aiutato, afferma **Piaget**, attraverso "*un sistema che metta l'insegnante in condizione di **guidare l'allievo, facendolo però agire e non impartendogli semplice-mente delle lezioni.***" (*Piaget: "Psicologia e pedagogia"*)

Facendolo **agire**, anche e soprattutto **cognitivamente**. I processi cognitivi vanno quindi attivati e sviluppati dinamicamente, compiendo operazioni **dirette e inverse** per formare un pensiero non rigido e statico, ma duttile e reversibile. Infatti si impara ad **agire agendo**, non soltanto per le abilità manuali, ma anche per i **processi mentali**-cognitivi, espressivi, socio-comunicativi, ecc. Si impara a **pensare pensando**, a fare mappe concettuali facendole, a **scrivere scrivendo** ecc., in modo significativo e motivante, prima con **la guida** dell'insegnante poi in modo sempre più autonomo. Poi si **rifletterà** sulle abilità e competenze **procedurali**, acquisendo la conoscenza **procedurale, mèta-cognitiva**, se relativa ai processi di pensiero; **mèta-linguistica**, se relativa ai processi linguistici, ecc. Ma senza mettere **il carro davanti ai buoi** e senza fare **il passo più lungo della gamba**, per non darsi la **zappa sui piedi**.

La conoscenza **dichiarativa**, invece, riguarda **i contenuti** del sapere. La conoscenza, sia procedurale che dichiarativa, può essere **implicita** se è soggettiva, confusa e generica, difficilmente comunicabile; **esplicita**, se è oggettiva, analitica, "chiara e distinta", e perciò comunicabile.

## 9 -TIPI DI APPRENDIMENTO

L'**apprendimento** può essere:



Il termine "**scoperta**" viene spesso usato come sinonimo di **comprensione**. **Pellerey** precisa: *"Molte volte si parla di "**scoperta**" del bambino nel senso che egli **afferra il significato** di una proposizione o individua, **con l'aiuto** dell'insegnante, la strada risolutiva di un problema."* (*Pellerey, Progetto RICME, pag. 20*)

In tal senso anche **Hans Freudenthal** nel libro "*Ripensando l'educazione matematica*", parla di "**re-invenzione guidata**" come modalità fondamentale di un valido apprendimento, che, come già detto, a [pag. 25](#), richiede anche **l'esercizio significativo** per **consolidare** i concetti, le strategie, le abilità e le competenze.

**Ausubel** osserva: *"Gli entusiasti del metodo della "**scoperta**" tendono a confondere il momento di questa con il momento della **comprensione**. Ecc... Alcuni studenti...correranno **mezzi nudi** per le strade gridando "**Eureka!**", ma quanti studenti con le capacità di Archimede sono iscritti nelle classi?"*

*E cosa avviene alle motivazioni e all'autostima del giovane Archimede se, dopo **17 immersioni nella vasca** da bagno, è solo riuscito ad essere **bagnato fradicio**? (Invece di scoprire il principio di galleggiamento dei corpi: nota dello scrivente). Ecc...Una lezione fondamentale che alcuni moderni sostenitori del **metodo della scoperta** hanno tratto dal **disastro educativo** è che la soluzione di problemi, di per sé, non porta alla scoperta significativa. Tale metodo può essere **altrettanto livellatore**, formalistico, meccanico, passivo, quanto la **peggior forma di esposizione verbale**.”*

L'apprendimento “*per ricezione*”, basato sulla **guida** dell'insegnante e sulla **fruizione** (lettura-ascolto) è **significativo** se ha **senso** per l'alunno, sia a livello **cognitivo** che **emotivo**, assicurando sia la **comprensione** che l'**interesse**, la motivazione e la curiosità, e favorendo quindi sia l'attivazione dei processi di ragionamento, sia una progressiva **autonomia** e gioiosa creatività. Esso può essere in parte **integrato** con processi anche **euristici** di “*scoperta*” e ricerca, a seconda delle capacità e del grado di autonomia degli alunni, come sostiene **Guido Petter**. (In “*Psicologia e scuola primaria*”, pag. 133-134).

E **Sartre** osserva: “*La lettura è creazione nella direzione*.” La lettura **significativa** ovviamente, ed anche l'**ascolto**, in grado di attivare e suscitare l'interesse e la motivazione, le emozioni, l'immaginazione, la comprensione e gli altri processi cognitivi. Chi **legge** o **ascolta** con interesse e capisce **non** è affatto **passivo**, ma rielabora in modo personale i contenuti con un'attività cognitiva ed emotiva di varia intensità, che può andare dalla semplice comprensione convergente ad intuizioni anche originali e creative. A chi mi parla e mi chiede: -**Mi segui?**-, io rispondo: -**Ti precedo**. Mentre si ascolta o si legge, infatti, **il pensiero** si proietta **in avanti**, con **ipotesi**, aspettative e **inferenze** su come proseguirà il discorso, e conseguenti **conferme** o **smentite**, in un continuo processo circolare, come un fitto andirivieni di **boomerang inferenziali**.

Vi sono poi anche importanti **apprendimenti mnemonici**, come ad esempio l'**ortografia** ed altri apprendimenti strumentali che vanno curati adeguatamente, cercando di renderli ugualmente interessanti.

*(Si veda prossimo punto 10 e tabelline a pagg. 88 e 98-99)*

## 10- L'ERRORE E' UTILE O DANNOSO ?

Bisogna distinguere tra errore **logico** ed errore **meccanico**.

L'errore logico può essere **molto utile**, perché, **riflettendoci, si comprende** meglio anche il concetto esatto o la soluzione giusta, realizzando un apprendimento significativo più solido. (*Vedi pag. 118, frazioni*)

L'errore mnemonico-meccanico è invece da prevenire ed **evitare**, perché **ostacola** o **indebolisce** l'associazione **corretta**.

Ad es. presentare le parole errate “**acuila; squola; lagho; ecc..**” per farle correggere è **dannoso**. Esse infatti in tal modo vengono **erroneamente associate** ad una **pronuncia** che invece va associata **solo e soltanto** ad “**aquila, scuola, lago.**” Se no si ostacola o indebolisce l'associazione **corretta**, che è tale **non** per motivi **logici**, da capire, ma soltanto per una **convenzione**, da **memorizzare**. Anche a qualche insegnante, a forza di vedere tali errori, può capitare di vedersene sfuggire involontariamente qualcuno dalla penna, per effetto di un automatismo mnemonico!

Quando insegnavo, una collega si lamentava dicendo che **più** faceva **esercitare** i suoi alunni sulle difficoltà ortografiche **più** essi **sbagliavano**. Le chiesi se per caso non proponeva loro gli esercizi del tipo “**Caccia agli errori**” come quelli sopra, e lei mi rispose che faceva proprio così, e aveva addirittura riportato gli **errori** più gravi e frequenti in una **scheda** a disposizione degli alunni che la consultavano in caso di dubbio o per autocorreggersi! Ho addirittura trovato un software per computer in cui si proponevano esercizi dannosi del tipo suddetto.

Ma bisogna distinguere. Sono infatti **validi** esercizi in cui ci sono parole come “**late, lagi, tovaglia, bago, ecc...**”, **scritte male**, e **pronunciate** come richiesto dalla loro scrittura, da correggere scrivendole e pronunciandole **bene**, e cioè “**latte, laghi, tovaglia, bago, ecc.**”

In tali esercizi infatti le parole scritte male vengono **pronunciate correttamente** come richiede la loro scrittura, con un **contrasto fonetico** molto efficace tra la **pronuncia corretta** della parola **scritta male (lagi)**, e la **diversa** pronuncia corretta della parola scritta bene (**laghi**), consolidando così **entrambe** le 2 diverse **associazioni corrette** e regolari tra una certa scrittura e la pronuncia corrispondente.

## 11 -INDIVIDUALIZZAZIONE

L'individualizzazione si può realizzare attraverso:

**Soluzioni macro-organizzative**, lavorando **per gruppi** di alunni.

**Soluzioni micro-organizzative, metodologico-didattiche**, anche **all'interno della classe** con modalità di animazione didattica adeguate di tipo **attivo, cooperativo e laboratoriale**, utilizzando sussidi adeguati. Per alcune attività, ad es., **l'insegnante** all'inizio può **guidare** gli alunni per far **capire concretamente** come si fa; poi gli alunni possono continuare a lavorare in modo autonomo, anche parzialmente differenziato e in collaborazione. (*Vedi esempi ai capitoli 4 e 5*)

Ma sia per l'individualizzazione che per il cooperative learning, al punto 12, e per molti altri punti, è da evitare il **perfezionismo** esagerato, perché **"l'ottimo è nemico del bene."** Nell'articolo *"Recupero, disabilità e organizzazione del lavoro scolastico"* su l'Educatore, n° 4 del 1982, **Pellerey** scrive: *"Io sono convinto che **forme più grezze** sarebbero più utili al lavoro della scuola, ma non sono spendibili sul piano accademico! Non abbiamo da noi, in Italia, una ricerca di studi sul campo, con **l'umiltà** di accettare che non ci sarà una cosa perfetta dal punto di vista della pubblicazione, ma di avere fatto **qualcosa di funzionale** a risolvere il problema qui e ora."* (*Si veda a pag. 69 - Ricerca azione*)

## 12 - COOPERATIVE LEARNING COSTRUTTIVISMO SOCIO-CULTURALE

L'individualizzazione e la personalizzazione si possono attuare **miglior** mediante il **"Cooperative learning"**, fondato sulla collaborazione facendo della scuola una **comunità viva ed accogliente**, in cui si dà grande importanza alle relazioni interpersonali anche per migliorare gli apprendimenti cognitivi mediante la **"co-costruzione"** della conoscenza con varie forme di aiuto, collaborazione, discussioni e **interazioni verbali e cognitive** che sollecitano fortemente un'elaborazione significativa e dinamica, interattiva, negoziata e socializzata delle conoscenze, secondo l'approccio del **"Costruttivismo socio-culturale."** Già **Vigotsky** aveva evidenziato la grande importanza dell'**interazione** sociale per sollecitare le potenzialità presenti nella **"zona di sviluppo prossimale."**

*(Si veda punto 1 pag. 16)*

Il “**Cooperative learning**” si fonda su **5 principi** essenziali e cioè:  
*Interdipendenza positiva*, collaborando per raggiungere lo stesso scopo.  
*Interazione costruttiva* faccia a faccia, accettandosi reciprocamente.  
*Abilità sociali*, fondamentali per istaurare relazioni positive.  
*Responsabilità individuale*, evitando di scaricarle e delegarle ad altri.  
*Valutazione*, per diventare sempre più consapevoli e responsabili.

Penso che i principi esposti si possano attuare meglio con forme e modalità anche **diverse e flessibili, gradual**i ed **integrati**, con un certo buon senso ed equilibrio, a seconda del contesto in cui si opera, tenendo conto delle possibilità e condizioni concrete, cercando di realizzare un **clima sociale positivo**, fondato su **buone relazioni** sia tra gli insegnanti che tra gli alunni, collaborando ed aiutandosi reciprocamente non solo per apprendere, ma anche per **creocere insieme**. La **commissione** dei saggi sui saperi **essenziali** osserva: “*La scuola deve diventare un significativo luogo di **vita** e di **apprendimento** per docenti e studenti, ecc...Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei **all’ apprendimento** che abbandonino la sequenza lezione-studio individuale-interrogazione, per dar vita a **comunità** di discenti e docenti impegnati collettivamente nell’analisi e nell’approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di **saperi condivisi**. Queste comunità dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti **cognitivi** e **sociali, affettivi** e **relazionali** di qualsiasi apprendimento.*” (Studi e documenti Annali P. I., n°78/97)

### 13 - LUDICITA’ E OTTIMISMO

Nello stesso documento, già citato, della Commissione dei **saggi** sui “**Saperi essenziali**”, in Annali P.I. n° 78 del ’97, si afferma:

“*Maggiore attenzione, dovrebbe essere data alla utilizzazione di una pluralità di strumenti educativi quali: .....(parte omessa).*

*-pratiche **di gioco**, e non solo a livello elementare. **Il vero gioco** è vivace, lieve, ma anche appassionato, e quindi serio. L’esigenza di **alleggerire il carico culturale** e materiale della nostra scuola, va inteso anche in questo senso: vale a dire come invito a proporre, tutte le volte che ciò sia possibile, **contesti didattici** all’interno dei quali **apprendere sia esperienza piacevole e gratificante**”.*

Penso che anche un **sano umorismo**, come hanno evidenziato Avner Ziv, Mario Farné, Domenico Volpi e altri, possa favorire l'apprendimento, le relazioni psicologiche e la salute.

*“Nelle nostre scuole si ride troppo poco”*, diceva Gianni Rodari. Dovrebbe esserci **più gioia** e **meno noia**. Anche come antidoto contro il bullismo. Sul *“Sole 24 ore-scuola”* del 9-22/1/ '09, si parla del progetto *“Essere felici a scuola”*, che si propone di prevenire l'insorgere di atti di bullismo tra i giovani delle scuole di **Milano**. *(Si veda a pag. 222)*

**L'umorismo** può essere considerato una forma di **gioco**, in grado di unire **l'utile** al **dilettevole**. Anche **giocando** si può imparare, oltre che **sbagliando**, ed anche **operando** e **cooperando**: con ardita parolamacedonia in funambolico calembour, **gioco-op-er-r-ando** s'impara.

**L'umorismo** è collegato con **l'ottimismo** che è indispensabile per l'educatore, come osserva Gianfranco Zavalloni, in *“L'importanza di ridere a scuola”*, in cui egli cita il seguente brano di Savater, nel libro *“A mia madre, mia prima maestra”*, in cui Savater scrive: *“Come educatori non ci resta che l'ottimismo, così come chi fa del nuoto per praticarlo ha bisogno di un ambiente liquido. Chi non vuole bagnarsi deve abbandonare il nuoto, chi prova repulsione per l'ottimismo deve lasciar perdere l'insegnamento senza pretendere di pensare in che cosa consista l'educazione, perché educare è credere nella perfettibilità umana, ecc..... Con autentico pessimismo si può scrivere contro l'istruzione, ma l'ottimismo è imprescindibile per potersi dedicare ed esercitarla.”*

E Gianfranco Zavalloni conclude: *“Mi verrebbe da dire: chi non ha la capacità di **sorridere, di ridere** non può essere un bravo maestro, un bravo educatore”*. *(Si veda a pag. 222)*

Tali concetti sono ripresi ed approfonditi, anche didatticamente, nel recente libro di Zavalloni, *“La pedagogia della lumaca. Per una scuola lenta e nonviolenta”*, nel capitolo *“Ridere a scuola fa bene.”*

Ed anche nel sito [www.scuolacreativa.it](http://www.scuolacreativa.it): *-scuole in rete -esperienze e idee -proposte in merito alla didattica -l'importanza di ridere a scuola.*

Ma bisogna evitare ovviamente le **forme negative** del riso, in particolare **l'ironia sarcastica** che offende e ferisce e la **banalità** e **volgarità** che fanno cadere nel **ridicolo**.

E' fondamentale un atteggiamento di **fiducia e ottimismo**, evidenziando, **valorizzando** ed **apprezzando** quello che gli alunni fanno **di positivo** ed ogni loro progresso, anche piccolo, mettendoli in condizione di riuscire ed **incoraggiandoli** per aumentarne l'**autostima** e la **fiducia in sé** stessi, la motivazione, la partecipazione e l'impegno necessari per un continuo miglioramento, per costruire un'identità ed un'**immagine di sé positive**, pur nella consapevolezza anche dei propri limiti e difficoltà. **Winnicot** ritiene utile anche una certa "**Illusione di competenza**", perché gli alunni si possano sempre "**sentire all'altezza**" di poter svolgere il lavoro richiesto, condizione molto importante per la motivazione intrinseca.

E' anche importante un atteggiamento **costruttivo** e non repressivo verso l'**errore**: anche **sbagliando s'impara**.

**Attenzione** però a quanto già detto al punto 10, a pag. 29.

E attenzione ancora di più al fatto che ciò vale per l'apprendimento e la ricerca, ma non per **la vita**, in cui purtroppo "**sbagliando si paga**."

Nella vita, come dice **Carlo M. Cipolla** in "*Allegra ma non troppo*":

gli "**intelligenti**", fanno del bene a **se stessi** (+) e agli **altri** (+);

gli "**sprovveduti**" nuocciono a **se stessi** (-) a favore degli **altri** (+);

i "**banditi**" danneggiano gli **altri** (-) a vantaggio di **se stessi** (+).

Ma fin qui almeno qualcuno ci guadagna!

Solo lo "**stupido**", invece, riesce nell'ardua impresa di danneggiare gli **altri** (-) e anche **se stesso** (-).

E **Cipolla** conclude: "*Nessuno sa, capisce o può spiegare perché quella assurda creatura fa quello che fa. Infatti non c'è spiegazione, o meglio, c'è una sola spiegazione: la persona in questione è stupida.*"

E qui mi verrebbe da dire, con **Riccardo Cassini**: "**Chi è senza peccato scagli la prima pietra; e chi è senza peccato, la scaglierà la prossima volta!**" Soprattutto lo scrivente, ovviamente.

Se **gioventù** sapesse e **vecchiaia** potesse!

(Si veda a pag. 192 -Non tutte le **ciambelle** escono col buco)

## 15 - IL LIQUORE DELLE EMOZIONI

Le **emozioni, i sentimenti, l'affettività**, rivestono un ruolo decisivo nello sviluppo armonico di tutta la personalità, influenzando in particolare i processi cognitivi e l'apprendimento.

Luigi **Cancrini** osserva: *“L'emozione si infiltra nei processi e nelle attività cognitive come il liquore in una pasta dolce. Li gonfia e li imbeve di sé condizionando profondamente le scelte, e modificandone fluidità e potenza. Il ruolo svolto dall'educatore, dai suoi atteggiamenti più o meno consapevoli, dai suoi pregiudizi e dalle sue aspettative, è un ruolo assolutamente centrale: esso può essere considerato addirittura un fattore di sviluppo essenziale dei processi cognitivi del bambino.”*

(L.Cancrini, “Bambini diversi a scuola”)

Anche **Rosenthal e Jacobsen**, con la loro nota ricerca, *“Pigmaliione in classe”*, hanno evidenziato come le **aspettative** positive o negative degli insegnanti, influenzano positivamente o negativamente il rendimento degli alunni, col cosiddetto *“Effetto Pigmaliione.”*

(Vedi capitolo 2 - “VALUTAZIONE FORMATIVA”)

Anche **Goethe** ha espresso tale sottile dinamica: *“Se tratti un uomo quale realmente è, egli rimarrà così com' è. Ma se lo tratti come se già fosse quello che dovrebbe essere, egli lo diverrà.”*

Anche in senso negativo, e cioè “se lo tratti come se già fosse quello che non dovrebbe essere, egli lo diverrà.” Che Francesca **Mazzantini** esprime nella battuta: *“Geloso per geloso, tanto vale dargli un motivo.”* E cioè: se gli altri si aspettano, pensano e dicono una cosa di noi, sia positiva, quello che **dovremmo** essere, sia negativa, quello che **non dovremmo** essere, siamo spesso indotti a farla.

( Si veda a pagg. 44 e 307-308)

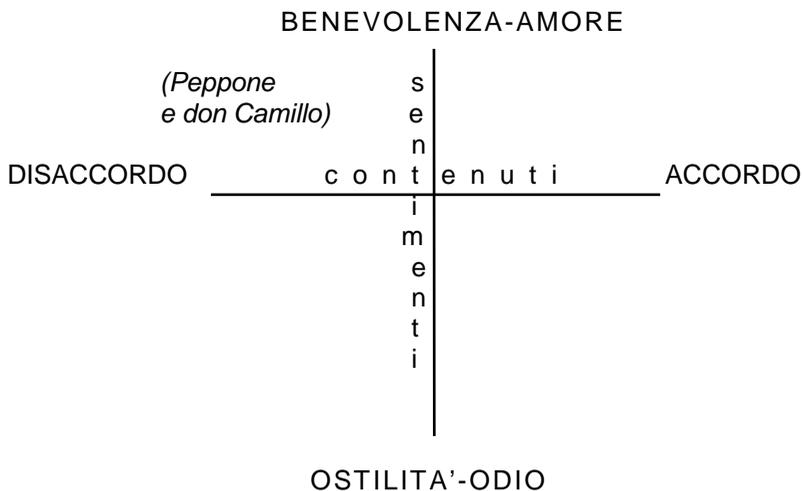
# 1 - 3 - DINAMICHE PSICOLOGICHE E RELAZIONALI

**Comunicazione** (*contenuti: **che cosa***)  
**e mèta-comunicazione** (*sentimenti: **come***)

Noi comunichiamo non solo i **contenuti (che cosa)**, sui quali può esservi accordo o disaccordo, ma anche le emozioni ed i sentimenti, (**come**), che possono essere positivi di **benevolenza** o negativi di **ostilità**, con il tono della voce, con il modo di parlare, con l'espressione del volto, con il linguaggio mimico-gestuale, ecc...cioè con la comunicazione **non verbale**. E' questo secondo livello **affettivo profondo** che caratterizza la qualità positiva o negativa della comunicazione.

Se la relazione **affettiva** è buona il disaccordo sui contenuti viene gestito costruttivamente, come facevano **Peppone** e don **Camillo**.

Se invece ci sono **ostilità**, antipatia, gelosie, rancori, ecc... si trova il modo di **litigare** anche se si è **d'accordo** sui **contenuti**.



## Messaggi di relazione e definizione del sé: identità

I messaggi di relazione sono molto importanti per la definizione del sé e la maturazione di una identità consapevole ed equilibrata.

Essi possono essere di **3 tipi**:

*CONFERMA*: riconoscimento positivo, "hai ragione."

**E' utile** alla definizione del sé.

*RIFIUTO*: critica, "hai torto."

**E' utile** alla definizione del sé. Ma il termine "**rifiuto**" è **ambiguo**. Watzlawick lo usa con un significato particolare, come **rifiuto** di una particolare **idea o posizione**, e non di **tutto il soggetto**. Con tale **secondo significato** più **generale** e assolutamente **negativo**, il termine stesso è usato invece nello schema relativo alle "Atmosfere familiari", nella prossima pagina, in cui il termine rifiuto ha un significato analogo a quello di "**disconferma**".

*DISCONFERMA*: indifferenza.

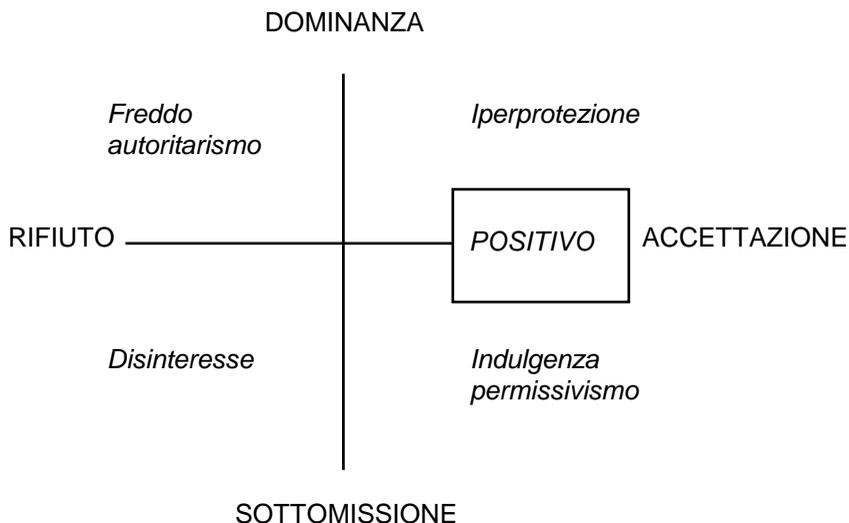
**Molto negativa**: può anche provocare gravi disturbi e patologie. L'altro viene ignorato, trascurato, **come se non esistesse**, non lo si prende neanche in considerazione, senza offrirgli nessun punto di riferimento, anzi, spesso con messaggi confusi, incoerenti e contraddittori che possono portare a gravi forme di disorientamento e/o blocchi psicologici.

*Fino a qualche tempo fa pensavo di essere un **indeciso**,  
ma, ultimamente.....**non** ne sono **più** tanto **sicuro**.*

*(Omni, Selezione 12/'89)*

## Atmosfere familiari (e scolastiche)

Considerando le due dimensioni della dominanza-sottomissione e del rifiuto-accettazione dei genitori o insegnanti rispetto ai figli o alunni, si possono individuare le 4 combinazioni seguenti.



(Schema di **Fitz - Simons**)

Lo schema originario riguarda l'atteggiamento ed il comportamento dei **genitori** verso i **figli**, ma esso può essere riferito per analogia anche alle relazioni psicologiche tra **insegnanti** ed **alunni**.

Sono **positivi** l'atteggiamento ed il comportamento fondati sempre sull'**accettazione** e su di un **equilibrio** tra dominanza e sottomissione, che si possono collocare nello spazio **POSITIVO** delimitato dal rettangolo.

## Professionalità degli insegnanti

(Ricerca IRRSAE Veneto)

Combinando le 2 dimensioni della **competenza** degli insegnanti e della loro **collaborazione**, in una ricerca dell'IRRSAE Veneto sono state individuate le 4 situazioni sintetizzate nella tabella che segue.



### SINERGIA

Siamo **vincoli** o **sparpagliati**?

L'unione fa la forza <sup>(1)</sup>:

**tutti per uno, uno per tutti.**

E chi si estranea dalla **lotta**....

è 'n gran...**filius matris ignotae!** <sup>(2)</sup>

1 -Come nel **tiro alla fune**, meglio se rialzato con il vuoto davanti e tant'acqua sotto per precipitarvi i perdenti.

2 -E' 'n gran "fiju de 'na **m-** (adre) **-ignot-t-a**", come venivano chiamati i trovatelli nel medioevo e come dice Alberto Sordi.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

David Ausubel, *“Educazione e processi cognitivi”*, Angeli  
J.D. Novak- D.B.Gowin, *“Imparando a imparare”*, SEI  
P. Boscolo, *“Psicologia dell’educazione”*, Martello-Giunti  
Corno - Pozzo, *“Mente, linguaggio, apprendimento”*, La Nuova Italia  
Mussen-Kagan, *“Linguaggio e sviluppo cognitivo”*, Zanichelli  
Hans Haebli, *“Rilievi sullo sviluppo mentale del bambino”*, La nuova Italia  
Hans Freudenthal, *“Ripensando l’educazione matematica”*, La Scuola  
Jean Piaget, *“Psicologia e pedagogia”*, Loescher  
Guido Petter, *“Psicologia e scuola primaria”*, Giunti  
M. Comoglio, *“Insegnare e apprendere in gruppo- ecc...”*, LAS  
R.Titone, *“Modelli psicopedagogici dell’apprendimento”*, Armando  
Bennet, *“Stili di insegnamento e progresso scolastico”*, Armando  
P. Watzlawick, *“Pragmatica della comunicazione”*, Astrolabio  
Carlo M. Cipolla, *“Allegro ma non troppo”*, Il Mulino  
Luigi Cancrini, *“Bambini diversi a scuola”*, Boringhieri  
Gianfranco Zavalloni, *“La pedagogia della lumaca”*, EMI ‘08

M. Pellerey, *“Verso una nuova stagione per la scuola?”*,  
Orientamenti Pedagogici, n°3/85

Piergiuseppe Ellerani, *“Il costruttivismo socio-culturale”*, SIM, La Scuola  
(In sito internet [www.indicazionimarche.it](http://www.indicazionimarche.it) )

M. Castoldi, *“Insegnamento **muro e ponte**”*, L’Educatore, n° 1, ‘08/’09

Autori vari, *“Sviluppo professionale degli insegnanti”* (Conf. di Lisbona)  
ANNALI della Pubblica Istruzione”, 1-2 / ‘08

## Capitolo 2 - VALUTAZIONE FORMATIVA - AUTENTICA

### Il fine della valutazione: perché valutare

La **Legge 517 del '77** ha introdotto la “*scheda di valutazione*”, con i giudizi, al posto della vecchia pagella con i voti, per poter compiere una valutazione più approfondita e completa, qualitativa e personalizzata, **non più selettiva**, ma **formativa**. O anche “**autentica**”, come dice Mario **Comoglio** (*L'Educatore n° 11, maggio 2007*) che corrisponde in gran parte alla “*valutazione attraverso esperienze*” di apprendimento, già approfondita da Ferdinando **Montuschi**, Luigi **Cancrini** ed altri, e ben illustrata nelle citazioni riportate più avanti. Lo scopo della valutazione nella scuola dell'obbligo, infatti, non è quello di **classificare** gli alunni, per selezionarli, ma quello di **capirli e aiutarli** nella loro formazione, mediante esperienze di apprendimento significative, per consentire a ciascuno di sviluppare in modo ottimale le proprie capacità, intelligenze e attitudini. “**Valutare per educare**”, quindi, come dice **Zavalloni**, senza escludere anche una funzione motivante di responsabilizzazione e di “rinforzo” all'impegno e alla partecipazione.

### Quando valutare: prima, durante, dopo

La valutazione formativa serve innanzitutto per accertare la situazione iniziale degli alunni, con **funzione diagnostica**: ciò consente di proporre e animare attività adatte a loro. La valutazione si esercita poi durante tutto il processo educativo, per approfondire la **conoscenza** degli **alunni** e per **regolare e migliorare** costantemente la **progettazione** dell'attività didattica. Infine, a conclusione dei quadrimestri e dell'anno scolastico si effettua la valutazione **sommativa**, in cui si evidenziano i risultati raggiunti ed il **quadro** della situazione **finale** di ciascun alunno.

## Scheda, portfolio, voti

La **scheda** di valutazione introdotta dalla **Legge 517** del 1977 è stata modificata nel '96 con un nuovo modello più valido e funzionale. La nuova scheda conteneva gli **indicatori essenziali** delle conoscenze, competenze e abilità relative a ciascuna disciplina, da valutare, tenendo conto, da un lato del **livello oggettivo** raggiunto, dall'altro anche e soprattutto dei **progressi compiuti** da ciascun alunno in rapporto alle sue capacità ed alla sua situazione di partenza. Cosa non sempre facile, che richiede una matura consapevolezza delle finalità **formative e non selettive** della scuola dell'obbligo.

La Moratti nel 2004 ha introdotto il **Portfolio** delle competenze, per una valutazione più approfondita e personalizzata e per l'orientamento, con il coinvolgimento e la collaborazione degli alunni e dei genitori. Ma esso è risultato **molto problematico** ed è stato subito **archiviato** dopo 2 anni, reintroducendo, nell'a.s. 2007/2008, una scheda sperimentale. Infine, con il recente Decreto Legge 28/8/'08 sono stati **reintrodotti i voti** in decimi, integrati da un giudizio analitico, nella scuola primaria, e senza giudizio analitico, nella scuola secondaria di primo grado, con un voto importante anche per il **comportamento**. Tale ritorno ai voti al posto degli aggettivi "ottimo, distinto, buono, sufficiente, insufficiente", come mezzo di espressione del giudizio ha ovviamente alcune implicazioni che meriterebbero di essere approfondite, ma ritengo che non possa incidere più di tanto nel modo di concepire e attuare la valutazione, nei suoi aspetti più autentici e profondi, che la riflessione pedagogica ha ormai chiaramente evidenziato, e che sono strettamente connessi alle finalità di ciascun ordine di scuola, e alla qualità del lavoro didattico e della relazione educativa, che influiscono notevolmente sui risultati stessi da valutare.

## Valutazione e continuità

E' molto importante che la comunicazione del giudizio degli insegnanti avvenga nel modo più chiaro e significativo possibile, per favorire la partecipazione, il coinvolgimento, la responsabilizzazione e la collaborazione, sia **dei genitori** che degli alunni.

I genitori possono fornire agli insegnanti informazioni molto importanti sui loro figli per poterli meglio capire ed aiutare, migliorando il rapporto tra **scuola e famiglie** e la continuità **orizzontale**.

La valutazione **scolastica** resta tuttavia di esclusiva competenza degli **insegnanti**. Essa è anche importante per realizzare una maggiore **continuità “verticale”**, nel passaggio da un ordine di scuola ad un altro. I documenti di valutazione vengono infatti raccolti nel fascicolo personale di ciascun alunno che viene trasmesso alla scuola in cui egli si iscrive. Ma alcuni insegnanti lamentano la mancanza di **tempo** per leggere tutta la documentazione e temono inoltre di restare involontariamente **condizionati** dalla lettura dei giudizi già formulati. Sono difficoltà che tuttavia non dovrebbero essere troppo drammatizzate.

## **Regolazione della progettazione**

Uno degli scopi fondamentali della valutazione formativa è quello di **regolare l'attività didattica**. La cui **progettazione**, nella scuola primaria, viene verificata e ridefinita collegialmente ogni settimana dagli insegnanti contitolari delle classi. In tal modo l'attività **didattica** viene costantemente valutata dagli insegnanti per migliorarla, cercando di **collaborare** e valorizzare tutte le **risorse** disponibili e superare meglio eventuali difficoltà e problemi.

**L'autonomia scolastica** richiede un impegno particolare nel **monitoraggio** e nella **valutazione** dell'attività svolta dalla scuola. Infatti con l'autonomia le scuole hanno un maggior potere decisionale nel progettare attività diverse: questo richiede la capacità di **valutare e giudicare** le scelte, ed eventualmente **correggerle** tempestivamente se dovessero risultare inadeguate. La verifica-valutazione deve essere fatta dagli organi collegiali, e cioè dai consigli di classe ed interclasse, dal collegio dei docenti e consiglio di istituto, realizzando **l'autovalutazione della scuola** stessa, per mezzo, appunto, dei suoi organi interni. Dall'a.s. 2001-2002 è iniziata anche la **valutazione esterna** fatta dall' INVALSI, con alcune difficoltà che si sta ora cercando di superare con un maggior coinvolgimento delle scuole per un arricchimento significativo di un repertorio di prove maggiormente condivise.

## Valutare insieme: valutazione inter-sogettiva

Come molte altre attività, anche la valutazione viene fatta in **collaborazione** dagli insegnanti. Ciò consente di avere dati più significativi, completi ed esaustivi, perché gli alunni possono manifestare attitudini, capacità, comportamenti ed atteggiamenti talvolta anche molto diversi con insegnanti diversi. Tali diversità possono essere valide e positive, complementari ed arricchenti, e quindi da valorizzare, nel rispetto della originalità di ciascun docente. Si deve invece cercare di superarle se sono **conflittuali**, contraddittorie e **disorientanti**, perseguendo una **maggiore unitarietà**, collaborazione, sintonia e sinergia tra **gli insegnanti** stessi. Nella valutazione ogni insegnante esprime il suo giudizio per confrontarlo ed integrarlo con quello degli altri e per comporre così un quadro più equilibrato ed esaustivo possibile della situazione di ciascun alunno. La valutazione fatta insieme da più insegnanti può consentire più facilmente di correggere e superare gli eventuali **effetti soggettivi** della valutazione stessa, come l'“*effetto alone*”, l'“*effetto Pigmalione*” o della “*profezia che si autoadempie*”, studiato da Rosenthal e Jacobsen, e l'“*effetto stereotipia*”.

### 1 - L'effetto alone

L'effetto alone si verifica quando un insegnante che apprezza molto una **particolare caratteristica**, ad esempio l'ordine, se ne fa **influenzare**, spesso incoscientemente, nel valutare anche **altri aspetti** ed indicatori, sopravvalutandoli, per gli alunni ordinati, e sottovalutandoli per gli alunni disordinati: l'ordine, o qualche altra caratteristica posseduta da un alunno e particolarmente apprezzata dall'insegnante, getta cioè il suo **alone positivo** anche su **tutti gli altri** indicatori, aspetti ed obiettivi da valutare. In altre parole, se un insegnante apprezza molto una particolare caratteristica, ad es. l'ordine, può rischiare di esserne **influenzato**, magari incoscientemente, valutando, anche per altri aspetti e indicatori, in modo eccessivamente positivo gli alunni ordinati ed in modo eccessivamente negativo gli alunni disordinati.

## 2 - L'effetto pigmalione

L'effetto Pigmalione dipende dalle **aspettative pregiudiziali**, positive o negative, che l'insegnante ha nei confronti degli alunni, e che ne possono influenzare l'atteggiamento e il comportamento, favorendo, anche indirettamente, gli alunni verso i quali l'insegnante ha delle aspettative positive, e viceversa. E' la cosiddetta "**profezia che si autoadempie**." Come osserva **Watzlawich**: "*Si deve a Popper l'interessante idea secondo cui la terribile **profezia che Edipo** apprese dall'oracolo si avverò proprio **perchè** egli la **conosceva** e la **fuggiva**. Proprio ciò che egli fece per evitarla ne determinò l'avverarsi.*" Anche a scuola, se un **insegnante è convinto** che un alunno è **bravo**, tende ad **influenzarlo positivamente** in vari modi, con atteggiamenti e **messaggi positivi**, anche non verbali, di incoraggiamento, fiducia, attenzione e comprensione, aspettandosi molto da lui, apprezzando ciò che fa di positivo in conformità alle sue aspettative e mostrandosi più **benevolo**, indulgente e **comprensivo** verso eventuali carenze ed errori, scusandoli e minimizzandoli. Il contrario tende a fare, magari incoscientemente, con alunni ritenuti poco capaci, da cui **si aspetta poco**, rischiando di influenzarli **negativamente**, con **messaggi negativi**, anche non verbali, di indifferenza, freddezza, sfiducia, scetticismo, pessimismo, rassegnato fatalismo, ecc..., come risulta dalla ricerca di Rosenthal e Jacobsen, "**Pigmalione in classe**." (Vedi pag. 307 - 308)

Anche **Goethe** ha espresso tale sottile dinamica: "*Se tratti un uomo quale realmente è, egli rimarrà così com'è. Ma se lo tratti **come se già fosse** quello che **dovrebbe** essere, egli **lo diverrà**.*" Anche in senso negativo, e cioè "*se lo tratti come se già fosse quello che **non dovrebbe** essere, egli **lo diverrà**.*" Che Francesca **Mazzantini** esprime nella battuta: "**Geloso per geloso, tanto vale dargli un motivo**." E cioè: se gli altri si aspettano, pensano e dicono una cosa di noi, sia positiva, quello che **dovremmo** essere, sia negativa, quello che **non dovremmo** essere, siamo spesso indotti a farla. (Si veda a pag. 34)

## 3 - L'effetto stereotipia

L'effetto stereotipia infine, consiste **nell'irrigidire il giudizio** su di un alunno, escludendo che la sua situazione possa cambiare e migliorare, evolversi in positivo, come invece dovrebbe proprio avvenire grazie ad interventi educativi e didattici efficaci ed appropriati, sebbene spesso possano esservi serie difficoltà oggettive.

**Come valutare:**

**approcci o idealtipi docimologico ed ermeneutico**

Per evitare tali distorsioni soggettive possono anche essere utili **le prove oggettive, i questionari**, ecc...Spesso però si rischia di esagerare nell'uso ed illudersi sull'importanza di tali mezzi "docimologici", appesantendo il lavoro e riducendo il tempo, già scarso, per lo svolgimento di **attività** didattiche **significative**: sono infatti **queste**, sia osservate in modo partecipe nel loro svolgersi come **processi**, sia considerate nei relativi eventuali **prodotti**, la migliore **fonte** di dati anche per la valutazione, riducendo molto la necessità di prove separate, sia tradizionali che docimologiche, la cui utilità ed efficacia dipende comunque da un loro uso intelligente e significativo. Spesso si rischia di esagerare l'importanza **dell'oggettività**, magari per una comprensibile reazione contro distorsioni ed **abusi soggettivistici**. E' questo uno dei punti più delicati su cui è necessario un intelligente **equilibrio**. "*Il problema principale-*, afferma **De Bartolomeis**, *-consiste nel valutare cose significative con mezzi significativi: la pura e semplice obiettività è estranea sia agli uni che alle altre*".

Su tale questione **Castoldi** scrive: "*Riguardo ai metodi essi si pongono lungo un **continuum** che colloca agli estremi 2 idealtipi astratti:*

*1-da un lato l'idealtipo **docimologico**, basato sul principio della **misurabilità** di ciascun fenomeno e sul primato **dell'oggettività** del dato attraverso la separazione tra soggetto ed oggetto di analisi.*

*2-Dall'altro l'idealtipo **ermeneutico**, basato sul principio dell'**interpretazione** soggettiva di ciascun fenomeno e sul primato del **confronto** e della **condivisione** dei significati attribuiti all'esperienza. Sul piano operativo i **due idealtipi** indicati si riflettono nella diversa proporzione assegnata alle metodologie **quantitative e qualitative**. "*

Tale discorso riguarda più in generale anche i metodi di **ricerca** nelle **scienze umane**.

## Valutazione trasparente e/o motivante? Dilemma

Nelle “**Raccomandazioni per l’attuazione delle Indicazioni nazionali per i Piani di studio personalizzati**” (2002), al termine delle “**Questioni di impianto metodologico e culturale**”, si affermava:

“Della valutazione formativa e sommativa è ormai comunemente acquisito il carattere di “**trasparenza**”. Si tratta forse di una **valutazione oggettiva**, nel senso che rende conto di una prestazione in modo **documentabile e misurabile**, e che prescinde da chi la esegue, **intercambiabile** tra diversi soggetti e contesti, **proporzionale** al grado di eccellenza con cui è esibita di ciascuno? Oppure valutazione “**trasparente**” vuol dire semplicemente valutazione **chiara**, senza ambiguità, con tutte le motivazioni esplicite per il soggetto a cui è destinata? Nel **primo** senso, la valutazione sembra **inarrivabile**, rimanda ad un’**asetticità difficilmente realizzabile**; nel **secondo** è certo più **praticabile** e rimanda ad una connessione con la valutazione formativa a cui ciascuno ha diritto. La valutazione diventa **personale**, di ciascuno, nel senso che vale solo per quell’allievo o al massimo per quella classe. **Ogni docente**, infatti, nei momenti critici dell’itinerario formativo di un allievo e di una classe, sfrutta sempre fino in fondo le forti **valenze motivazionali** della valutazione: **sopravaluta e sottovaluta** qualcuno o il collettivo nel suo insieme, né poco né troppo, per non deprimere o illudere, ma per **stimolare** quanto serve allo scopo di uscire da situazioni di impasse altrimenti irrisolvibili. Adopera, insomma, un’**accortezza** intuitiva e dinamica che, per sua definizione, è **soggettiva**, affidata alla **saggezza** professionale che può vantare. Naturale che, in questo caso, intercambiabilità e proporzionalità svaniscano.

La valutazione **trasparente**, quindi, si palesa, alla fine, in questo contesto, **non negoziabile**. Sta in piedi solo se gli alunni e i genitori non sono posti sullo stesso piano dei docenti e non hanno il diritto alla rivendicazione comparativa. Ai primi (alunni e genitori) compete **capire** con chiarezza **perché** hanno ottenuto una determinata valutazione, non determinarla o contrattarla. La **responsabilità** è del **docente** e della sua deontologia professionale.”

D’accordo. Però l’insegnante che “**sopravalutasse o sottovalutasse**” gli alunni per motivarli, come può essere anche “**trasparente**” e dirlo apertamente agli interessati senza **vanificare** il suo **proposito**?

## Mentalità duale-bipolare: integrazione complementare

**Ferdinando Montuschi**, negli *Annali della Pubblica Istruzione*, n° 64 del '93, dedicato alla "Valutazione nella scuola media", scrive: "Non si tratta dunque di scegliere fra una valutazione descrittiva ed una misura oggettiva, fra un discorso e un dato quantitativo: si tratta piuttosto di **integrare** questi due diversi aspetti, di metterli in un rapporto di interazione ottimale, da cui poter cogliere una valutazione più significativa...La sottolineatura di un **solo aspetto** - quello **qualitativo** o quello **quantitativo** -, costituisce un reale problema perché è una costante "storica", un comportamento ricorrente nella evoluzione del pensiero, della letteratura e dell'arte. Si tratta infatti di aspetti particolari di un **pendolarismo ricorrente** in ogni campo della cultura: basta pensare al susseguirsi nel tempo del prevalere della **ragione** o del **sentimento**, dell'avvicinarsi delle varie forme di **razionalismo** e di **romanticismo**, per non parlare della vecchia questione di casa nostra legata alla **educazione** o **istruzione** ( e alle 2 culture, quella **scientifica** o quella **umanistica**, all'esprit de **finesse** o esprit de **geometrie** di Pascal; alla **teoria** o **pratica**: nota dello scrivente).

L'oscillare tra poli **apparentemente antitetici** sembra suggerirci due cose: la prima è che questa scelta di posizione è radicata nella nostra cultura al punto da diventare garanzia di **sicurezza**, illusione di **libertà** per l'esercizio della scelta che viene effettuata; in secondo luogo sembra suggerirci la **inadeguatezza** di questo procedimento e la **precarietà** della scelta "pendolare" dimostrata dal successivo desiderio di raggiungere, in tempi più o meno brevi, la **posizione opposta**. Giunti al culmine della posizione pendolare sentiamo infatti la **limitatezza** di quella scelta e, insieme, il desiderio di riprendere la **posizione opposta**.

Il vero problema non è dunque di **scegliere** da quale parte stare, quanto piuttosto di cogliere **tutto il pendolo**, di rendersi conto che le due posizioni estreme, insieme a tutto il percorso intermedio, sono **complementari, si integrano** e si spiegano reciprocamente...Questo concetto di **integrazione significativa** è facile da acquisire concettualmente mentre tende a creare difficoltà ed incertezze sul piano della percezione affettiva e dell'impegno operativo, proprio perché sembra rimanere una contraddizione "sentita", anche se razionalmente spiegata. Per comprendere questo problema possiamo riferirci alla difficoltà che la persona incontra nell'acquisire un uso abituale e corretto di quella che gli psicologi chiamano la "**mentalità duale o bipolare**." (Si veda a pag. 11)

La **mentalità duale** è la capacità di **ragionare** con una **doppia polarità**; è la capacità di pensare tenendo presente il punto di vista del proprio interlocutore **senza sentire** questa diversità come una **contraddizione** inconciliabile, come una minaccia al proprio pensiero ed alla propria persona. La **mentalità duale** esercitata nel pensiero e nel dialogo è l'alternativa al **riduzionismo unilaterale** (proprio di ogni **fondamentalismo**), allo schieramento, alla scelta, ritenuta obbligatoria, con i conseguenti comportamenti di **difesa** e di **offesa** derivanti dal bisogno di eliminare le diversità contrapposte, ritenendo impossibile una loro contemporanea accettazione..... Vorrei segnalare come questo **problema della polarizzazione** sia uno dei problemi più ricorrenti anche nelle problematiche di personalità, capace di portare **la persona a rinunciare** ad esprimersi, e a **confinarsi** in un'area di **autoesclusione**..... Il dramma di questa sofferenza è ancora una volta legato alla **scelta** di una **polarità** ed alla **incapacità** di appropriarsi contemporaneamente anche della **opposta** polarità per identificarsi con **entrambe** e per vivere la vita con **pienezza** di possibilità e completezza di risorse... Tutta la realtà sembra spiegabile e avvicinabile cognitivamente attraverso questa visione **complementare**.” (F. Montuschi)

E' una visione fondata sull'uso del connettivo logico **E**, che esprime la **complementarietà** e la **mentalità duale-bipolare**, mentre l'**AUT** esprime la **mentalità unilaterale**. Ma usare **sempre e solo** il connettivo **E**, come propone Montuschi, escludendo l'**AUT**, significherebbe, mi sembra, **ricadere** nella logica escludente dell'**AUT**. Perciò, pensare, come fa Montuschi, che la **visione complementare** possa essere valida **sempre, da sola**, mi sembra anch'essa una posizione **unilaterale**, che **escluderebbe** tutte le situazioni e le realtà in cui non si può ragionare ed agire in termini di bipolarità e integrazione complementare. In molti casi, infatti, possono esservi **realtà contrapposte** e inconciliabili tra cui è necessario **scegliere**, rinunciando a tutte le altre con essa **inconciliabili**. Non si può essere **santo** e **delinquente** nello stesso tempo: né **vivo** e **morto**, **magro** e **obeso**, **maschio** e **femmina**.... Mi sembra giusto perciò usare correttamente **sia** l'approccio bipolare-complementare-integrativo, **sia** quello polare-esclusivo-alternativo, quando servono e sono appropriati, **senza abusare** né dell'uno né dell'altro. E ritengo sbagliato anche **esagerarne uno** come reazione alla **esagerazione dell'altro**, come mi sembra che in parte faccia lo stesso Montuschi, assolutizzando in modo esclusivo la visione bipolare-complementare, e ricadendo così, contraddittoriamente, nella logica **“polarizzante”** ed escludente da lui stesso giustamente criticata.

## **Valutazione attraverso prove o attraverso esperienze**

Di solito si contrappongono le nuove prove **docimologiche** di valutazione, "oggettive, valide ed attendibili", alle prove **tradizionali**, come le interrogazioni ed i compiti in classe, ritenute troppo soggettive. Ma sia le **une** che le **altre** sono comunque prove **separate** dalle **esperienze-attività di apprendimento**. Sono queste ultime, invece, che, **se qualificate** ed attuate in modo **significativo**, partecipato e costruttivo, possono fornire i dati più importanti e significativi anche per la valutazione, **riducendo** molto la necessità di **prove separate**, sia docimologiche che tradizionali. Non è tanto cambiando il tipo di prove separate che si può migliorare la valutazione. E' invece soprattutto fondandola il più possibile in modo integrato sulle **esperienze e attività significative** di formazione-apprendimento da migliorare il più possibile. Le quali sono anche la **fonte** più **importante** dei **dati** utili per la valutazione: è **quella fonte** che va sempre più alimentata con **acqua fresca e ristoratrice** per poter aumentare i benefici e i vantaggi di chi la beve, cioè i risultati formativi, in un fecondo **circolo virtuoso**, per una valutazione sempre più autentica, come dice Mario Comoglio ("*Valutazione autentica*", *L'Educatore* n° 11, maggio '07)

**Ferdinando Montuschi** chiarisce: "*Possiamo notare una notevole differenza fra la valutazione condotta attraverso delle "prove" e la valutazione condotta attraverso delle "esperienze" prolungate, sistematiche, articolate nel tempo. La prova dà una "misura" del momento ed indica, se gli strumenti di raccolta dei dati sono precisi, le capacità, le conoscenze, le abilità del momento: difficilmente però riesce a valutare i talenti reali, le risorse potenziali, le capacità inesprese per mancanza di esperienza, di educazione, di stimoli...ecc...*

*Se vogliamo accertare i talenti inespressi di una persona e fare previsioni di qualche attendibilità sui livelli di apprendimento che potrà raggiungere, dobbiamo osservarla nelle esperienze di apprendimento prolungate, volte a rinforzare i suoi precedenti risultati....ecc... Si tratta di consolidare i punti di riferimento soggettivi ....osservando il ragazzo all'interno di una gamma variata di esperienze di apprendimento. Non si tratta di semplici esperienze di valutazione da introdurre: l'intero tessuto connettivo della vita scolastica, capace di ricondurre ad unità formazione e valutazione, potrà essere utilizzato in proposito.*

Le reazioni del ragazzo, se il contesto delle esperienze viene progettato a sua misura, potranno offrire dati di grande interesse; e **l'evoluzione** di tali dati, opportunamente **interpretata**, potrà offrire all'insegnante elementi sicuri di conoscenza.

La **misura oggettiva**, così difficile da raggiungere, apparirà in gran parte **inutile**. Alla scuola dell'obbligo si chiede infatti di più: di **"svolgere l'alunno e non il programma"**, secondo una nota espressione.

L'ipotesi di soluzione che ci è apparsa più stimolante sembra incentrata nell'allargamento del concetto di "prova" di valutazione e nell'introduzione ed utilizzazione della più **complessa "situazione"** finalizzata e prolungata di **apprendimento**, volta a far **emergere** gradualmente i talenti ed a far conseguire risultati via via integrabili.

Questo criterio generale può trovare immediata applicazione riordinando e finalizzando **l'ordinaria attività scolastica**. Il campo di **ricerca** che si può intravedere al riguardo risulta pressoché illimitato, soprattutto se si voglia individuare una **gamma ampia** di queste esperienze finalizzate alla **valutazione-apprendimento**. Esperienze caratterizzate non solo dai contenuti culturali, ma anche dal **modo** con cui sono condotte, dalla **qualità** dell'impegno che richiedono, dal **tipo** di rapporto che strutturano, dal **livello** di partecipazione motivazione che sollecitano, dal **tipo** di stimolazioni che offrono...Una accurata ricerca in questa direzione potrebbe garantire alla scuola un duplice vantaggio: di effettuare **valutazioni personalizzate**, attendibili, dinamiche ed approfondite, e di **arricchire** notevolmente il **repertorio pedagogico e didattico**, offrendo il massimo di garanzia per la realizzazione del diritto allo studio di ciascun alunno."

Ferdinando Montuschi

**Guido Giugni** esprime la stessa convinzione:

"Io penso che un processo di valutazione non ha bisogno di mezzi eccezionali. Poiché **esso è implicito** nello **stesso processo** educativo, **gli stessi mezzi** che si adoperano per **questo** possono essere utilizzati, anzi dovrebbero essere utilizzati per la valutazione, **integrati tutt'al più**, dalle cosiddette **prove** di profitto, usate non come parametro assoluto, ma come **ausilio** per avere dati utili. Quindi **tutto ciò che si fa a scuola** (la ricerca individuale, il lavoro di gruppo, la discussione, il dialogo, le esercitazioni di varia natura, le attività di lavoro artistico, le attività motorie, complementari, ecc..), **per promuovere** il processo educativo, può diventare **mezzo di valutazione** per l'insegnante, sempre che non sia solo finalizzato a questo scopo". (Guido Giugni)

In una sperimentazione fatta da **Graziano Cavallini** sono state utilizzate **prove di valutazione** per far compiere agli alunni **esperienze** di apprendimento. **Cavallini** afferma: *"Una ipotesi che mi è sembrata **felicissima**, che per noi è stata feconda di moltissime idee e soddisfazioni, è stata quella che i **metodi di valutazione** dei livelli di capacità dei ragazzi, in particolare quelli ideati da **Piaget**, possono essere ripresi in **funzione didattica**. In altri termini, se ho bisogno di far compiere al ragazzo certe operazioni concrete **per vedere** qual è la sua capacità di **ragionamento**, quelle **stesse operazioni** glielo posso far compiere perché lui **impari** a ragionare in modo corretto."*

(Graziano Cavallini, in AAVV. , "L'insuccesso scolastico", Quaderni IARD, Il Mulino, '72 )

E' infatti alla **formazione** che va **finalizzato** il lavoro scolastico, e non alla **valutazione**, che ne è un **mezzo**. Se no si rischia di lavorare soprattutto per riuscire a superare le prove di valutazione e non per conseguire importanti ed apprezzate finalità formative, per capire, conoscere, riflettere, risolvere problemi, approfondire argomenti interessanti e significativi, **esprimersi e comunicare** in modo autentico e motivante, perché *"si ha da dire qualcosa"* e non soltanto *"qualcosa da dire"* nel **"compito in classe."** La valutazione perciò ha anche lo scopo di **rendere** sempre più **autentica** l'esperienza formativa scolastica, e può in gran parte fondarsi sull'osservazione degli insegnanti nel **contesto vivo** delle relazioni, esperienze e attività scolastiche significative. Nelle quali soprattutto si possono meglio manifestare le attitudini, i bisogni formativi, le potenzialità e le risorse, le lacune e le difficoltà, e molti altri aspetti importanti e significativi della personalità degli alunni.

E' quanto si afferma anche negli **"Orientamenti"** della scuola **dell'infanzia**, fondati su di una **"visione ecologica"**, che tenga conto dei vari aspetti e variabili del contesto scolastico ed extrascolastico in cui l'alunno è inserito, in una trama complessa e dinamica, sinergica, sistemica e circolarmente interattiva di relazioni che ne condizionano e influenzano i comportamenti e la formazione, come ha evidenziato **Bronfenbrenner** in **"Ecologia dello sviluppo umano."**

**Luigi Cancrini**, nel libro "**Bambini diversi a scuola**", ha costatato che soltanto le esperienze significative di apprendimento compiute anche con l'aiuto dell'insegnante riescono a far emergere pienamente le potenzialità dei bambini, secondo il concetto di "**area di sviluppo potenziale**" di **Vigotsky**, con una conseguente valutazione molto più positiva rispetto a quella effettuata mediante i tests e le prove psicologiche separate. **Luigi Cancrini** scrive:

*"Grande **importanza** deve essere attribuita alle **condizioni** in cui si verifica l'apprendimento del compito da parte del bambino.*

*Viene evitato il comportamento "**fobico**" di quegli psicometristi che, ligi alle regole del manuale di istruzione, evitano nel modo più assoluto di **incoraggiare** o di **aiutare** il bambino. Ogni sforzo viene dedicato qui invece allo scopo esattamente **contrario**: sono proprio il **calore**, la **simpatia** e la disponibilità dell'osservatore gli elementi di garanzia della **validità** di una misurazione.*

*Queste osservazioni dimostrano facilmente come **prove** basate sulla **osservazione** diretta del **modo** in cui il bambino **apprende** possano **sostituire** completamente **i test** nei processi di misurazione delle capacità intellettuali del bambino. Una **relazione valida** e continua con un pedagogo efficace e con un **ambiente ricco** di stimolazioni di ogni tipo è lo **strumento migliore** della ricerca **diagnostica** e, al tempo stesso, della **strategia terapeutica**." (Luigi Cancrini)*

E quindi, mutatis mutandis, essa è anche lo strumento migliore della strategia **educativa e didattica** e della **valutazione** formativa. Perciò un **buon rapporto** educativo e una **buona didattica** in un contesto ricco di stimolazioni varie costituiscono la migliore garanzia per poter capire e valorizzare le capacità e le attitudini degli alunni, e quindi per poterli **valutare** nel modo migliore.

Parafasando **Heisenberg**: "*Dobbiamo ricordare che quando osserviamo dei ragazzi a scuola, noi non vediamo quello che essi **realmente sono**, bensì vediamo solo dei ragazzi **come ci sono presentati dai nostri metodi didattici**." (Postman - Weingartner)*

Spesso **cambiando** insegnanti, metodi, classe e contesto relazionale, si possono anche ottenere **miglioramenti**, e scoprire **nuove possibilità**: è questo l'aspetto positivo della **discontinuità**, del **nuovo** che apre **orizzonti diversi**, e fa **uscire** dal **tran tran** ripetitivo.

## Che noia che barba che noia!

La continuità può essere molto proficua se si continua a far bene, ma non lo è certamente se si continua a far male. **Cambiare** può essere peggio, ma anche meglio, in tutto o in parte: **dipende**. Anche il classico **“Nemo propheta in patria”** potrebbe rientrare in questo discorso: ne fu vittima, 2.000 anni fa, persino un certo... figlio di un falegname.

A tal proposito l'ispettore Antonino **Giambò** racconta un fatto emblematico:

“Un ragazzo, quando aveva a che fare con l'espressione  $\sqrt{a+b}$

la trasformava sistematicamente in  $\sqrt{a} + \sqrt{b}$  con disappunto dell'insegnante, che, nonostante l'avesse ripreso più volte, non riusciva a farlo correggere e gli attribuiva **scarse** capacità di **ragionamento**. In realtà, quel ragazzo, sul momento accettava ciò che gli diceva l'insegnante, ma poi sembrava dimenticarsene, poiché ciò che ascoltava dal docente non riusciva ad incastonarsi nella sua **matrice cognitiva**.

Fu invitato a partecipare a un corso di recupero tenuto da un **altro insegnante**, il quale si rese conto che il ragazzo sbagliava non perché non sapesse ragionare, ma perché forse **ragionava troppo**, applicando la proprietà distributiva della moltiplicazione rispetto all'addizione, perché nessuno gli aveva fatto **capire** che essa non valeva anche per l'estrazione di radice. Bastò che il **nuovo insegnante** gli facesse notare questo piccolo fatto:

$$\sqrt{16+9} = \sqrt{25} = 5 \quad \text{mentre} \quad \sqrt{16} + \sqrt{9} = 4 + 3 = 7$$

perché il ragazzo **capisse** il suo errore e da allora **non sbagliò più**.”

Non sempre, magari, è così facile: ma si può migliorare molto se, invece di far imparare le cose mnemonicamente, ci si preoccupa di farle **comprendere** in modo **intelligente**, con sussidi adeguati, con valide rappresentazioni ed esempi significativi.

## Interdipendenze sistemiche. Dipende: tout se tient

“TE VALLO COMME ME SONI” (Si veda a pag. 10)  
(Proverbio dialettale maceratese: TI BALLO COME MI SUONI)

E' innegabile che il comportamento, gli atteggiamenti ed i **risultati** ottenuti da ciascun alunno **dipendono** in gran parte dall'operato degli **insegnanti**, dall'**ambiente scolastico**, dalla composizione e dal clima della classe, dai rapporti psicologici che si istaurano sia tra insegnanti ed alunni, sia tra gli alunni stessi. Nel valutare questi ultimi, perciò, gli **insegnanti**, in parte, valutano anche **se stessi**. Con ciò non si vuole certo ignorare il peso e l'importanza che hanno sia **le capacità** e le attitudini degli alunni, sia **l'ambiente** e le esperienze **extrascolastiche**.

Ma la scuola deve fare la sua parte, non sempre facile, ma di grande rilevanza. E per farla deve qualificarsi come indicato nel documento già citato della commissione dei **saggi** sui saperi essenziali del '97 in cui si afferma: *“La scuola deve diventare un **significativo luogo di vita** e di **apprendimento** per docenti e studenti, ecc....Compito prioritario della nuova scuola è la creazione di ambienti idonei all'apprendimento che abbandonino la **sequenza lezione-studio** individuale-interrogazione, per dar vita a **comunità di discenti e docenti** impegnati collettivamente nell'analisi e nell'approfondimento degli oggetti di studio e nella costruzione di **saperi condivisi**. Queste **comunità** dovranno essere caratterizzate dal ricorso a metodi di insegnamento capaci di valorizzare simultaneamente gli aspetti **cognitivi e sociali, affettivi e relazionali** di qualsiasi apprendimento.”*

Cosa relativamente più facile e diffusa nelle scuole elementari e dell'infanzia, ma forse un po' meno nella scuola secondaria, per difficoltà sia oggettive, sia legate alla professionalità degli insegnanti. Poi bisogna tener conto delle **diversità**, senza generalizzazioni semplicistiche, considerando **la specificità** di ciascun ordine di **scuola** e delle discipline e la **complessità** delle situazioni. Non si può senza fare di **ogni erba un fascio** e bisogna tener conto delle **condizioni** e dei **vincoli** oggettivi, come il tempo disponibile, il numero degli alunni, i programmi, gli adempimenti formali, ecc...

In molti casi può essere necessaria una **valutazione più rigorosa** attraverso **prove** anche **impegnative**, soprattutto nella scuola superiore, richiedendo anche forme più tradizionali di studio ed impegno da parte degli studenti.

Ciò premesso, mi sembra però significativo il fatto che ci sono **esperienze “reali”**, alcune molto ben documentate, che dimostrano come sia possibile lavorare in gran parte nel modo suddetto, anche nella scuola **secondaria** di primo e secondo grado, senza neanche mezzi eccezionali.

Per la scuola **media** vorrei ricordare il bellissimo libro di **Emma Castelnuovo**: *“Didattica della matematica”*, in cui si espongono esperienze scolastiche molto interessanti, (in parte riportate più avanti nel capitolo sulla matematica), basate sulla comprensione, la ricerca, la partecipazione attiva e cooperativa, in grado anche di appassionare gli alunni, con risultati spesso entusiasmanti, e senza mezzi eccezionali, ma grazie ad una eccezionale intelligenza pedagogica e didattica dell’insegnante, in classi del tutto normali.

Anche nella scuola **media di secondo grado** ho trovato esperienze in tal senso. La prof.ssa **Adele Repola Boatto**, su *“Innovazione e Scuola”* dell’IRRSAE Marche, n.° 9, ‘96, nell’articolo: *“La valutazione: problema primario?”*, scrive: *“Uno dei momenti determinanti e più produttivi della mia vita professionale è stato quello in cui mi sono chiesta perché i momenti di **valutazione** dovessero essere **separati** da quelli di **apprendimento**, insieme alla successiva scoperta che anche questa **separatezza** non era altro che una consuetudine, modificabile quindi in **piena legalità**. Avevo infatti verificato come fossero **diversi i dati** che su di sé uno stesso ragazzo forniva mentre **collaborava** alla costruzione del **proprio sapere** rispetto a quando doveva **spuntare voti** di rendimento, in situazioni esclusive per questo scopo. Ecc....”*

Quando si afferma che il sapere, più che insegnato può **anche** (parola aggiunta dallo scrivente) essere costruito in classe, che è importante aiutare i ragazzi a collaborare lealmente tra loro e ad essere responsabili verso la comune attività, si suscitano **facilmente perplesità**: chi non ci ha mai provato teme conseguenze di **dispersività, disordine, scarsa produttività**. Posso **provare**, dopo lunga esperienza, che è vero il **contrario**.

L'apprendimento effettivo si ottiene se **l'alunno partecipa attivamente** alla sua **elaborazione**. Un ambiente-classe in cui questo è usuale offre elementi di **valutazione** molto **più autentici e significativi**... Si libera in tal modo molto **tempo** per l'apprendimento perché risultano **superflue** gran parte delle **"interrogazioni"**, supplizio di pochi, divagazio-ni per molti; la partecipazione alla costruzione degli argomenti **attiva abilità**, la pluralità delle situazioni offerte **facilita i recuperi**; si ottiene quindi, dopo una fase iniziale di adattamento, un progressivo miglioramento ed ampliamento delle generali possibilità di apprendimento. Ma **come registrare** questi elementi di valutazione? I numeri rivelano tutta la loro inadeguatezza e, del resto, **con numeri pronti a scattare si blocca** ogni effettiva partecipazione degli allievi."

Adele Repola Boatto

L'articolo affronta poi altri problemi legati a tale **concezione della valutazione** che implica, come già detto, un modo **più significativo, cooperativo e costruttivo** di fare scuola, che penso si possa realizzare meglio operando in modo **graduale ed equilibrato**, senza forzature, con la consapevolezza che **la valutazione**, come tutti gli **altri aspetti** del lavoro educativo e didattico, sono strettamente **interconnessi ed interdipendenti** in un sistema **dinamico complesso**, tale che i **cambiamenti** in ciascuno di essi **influiscono** e si ripercuotono **circolarmente**, anche se in modo, in misura ed in tempi diversi, su tutti gli altri. Come dice un proverbio dialettale maceratese: "TE VALLO COMME ME SONI".

Come già detto, la valutazione **"autentica", "formativa", attraverso esperienze** è molto praticata nella scuola **dell'infanzia**, che in molti casi si è già autonomamente dotata di una specie di portfolio, non richiesto dalla normativa, ma per un'esigenza delle insegnanti. Gli **"Orientamenti"** parlavano infatti di una **"visione ecologica"**, attenta ai vari aspetti e variabili del contesto scolastico ed extrascolastico in cui il bambino vive, in una trama di relazioni che ne condizionano e ne influenzano i comportamenti e la formazione, e vanno perciò tenuti presenti nel valutare ed in tutta l'attività educativa, come ha evidenziato **Bronfenbrenner** in **"Ecologia dello sviluppo umano."**

## Valutazione e autovalutazione: immagine di sé e orientamento

Uno dei principi fondamentali della pedagogia è quello di adottare un atteggiamento di **fiducia e ottimismo, valorizzando e apprezzando** quello che gli alunni fanno di **positivo**, il bicchiere “**mezzo pieno**”, incoraggiandoli, per aumentarne **l'autostima** e la **fiducia in sé** stessi, la motivazione, la partecipazione e l'impegno necessari per un continuo miglioramento, nella consapevolezza realistica anche dei propri **limiti e difficoltà**. A tale scopo bisogna fare tutto il possibile per mettere ciascun alunno in **condizione di riuscire** in attività significative e adeguate alle sue capacità ed interessi, senza ovviamente restarvi appiattiti, ma come punto di partenza per progredire e migliorare costantemente.

Molto dipende dalla bravura degli insegnanti, non tanto nel saper **valutare**, quanto soprattutto nel saper **coinvolgere e interessare** gli alunni in esperienze-attività significative di formazione-apprendimento da cui dipendono poi i risultati stessi da valutare, in una **stretta circolarità** tra l'azione didattica ed i risultati formativi oggetto di valutazione, molto importanti per **l'autostima**. Infatti, è in gran parte attraverso la valutazione ed il giudizio degli insegnanti e degli altri adulti che gli alunni si autovalutano e si costruiscono una loro identità, **un'immagine di sé**, che riveste un' importanza fondamentale per la loro formazione ed il loro equilibrio. Gli **alunni** non sono perciò soltanto **oggetti passivi** di valutazione, ma anche **soggetti attivi** che si autovalutano e prendono coscienza **concretamente** delle loro capacità e attitudini ed anche dei loro limiti, attraverso le attività e le esperienze formative. E' perciò molto importante cercare di **far vivere loro esperienze significative** adeguate a “**slatentizzare i talenti latenti**”, cercando di metterli il più possibile in **condizione di riuscire**. Altrimenti si possono verificare forme di disagio scolastico anche gravi. Tale problema ha spesso anche **cause sociali** ed extrascolastiche, ma la scuola deve fare tutto il possibile per affrontarlo in collaborazione con le altre istituzioni formative. Ovviamente non sono da escludere anche forme di intervento **responsabilizzanti**, attuate con comprensione, ma anche con autorevolezza, cercando di evitare non solo **l'autoritarismo**, ma anche il **permissivismo**.

La valutazione, perciò, incide profondamente anche sull' **orientamento**, per conoscersi sempre meglio e poter fare le scelte e prendere le decisioni più giuste. Molte di queste scelte importanti dovranno essere fatte dopo la **scuola dell'obbligo**. Ma è in questa scuola, ed ovviamente nella famiglia, che ciascun soggetto pone (o non pone) le basi e le strutture fondamentali della sua personalità.

**L'obbligo** scolastico è stato ora portato a **16 anni** per evitare **scelte precoci** e migliorare la formazione di tutti i ragazzi. L'obiettivo è importante, ma potrebbe essere **velleitario** se la scuola non riuscisse ad assicurare agli alunni opportunità formative adatte a loro, in modo che ciascuno possa trovare **la sua strada** rispondente alle sue attitudini, senza forzature, spesso indotte anche dai genitori. In particolare ritengo che dovrebbe essere valorizzata nel migliore dei modi anche l'istruzione **tecnica e professionale**, che per molti ragazzi può costituire la scelta più idonea, mentre una licealizzazione generalizzata potrebbe far aumentare il disagio e il disadattamento scolastico e sociale.

E che dire di ragazzi di **15-16 anni** ancora alle **medie**?

Ha senso trattenerli così a lungo nella scuola media?

## **Noi..... speriamo che ce la caviamo**

Quanto detto rischia di rimanere nel campo delle **buone intenzioni** se non si cerca di migliorare anche le **condizioni istituzionali** del sistema scolastico, che deve affrontare sfide e problemi sempre più difficili e impegnativi, sia per la grande problematicità di molte classi, sia per la frequente carenza di strutture e attrezzature, sia anche e soprattutto per le forti incoerenze e **contraddizioni** tra sistema scolastico e sistema sociale e culturale, tra **scuola** e mondo del **lavoro**, complicate dalle complesse tensioni e trasformazioni interculturali, con tanti ragazzi e casi problematici e tanti genitori in gravi difficoltà, o con ambizioni e idee velleitarie, che in entrambi i casi non aiutano certo la scuola nel suo difficile compito. Tutto ciò in un **quadro politico** che continua ad essere conflittuale e diviso, e perciò molto precario e debole nel gestire i problemi, non solo scolastici, che ci travagliano. Nonostante il quale, tuttavia, **“noi speriamo.... che ce la caviamo.”**

## Caratteristiche essenziali della valutazione formativa

Riepilogando, si possono enucleare i seguenti 10 aspetti essenziali della valutazione formativa: 1-legittimità pedagogica; 2-promozionalità e fiducia ottimistica; 3-significatività; 4-partecipatività, inter-soggettività e collaborazione; 5-oggettività; 6-trasparenza; 7-integrazione; 8-continuità; 9-completezza; 10-orientatività.

### *1 -Legittimità pedagogica: perché valutare?*

Riguarda il **fine della valutazione**. La valutazione nella scuola dell'obbligo è legittima se pedagogicamente motivata e correttamente finalizzata, cioè se serve **per migliorare** la didattica e la formazione. **“Valutare per educare”**. (Zavalloni)

**2 -Promozionalità e fiducia**. E' molto importante **apprezzare** gli alunni, evidenziando e **valorizzando** ciò che hanno e fanno di **positivo** e cercando il più possibile di metterli in condizione di riuscire, **accogliendoli ed incoraggiandoli**, per aumentarne l'**autostima**, la **fiducia** in sé stessi, l'impegno e la partecipazione responsabile.

**3 -Significatività**. La valutazione è significativa se riesce a capire ciò che è **importante ed essenziale**, se è fondata sulla osservazione e comprensione intelligente dei processi e degli eventuali prodotti.

### *4 -Partecipatività, intersoggettività e collaborazione: chi valuta?*

Riguarda i **soggetti** della valutazione. Gli insegnanti valutano **insieme**, per poter capire e giudicare meglio sia gli alunni che il loro operato cercando di migliorarlo. Ma anche gli **alunni** devono essere coinvolti, migliorando la loro capacità di **autovalutarsi**, diventando così essi stessi **soggetti** e non soltanto oggetti passivi della valutazione.

**5 -Trasparenza e uso motivante**. La valutazione dovrebbe essere **chiara e trasparente**. Come già detto però, ciò può trovarsi **in contrasto** con un altro criterio consistente nel **“sottovalutare o sopravvalutare”** gli alunni con saggezza pedagogica per **motivarli** maggiormente.

**6 -Oggettività.** La valutazione deve anche cercare di essere **oggettiva** e serena, evitando le distorsioni soggettive dell'effetto **alone**, effetto **Pigmalione** e **stereotipia**.

**7 -Integrazione: come valutare?**

L'approccio **ermeneutico-qualitativo** è ritenuto **prioritario** nella scuola dell'**obbligo**, e non solo, da molti **autorevoli pedagogisti**.

Come affermano **Montuschi, Giugni, Cancrini** ed altri, infatti, è soprattutto in molte **esperienze e attività significative** di formazione-apprendimento, sia osservate in modo partecipe nel loro svolgersi come **processi**, sia considerate nei relativi **prodotti**, che può basarsi in gran parte, in modo **integrato**, secondo un approccio **ermeneutico-qualitativo** ed **intersoggettivo**, una valutazione formativa approfondita, personalizzata e significativa di ciascun alunno. Ciò richiede di animare **l'attività didattica** in modo interessante, significativo, coinvolgente ed efficace per far emergere tutte le potenzialità degli alunni. Ovviamente possono avere una loro **relativa utilità** anche “**prove**” separate, sia tradizionali che docimologiche, purché non se ne esageri l'uso e siano significative e adatte a valutare obiettivi formativi importanti.

**8 -Continuità.** La valutazione è un **processo costante** che accompagna, regola e sostiene l'operato degli insegnanti.

**9 -Completezza.** La valutazione deve essere completa, cioè deve avere per oggetto sia **i risultati** formativi degli alunni, sia gli **obiettivi** perseguiti, **i metodi** e l'organizzazione scolastica. Tale esigenza di completezza va però realizzata **gradualmente** e flessibilmente, in modo realistico e selettivo, in base a scelte di **priorità**.

**10 -Orientatività.** Se avrà le suddette caratteristiche la valutazione sarà anche **orientativa**, aiutando gli alunni ad autovalutarsi, ad acquistare una equilibrata autostima e fiducia in se stessi e a maturare una **propria identità** e un proprio **giudizio** per sapersi **orientare** e agire **autonomamente** nella vita, compiendo **scelte responsabili** e costruttive.

## Parole chiave della valutazione

Anche Mario **Castoldi**, a pag. 42 del libro “**Portfolio a scuola**”, individua “*un insieme di **parole chiave** che connotano la **nuova filosofia valutativa** dentro cui si iscrive la proposta del **portfolio** e ne marcano inequivocabilmente la distanza con le pratiche **valutative tradizionali**.” Veramente la “nuova filosofia valutativa” era già contenuta nella **Legge 517 / '77**. **Castoldi** individua **9 parole chiave**, che corrispondono in gran parte alle caratteristiche fondamentali già viste.*

1 -*“Innanzitutto **la significatività** delle prestazioni richieste in rapporto ai traguardi di apprendimento che qualificano il curriculum scolastico e la formazione delle nuove generazioni, in contrasto con la valenza quasi esclusivamente **riproduttiva** che caratterizzava le prestazioni richieste dalla valutazione tradizionale. (Prima della L. 517/'77. Nota dello scrivente)*

2 -*In secondo luogo **l'autenticità** dei compiti valutativi in rapporto ai contesti e ai problemi posti dal **mondo reale**, in contrasto con il carattere **astratto** e **artificioso** delle attività proposte dalla valutazione tradizionale. (Prima della L. 517/'77 e relativa scheda. N. d. s.)*

3 -*In terzo luogo **la processualità** della valutazione nel cogliere il **nesso** inestricabile tra la **prestazione** e le **modalità** che l'ha generata, in contrasto con l'esclusiva attenzione al **prodotto** di apprendimento tipica della valutazione tradizionale. (Prima della L. 517/'77. Nella “Valutazione attraverso **esperienze**”, di cui parlano **Montuschi, Cancrini** ed altri, i **processi** formativi sono al centro dell'attenzione. N. d. s.)*

4 -*In quarto luogo **la responsabilità** affidata allo **studente** nella conduzione del processo valutativo, attraverso il suo coinvolgimento nelle diverse fasi valutative, e l'incoraggiamento di forme **autovalutative**, in contrasto con la natura **deresponsabilizzante** della valutazione tradizionale. (Prima della L. 517/'77. N. d. s.)*

5 -*In quinto luogo **la promozionalità** dell'azione valutativa in rapporto allo sviluppo del processo formativo ed al conseguimento dei suoi risultati, in contrasto con il valore **classificatorio** e **selettivo** della valutazione tradizionale. (Ai tempi della “pagella”. Poi tale concezione selettiva è stata superata con la L. 517 del '77. N. d. s.)*

6 -In sesto luogo **la ricorsività** tra momento **formativo e valutativo**, per la quale il secondo diventa **parte integrante** e “strumento di intelligenza del primo”, in contrasto con la **separazione** presente nella **valutazione tradizionale**. (Ma tale separazione era già stata criticata dagli autori citati, e superata, soprattutto nella scuola dell'infanzia ed elementare, a favore dell'integrazione tra i due momenti, formativo e valutativo, di cui al punto 7 del paragrafo precedente, N. d. s.)

7 -In settimo luogo la **dinamicità** della valutazione pensata come processo di accompagnamento attento al riconoscimento e alla valorizzazione del **potenziale di sviluppo** dello studente, in contrasto con il carattere **statico** della valutazione tradizionale. (Ma già era stato da tempo criticato l'effetto “stereotipia.” N. d. s.)

8 -In ottavo luogo **la globalità** del momento valutativo, attento all'**integrazione** tra le diverse dimensioni del processo di sviluppo (cognitive, sociali, emotivi, conative), in contrasto con la natura **analitica e riduzionistica** della valutazione tradizionale. (Prima della L. 517/'77. N. d. s.)

9 -Infine **la multidimensionalità** del processo valutativo, come combinazione di **molteplici fonti** di dati e prospettive di lettura dell'evento formativo, in contrasto con il carattere **monodimensionale** della valutazione **tradizionale**. (Prima della L. 517/'77. N. d. s.)

Si tratta di una **rivoluzione** particolarmente ambiziosa, che mette in discussione le fondamenta stesse del fare scuola, ed evidenzia lo **stretto legame** che si viene a determinare tra processi di **apprendimento**, modalità di **insegnamento** e forme della **valutazione**”. (M. Castoldi)

Ma, come già detto, tale rivoluzione era **iniziata** ed in parte **già** attuata da **tempo**, con la Legge 517/'77 e la relativa “**scheda**” di valutazione, e con gli studi e le esperienze che ne erano seguiti, anche se ovviamente in modo **non omogeneo**, con differenze tra la scuola dell'infanzia, elementare e media, e con sfasature, forzature, confusioni e discontinuità sia a livello teorico tra **l'approccio docimologico** e quello **ermeneutico**, sia tra le **teorizzazioni** e le applicazioni **pratiche**.

## Certificazione delle competenze

La valutazione integrata, attraverso l'**osservazione** delle esperienze significative di apprendimento, è anche essenziale per una "**Valutazione autentica**", in stretta connessione con un lavoro didattico significativo, nell'ambito della "**Pedagogia autentica**", come evidenzia **Comoglio**. (*L'Educatore*, n° 11, Maggio '07.) Essa è solidamente **fondata** sul piano **pedagogico**, e anche **diffusa** e **praticata** soprattutto nelle scuole dell'infanzia e primaria. E' anche **legittima** sul piano **giuridico**, come osserva la prof. ssa **Boatto** nell'articolo citato. La **normativa** infatti lascia molta **autonomia** per la **valutazione formativa** in itinere, nel deciderne le modalità. Ovviamente poi il discorso è un pò' diverso per la **valutazione finale sommativa**, e relativa certificazione, per i **diversi ordini** di scuola. Alla luce di quanto già detto, ritengo perciò che l'approccio "**ermeneutico intersoggettivo**", basato sull'osservazione delle esperienze e attività di apprendimento, possa essere valido in parte anche per la "certificazione" delle **competenze globali e dinamiche**, in sviluppo, riportate nelle "Indicazioni", accertandole non solo sulla base dei "prodotti", ma anche osservando, per quanto possibile, i processi e le attività nel loro concreto svolgersi.

## Tavola sinottica

Penso che la **valutazione integrata**, attraverso i dati rilevati nelle **esperienze ed attività significative** di formazione-apprendimento, quasi esclusiva nella scuola dell'infanzia ed abbastanza diffusa nella scuola elementare, dovrebbe aumentare anche nella scuola media di 1° e 2° grado, favorendo un'esperienza formativa scolastica sempre più valida e significativa, costruttiva e motivante. Mi sembra invece che ci sia il rischio che possa avvenire **il contrario**, illudendosi sulla pretesa "scientificità" delle tecniche docimologiche, e appesantendo anche la scuola elementare con un **eccesso di prove di valutazione** separate, sia di tipo tradizionale che docimologico. Le quali, come già detto, possono anche avere una loro relativa utilità, purché **non se ne esageri l'uso**, e se ne curi anche e soprattutto **la qualità** e la **funzionalità**, per migliorare l'**apprendimento** e la formazione.

Mi sembra, infine, per quanto riguarda la prevalenza o meno dei 2 approcci o idealtipi valutativi fondamentali già visti, di poter individuare alcune **tendenze**, sintetizzate nella **tabella** seguente, ovviamente ipotetiche e schematiche e perciò sicuramente **riduttive** rispetto alla **realtà** ben più **complessa** ed articolata. Ma potrebbero aiutarci a riflettere su un punto che mi sembra di particolare importanza.

VALUTAZIONE		
	SEPARATA da esperienze e attività di apprendimento	INTEGRATA con esperienze e attività di apprendimento
	<i>Idealtipo - approccio DOCIMOLOGICO Oggettivo</i>	<i>Idealtipo - approccio ERMENEUTICO Intersoggettivo</i>
SCUOLA	<i>Attraverso PROVE -tradizionali -docimologiche</i>	<i>Attraverso ESPERIENZE Osservate nel contesto dei <b>processi</b> ed eventuali <b>prodotti</b>.</i>
INFANZIA	Quasi assente	Quasi esclusiva
PRIMARIA	Equilibrata	Equilibrata
SEC. I° grado	Prevalente	Scarsa
SEC. II° grado	Prevalente	Scarsa

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Roberto Zavalloni, "Valutare per educare", La Scuola, Brescia '67
- Ferdinando Montuschi, "La valutazione scolastica", La scuola, Brescia '78
- Luigi Cancrini, "Bambini diversi a scuola", Boringhieri '74
- Mario Gattullo, "Didattica e docimologia", Armando, '75
- Maragliano-Vertecchi, "La valutazione nella scuola di base", Editori Riuniti
- H. Rohrs, "Metodi di ricerca nella scienza dell'educazione", La Scuola, '74
- Guido Giugni, "Il problema della valutazione", Annali P.I. , n°2/'71
- Michele Pellerey, "Progettazione didattica", SEI, '79
- F. De Bartolomeis, "Valutazione e orientamento", Loesher, Torino '77
- M.Lichtner, "Valutare l'apprendimento. Teorie e metodi", F. Angeli, '04
- Mario Comoglio, "La valutazione autentica", Orientamenti Ped.ci, 49, '02
- M. Comoglio, "Valutazione per l'apprendimento", L'Educatore, n° 10, '07
- M. Comoglio, "La valutazione autentica", L'Educatore, n°11, Maggio '07
- Mario Comoglio, "Insegnare e apprendere con il portfolio", Fabbri
- Mario Castoldi, "Portfolio a scuola", La Scuola '05
- E. Scardaccione, "Tu **bocci**, io **sboccio**", La Meridiana. Bari '07
- AAVV, "La valutazione nella scuola media", Annali P. I. n°64 , '93
- AAVV. , "L'insuccesso scolastico", (Quaderni IARD), Il Mulino, '72
- Antonino Giambò, "Strumenti di verifica e metodi di valutazione", MIERMA
- Mario Castoldi, "Insegnamento **muro e ponte**", L'Educatore, n°1, 8/'09
- Ferdinando Montuschi, "Valutazione nella scuola media",  
su Annali della Pubblica Istruzione, n° 64, '93
- Mario Castoldi, "Valutazione di sistema e sistema di valutazione",  
su Scuola Italiana Moderna", n°11/2/ '98
- Guido Petter, "Il volo del calabrone: **programmazione come progetto e creatività**", su La Vita Scolastica, n°1, '89
- Ennio Monachesi, "La programmazione come **processo e ricerca- azione**", su I Diritti della scuola, 1/9/'93
- Adele Repola Boatto, "La valutazione: problema primario ?",  
su Innovazione e Scuola, IRSSAE Marche, n° 9, '96

## Capitolo 3 - IL “PROFESSIONISTA RIFLESSIVO”

### Curricoli verticali e continuità/discontinuità

Ritengo sia importante proseguire il notevole lavoro già avviato da anni sullo sviluppo dei curricoli verticali, con particolare attenzione allo snodo **primarietà/secondarietà** ed alla **continuità/discontinuità**, sia tra i diversi ordini di scuola sia al loro interno, curando la **didattica** delle discipline, in particolare della **lingua italiana** e della **matematica**, che restano fondamentali, ed in cui si verificano la maggior parte degli insuccessi, come osserva **Pellerey** e come risulta da molte ricerche. Si potrebbe pensare che in tal modo si rischi di **appesantire** troppo il lavoro scolastico, in modo **settoriale**, trascurando le altre attività. Si vuole invece sostenere e perseguire **l’esatto contrario**: riuscire cioè a rendere il più possibile interessanti e significative le discipline più impegnative, migliorando la didattica per ottimizzare il lavoro, e realizzando così anche le **migliori condizioni** per poter valorizzare **tutte le attività**, grazie anche a più significativi **collegamenti** trasversali e a una progettualità più aperta, sinergica e collaborativa.

### La didattica tra Scilla e Cariddi

La formazione didattica può rischiare di essere **inficiata** e **screditata** da proposte ed approcci o troppo **astrusi** e complicati, **utopistici** e sofisticati, o troppo **banali** e semplicistici, **Scilla e Cariddi** sempre in agguato. E talvolta anche troppo **dogmatici** e **unilaterali**, che magari tendono a **contrapporsi** ad altri, in modo limitante e riduttivo, con la logica dell’AUT, invece di ricercare **mediazioni** costruttive, aperte, flessibili ed equilibrate, spesso più ragionevoli, convincenti, feconde e rispondenti ai **reali bisogni** formativi e ad una realtà variegata e complessa dalle **mille sfaccettature**.

## Un fecondo connubio

Per una valida formazione didattica è importante collegare le “buone” conoscenze **teoriche** con buone **applicazioni pratiche**, riflettendo sulle stesse, per chiarire e padroneggiare i principi ed i concetti sia epistemologici-disciplinari, sia psicopedagogici.

Senza la **teoria**, infatti, la pratica è cieca: ma deve essere “buona” teoria, non generica, ASTRA-tta e/o ESTRA-nea, ma pertinente e connessa con la pratica, in un **fecondo connubio** e **circolarità**, e con il prezioso fermento dell’ originalità, intuizione e **creatività personale**.

## Ricomincio da tre ?

Nel lavoro didattico (e non solo), spesso si parte, **all’inizio**, da un certo **semplismo**, rischiando poi di incappare in varie complicazioni, dilemmi e **problemi** sia teorici che pratici. **Approfondendo** la riflessione e cimentandosi nella pratica, in un costante lavoro di riflessione e ricerca, si può raggiungere una maggiore **chiarezza e semplicità**, che non è semplismo, ma autentica **profondità**. E’ un processo inesauribile e **ricorsivo**, tanto più impegnativo, lungo e faticoso quanto più **si ricomincia** non... **da 3**, come **Troisi**, e neanche da zero, ma talvolta da **sotto zero**, a causa di una formazione iniziale generica.

*(Si veda a pag. 192 - Non tutte le **ciambelle** escono col **buco**)*

## Ricerca-azione e documentazione

**Manuela Furno** su “*La scuola che sperimenta*”, IRRE Marche, osserva: “*La documentazione diventa uno strumento di lavoro degli insegnanti che permette di fare oggetto di studio, di ricerca, di confronto critico le proprie azioni al fine di migliorarle....La **forma narrativa** sembra consentire meglio di entrare **dentro le esperienze**, di interpretare motivazioni, pensieri, imprevisti, cambiamenti, interrogativi, scelte ed emozioni che sottendono determinate azioni*”. Si tratta di una documentazione con funzione **cognitiva** ed **euristica**, distinta da quella amministrativa, per esporre e comunicare **attività, idee, problemi, ipotesi, esperienze e processi** in modo significativo.

I quali, nella fase di ideazione ed elaborazione, vengono spesso espressi anche con **appunti** più o meno informali e sofferti, in **brutta**, contenenti magari ottime **idee** e **intuizioni**, ma talvolta ancora in **embrione**, in incubazione e **gestazione**, ad un livello ancora **implicito**, **tacito**, prima di venire alla luce della **piena consapevolezza**, espressa in modo chiaro e **comunicabile**. A volte occorre molto tempo e un **lavoro in progress**, spesso lungo e sofferto, pieno di dubbi e ripensamenti, intuizioni feconde, “*insight*” euristici e piccoli passi a lume di candela, fino al parto finale, senza escludere anche il rischio di eventuali aborti.

## La fantasia cavalca con la ragione

Come dice **Petter**, nella ricerca “*la fantasia cavalca con la ragione*”, spesso al di fuori della linearità schematica dei metodi codificati, come osserva **Medawar** nel bel libro “*Induzione e intuizione nel pensiero scientifico*”, in cui egli scrive: “*Il **deduttivismo** nella letteratura matematica e **l’induttivismo** in quella scientifica sono soltanto degli atteggiamenti che noi scienziati scegliamo quando va **su il sipario** e il pubblico ci vede. L’illusione scompare però se ci chiediamo che cosa succede **dietro le scene**. Noi tendiamo a dimenticare **gli errori**, così che il “Metodo Scientifico” appare molto più potente di quanto realmente sia, specialmente quando è presentato al pubblico nella terminologia d’assalto e ai colleghi scienziati con quella **studiata ipocrisia** che è la caratteristica dei contributi alle riviste dotte.*”

**E. De Bono**, nel libro “*Il pensiero laterale*”, osserva: “*Se si potesse risalire il corso dei pensieri fino alla loro prima sorgente, si arriverebbe a classificarli tutti in termini di impulsi della rete nervosa cerebrale.*”

Ma **J. Eccles**, **nobel** per la neurofisiologia, commenta: “*Penso che la scienza si sia spinta troppo nel far credere all’uomo di essere soltanto un insignificante essere materiale nella fredda immensità cosmica. Cerco ogni giorno di affrontare la meraviglia, il terrore e l’avventura della mia **vita autocosciente**...il **mistero tremendo** della mia esistenza.*”

## Il “professionista riflessivo” (Donald Schon)

Spesso ci sono importanti **conoscenze implicite**, intuitive, “tacite”, come le definisce **M. Polanyi**, condivise dagli insegnanti, che fanno della scuola una ricca e feconda “**comunità di pratiche**” valide e significative. Perciò, se è vero, come dice **Hans Albert**, che “*niente è più **pratico** di una buona **teoria**”, si potrebbe anche dire che “*niente è più **teorico** di una buona **pratica**.” Anche se a livello di teoria “**implicita**”, di **intuizione** non ancora esplicitata e teorizzata. Che potrà esserlo grazie ad una continua **riflessione** sulla **pratica**, condotta il più possibile in modo **cooperativo**, migliorando costantemente la propria competenza educativa e didattica. Come dice Donald **Schon**: “*Quando qualcuno **riflette** nel corso dell'**azione**, diventa un **ricercatore** nel contesto della pratica. Egli non dipende da una determinata teoria o tecnica, ma **costruisce** una nuova **teoria** del **caso** considerato nella sua unicità...Egli non considera mezzi e fini separata-mente, ma piuttosto li definisce interattivamente nel corso dell'identifica-zione di una situazione problematica. Egli non separa il **pensare** dal **fare**, elaborando una decisione che dovrà poi tradurre in azione.” (Donald **Schon**, “Il professionista riflessivo”, *Dedalo*, '93)***

L'insegnante è perciò un “**professionista riflessivo**” che compie un lavoro di ricerca-azione. Ma **senza perfezionismi** esagerati, come dice **Pellerey** parlando della ricerca didattica: “*Io sono convinto che forme più **grezze** sarebbero più utili al lavoro della scuola, ma non sono spendibili sul piano accademico! Non abbiamo da noi, in Italia, una **ricerca** di studi sul **campo**, con l'**umiltà** di accettare che non ci sarà una cosa **perfetta** dal punto di vista della pubblicazione, ma di avere fatto qualcosa di **funzionale** a risolvere il problema qui e ora.*”

(M.Pellerey, su *L'Educatore*, n° 4, 1982 “Recupero, disabilità e organizzazione del lavoro scolastico”) (Si veda a [pagg. 30 e 192](#))

Come già scriveva **De Landsheere**: “*Siamo convinti che attualmente la **ricerca operativa** costituisca la maggior fonte di speranza per un rinnovamento progressivo e profondo del nostro insegnamento, il solo mezzo di cui si disponga per gettare un **ponte** tra l'indagine **scientifica** di tipo universale e la **prassi quotidiana**”, conducendo alla “*formazione di una vera e propria **scienza particolare**, la sola che **serva** effettivamente in campo educativo.*” (De Landsheere “Introduzione alla ricerca in educazione”, *Firenze* '83)*

## Capitolo 4 - AREA LOGICO- MATEMATICA

### “*Gettare un ponte*” tra la matematica e la realtà

Nel recentissimo libro di **Keith Devlin**, “*L’istinto matematico*”, si costata come i **venditori** di noci di cocco e gli acquirenti del **supermercato** se la cavano benissimo con la “**matematica di strada**”, “naturale” e piena di **significato**, con calcoli e problemi pratici e significativi, mentre falliscono con la “**matematica scolastica**”, perché troppo **astratta**. **Devlin** osserva: “*Il problema che molte persone hanno con la matematica scolastica è che non sono mai arrivate a comprenderne il significato: rimane per sempre un gioco astratto di simboli formali.*” (Vedi pag. 24) E allora bisogna cercare di “*gettare un ponte*”, come dice **Freudenthal**, tra la “matematica naturale” intuitiva, e quella “scolastica”, formale, prendendo gradualmente dimestichezza con la seconda ed innestandola su di una base motivante, intuitiva e significativa.

Per fare ciò è necessario un approccio didattico “**sostanziale-significativo**”, per capire e usare sempre meglio anche quello “**formale.**” (Pellerey, “*Progetto RICME*”, Vol 1).

Hans **Freudenthal**, riferendosi alla classificazione di **Treffers**, sottolinea l’importanza di una “*matematizzazione orizzontale*”, collegata con la realtà, rispetto a quella “*verticale*”, autoreferenziale ed astratta. E quindi l’importanza di un approccio “*realistico*” che riesca ad integrare significativamente le 2 suddette modalità, superando anche i limiti sia dell’approccio “*meccanicistico*” e mnemonico, sia di quello “*empiristico*”, più attento all’esperienza che alla costruzione concettuale.

Anche **René Thom**, medaglia Field nel’58, (il “nobel” della matematica) osserva: “*Si accede al rigore assoluto solo eliminando il significato. Ma se si deve scegliere tra rigore e significato, scelgo quest’ultimo senza esitare.*” (G. Ottaviani, “*La teoria degli insiemi*”, su internet)

E se ciò può valere per i matematici, a livello epistemologico, figuriamoci per gli insegnanti, sul piano didattico!

(Si veda a pag. 98: calcolo dimensionale)

## Logica e creatività dei bambini in situazioni problematiche significative e coinvolgenti. (Vedi PROBLEMI pag. 142)

Su L'EDUCATORE, n° 19/'94, nell'inserto "TRE SEI" n° 8/'94, dedicato alla scuola dell'infanzia, è narrata la seguente esperienza:

*"Riportiamo uno dei lavori concretamente effettuato **in una scuola materna**. Situazione problematica: -Marcello, forma l'insieme dei **blocchi blu**, e tu, Claudia, quello dei **blocchi quadrati**.*

*I bambini si mettono al lavoro, sono un po' perplessi circa i **blocchi quadrati-blu**, vince Marcello che dice che sono blu.*

*La maestra quindi si rivolge a Claudia: -Sei sicura di aver messo TUTTI i quadrati nel tuo cerchio? E Claudia: -Io li volevo mettere, ma Marcello ha detto che sono blu e li ha voluti lui.*

*-Se sono quadrati appartengono al tuo insieme.*

*Contenta Claudia prende i blocchi **quadrati-blu** dal cerchio di Marcello e li mette nel suo.*

*E la maestra: -Marcello, nel tuo insieme ci sono TUTTI i blocchi blu?*

*Marcello guarda perplesso la maestra: -Prima li avevo, Claudia ha detto che sono suoi...!*

*Si continua così per un po' a spostare i blocchi **quadrati-blu da un cerchio all'altro**, poi ad un certo punto l'insegnante dice: -Questo è un problema, chi ha un'idea per risolverlo?*

*Le idee dei bambini sono moltissime, verificiamole una ad una: quando essi faticano ad esprimersi, invitiamoli ad eseguire concretamente. Ecco alcune di queste IDEE.*

*Il bambino prende i **quadrati-blu** che sono **4** e ne mette **2 in un cerchio e 2 nell'altro**, e spiega: -Tutti e due li vogliono, forse ora che se li sono **spartiti** non bisticciano più.*

*Si verifica: -Marcello, nel tuo raggruppamento ci sono TUTTI i blu? Claudia, tu hai TUTTI i quadrati?*

*Entrambi rispondono di **no**.*

Un altro bambino dice: -Mettiamo i **quadrati-blu** in un **altro cerchio**. Si pongono nuovamente le domande e si verifica che anche così non va bene. Non è necessario che la soluzione del problema avvenga in giornata, si può aspettare; nel frattempo, anche in giorni successivi, si possono realizzare **lavori simili in altri universi**.

Noi, il giorno successivo, abbiamo proposto: -Giochiamo con i bambini della sezione: vadano là in fondo tutte le **femminucce**, e da quest'altra parte tutti i bambini che indossano i **pantaloni**.

Anche questa volta ci sono **femminucce** con i **pantaloni** che **corrono**, prima verso il raggruppamento delle **femminucce**, poi verso quello dei bambini coi **pantaloni**.

-**E' come** con i blocchi **quadrati-blu**-, afferma un bambino.

(Astrazione e generalizzazione: nota dello scrivente)

-Questa volta è più facile-, dice un altro, -le **femminucce** si possono **togliere i pantaloni**.

Altri propongono che invece di correre avanti e indietro tra i due raggruppamenti, le **bambine** con i **pantaloni** si fermino **in mezzo**.

Si ritorna al lavoro con i **blocchi logici** e si aspettano nuove idee. Un bambino avvicina i cerchi e mette i quadrati-blu in fila **sulla cornice**. Si ripetono le domande sottolineando la parola DENTRO.

-**TUTTI** i blocchi blu sono DENTRO il cerchio di Marcello?

Si ripete la domanda anche per Claudia.

Tutti i bambini rispondono di **no**.

Un'altra idea viene da un bambino particolarmente riflessivo e con una particolare competenza linguistica: -Se alzassimo i **cerchi**, tipo **capanna** indiana, e mettessimo i **quadrati-blu** al **centro**, si troverebbero **un po' dentro l'uno** ed un **po' dentro l'altro**. E' bastato quindi **far cadere i due cerchi** per ottenere un **territorio comune**.

Esperienze di questo tipo ne abbiamo condotte in varie scuole materne o prime classi elementari: i bambini fanno quasi sempre le proposte che abbiamo descritto, eccettuata **l'ultima** che è stata **unica**. E' importante che il bambino **senta l'esigenza** di trovare una strategia per risolvere il problema. Se, dopo aver verificato tante idee dei bambini non si è riusciti a trovare la soluzione, allora l'insegnante propone la "sua idea"...i bambini sono contenti: il problema è risolto.

(G. F. Maricchiolo, "TRE SEI" n°8/94,  
su L'EDUCATORE, n°19/94)

## Apprendimento significativo, transfer e creatività

Nello stesso inserto citato si aggiunge quanto segue :

*“Partendo da **situazioni problematiche** intensamente vissute, il bambino mobilita le proprie risorse e cerca di soddisfare alla richiesta-esigenza di risoluzione. Tutte le attività sono organizzate in una vera **strategia operativa**: naturalmente la strategia può essere anche il risultato di tentativi non riusciti, di errori. L’abilità di **risolvere problemi** è ben diversa dall’apprendimento mnemonico e ripetitivo: non si risolve un problema solo parlandone, è **necessario agire ed operare**. (Questo vale anche per **gli adulti**, soprattutto quando affrontano **problemi estranei** alla loro esperienza, come ad esempio quelli con le **frazioni**, in cui il testo verbale è spesso astratto e per nulla motivante, e perciò difficile da capire. In tali casi, il problema può essere reso **significativo** e interessante facendolo rappresentare con **sussidi concreti**, e, se possibile, **drammatizzando**: n. d. s.)*

*L’acquisizione per problemi dei concetti base, attuata in modo significativo, permette il **trasferimento** dell’esperienza.*

*(L’apprendimento **significativo** è la condizione per poter trasferire quanto è stato appreso ad **altre situazioni**, cioè per attuare il **transfer**, favorendo l’autonomia, l’inventiva e la creatività: n. d. s.)*

*Ecco **due esempi** di problemi **inventati** dai bambini, “**trasferendo**” il concetto di intersezione ad altre situazioni significative.*

*Riportiamo il racconto e il disegno (qui tralasciato) di **Claudia**.*

*“Ho giocato a carte e ho “visto” che c’era il **quattro d’oro**, e allora ho pensato: ha 2 qualità e ho disegnato **le carte d’oro** in un insieme e i **quattro** nell’altro insieme, non ho disegnato tutte le carte perché erano troppe.”*

*Ed ecco il racconto e il disegno (qui tralasciato) di **Stefania**.*

*“Ieri pomeriggio ho giocato con mia cugina Giuliana. Io chiamavo **nonna Rosina**, anche mia cugina Giuliana chiamava **nonna Rosina**, allora ho pensato di disegnare in un insieme **le mie nonne** e in un altro **le nonne** di mia cugina **Giuliana**. La nonna Rosina l’ho messa in mezzo (nell’intersezione) perché è nonna **mia E di mia cugina Giuliana**.”*

*(G. F. Maricchiolo, “TRE SEI” n°8/94,  
su L’EDUCATORE, n°19/94)*

### CALCOLO MENTALE CONCRETO e SCRITTO

Nel 1980 lo scrivente, da maestro diventò direttore didattico e fece **riverniciare** dalle bidelle, a **cinquine bianche e nere**, alcuni vecchi **pallottolieri** giganti quasi rottamati, consigliandoli alle maestre, con loro sorpresa e qualche **risolino ironico**. Salvo poi a ricredersi costatandone l'efficacia. Come era successo anche a me insegnando in una classe prima e seconda, in cui avevo fatto usare agli alunni un **pallottoliere** individuale con le cinquine di colore diverso per i **calcoli mentali**, fatti **spesso e sistematicamente**, con grandi progressi, che avevano poi reso facilissima sia la **scrittura** che il calcolo **in colonna**, introdotto soltanto in **classe seconda**, a marzo. Anche i genitori erano rimasti stupiti degli straordinari progressi dei loro figli nel calcolo. In anni scolastici precedenti tuttavia avevo anche io fatto usare altri sussidi, con basi anche diverse ed avevo costruito e brevettato un grosso e curioso “**Abaco-pallottoliere multibase**” di legno, che mi portai a **Roma** agli orali del **concorso direttivo** del '78 come esperienza significativa, prevista dal bando: ma **gli uscieri** non volevano farmi passare ritenendolo un **corpo contundente** contro la commissione. E qualcuno se lo meritava pure.

Dopo molti anni, finalmente, **Camillo Bortolato** propone con giusto successo un approccio analogo, con la “**linea del 20**”, privilegiando il calcolo mentale e la comprensione-verbalizzazione dei numeri, facilitando molto così anche la loro scrittura e il calcolo in colonna. Come già detto, avevo già attuato anch'io tale approccio, molto efficace, in una classe prima e seconda molto numerosa, in cui dovevo badare all'essenziale, cioè al **concetto** dei numeri e al **calcolo mentale**, rappresentati con un pallottoliere a cinquine di colore diverso, in modo intuitivo, senza preoccuparmi troppo della loro scrittura e del calcolo in colonna. Che poi furono molto facili, grazie ad un approccio **semplice e naturale** che mi sembra si stia finalmente affermando, dopo lunghi anni di “**effetto Dienes**”, con i numeri in colore, e di “**insiemistificazione**”, come dice il matematico **Bruno De Finetti**. Anche se non si può fare di ogni erba un fascio e buttare via con l'acqua sporca anche il bambino.

## Contando s'impura

Diversamente da quanto pensava Piaget, i bambini cominciano e imparano molto presto a contare e a costruire il concetto di numero sulla base dei **5 principi** seguenti che secondo **Gelman** e **Gallistel** sarebbero **innati** e che comunque i bambini cominciano a maturare e ad acquisire molto presto, fin dall'età prescolare:

1 -**Corrispondenza uno a uno**: a ciascun **oggetto** deve corrispondere uno ed un **solo numero**.

2 -**Ordine stabile**: la **sequenza** dei numeri è sempre la **stessa**, si ripete sempre nello stesso **ordine costante**.

3 -**Cardinalità**: l'**ultimo numero** di un conteggio indica la quantità totale (cardinale) degli elementi contati.

4 -**Astrazione**: si può contare di tutto, astraendo dalle qualità e cogliendo la **sola quantità**.

5 -**Irrilevanza dell'ordine**: si può iniziare a contare da un oggetto qualsiasi e continuare con qualsiasi ordine.

**Gli errori** più comuni che i bambini possono commettere nel contare gli oggetti, violando i suddetti principi, sono:

-Contare **2 volte** lo stesso oggetto.

-**Saltare** un oggetto senza contarlo.

-Non accorgersi di aver finito, e **ricontare** alcuni oggetti già **contati**.

**La conta verbale**, detta anche "**filastrocca dei numeri**", secondo la **Fuson** viene acquisita dai bambini anche **prima dei 5 principi** esposti ed è importante per la costruzione del concetto di numero. Il quale, perciò, comincia a formarsi nei bambini **prima** di quanto sostiene **Piaget**, che lo colloca nella fase del "pensiero operatorio" (6-7 anni) e lo fonda troppo esclusivamente sulle operazioni **logiche** di classificazione e seriazione. **Piaget** trascura inoltre l'importanza della comprensione **linguistica** e dell'**interazione sociale**. Resta invece attualissimo il **costruttivismo** piagetiano che richiede una didattica **laboratoriale**. I bambini devono **operare, agire**, anche e soprattutto **cognitivamente**, con sussidi adatti, **elaborare attivamente** le conoscenze, e non limitarsi a "percepire", imitare e acquisire passivamente immagini e concetti già elaborati.

### Struttura decimale indispensabile: numeri subito.

Come dice Hans **Freudenthal**, “Il più immediato sintomo di un qualunque sistema di matematica è il suo modo di trattare il numero naturale; più spesso il suo **trascurare la struttura** della numerazione, cioè il sistema decimale. Nella pratica dei numeri, dalla più rudimentale alla più sofisticata, la **struttura decimale** è l’aspetto **dominante**. Questa **struttura** è **indispensabile**, dall’apprendimento (puramente linguistico) dei nomi dei numeri, fino all’impiego efficiente di questi. Ma in nessun sistema matematico si fa la minima menzione di queste cose. Anzi, la matematica ad alto livello è stata oggettivizzata, e spogliata dei più rudimentali elementi umani, come le dita.”

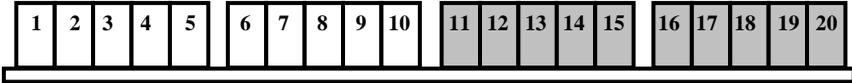
L’approccio didattico qui presentato si fonda invece proprio sulla rappresentazione concreta del numero in **decine** e **cinquine**.

Nel “Progetto RICME” **Pellerey** scrive: “**L’attività sul numero** avrà inizio **subito**; l’**aritmetica** resta il nucleo **centrale** in classe prima elementare.” A volte invece si rischia di annoiare gli alunni con troppe attività inutili o si crede che la **logica** sia un “prerequisito” dell’aritmetica. Invece la **logica** “non è la **portinaia dell’aritmetica**”, come dice **Pellerey** (“Scuola viva” n°8/86), ma semmai regge tutto l’edificio del pensiero. Nel libro “Il concetto di **numero** nella **scuola** e nella **vita quotidiana**”, **Noce** e **Missoni** costatarono che la parola “**tre**”, (concetto posseduto persino da alcuni animali), presenta la **stessa difficoltà** della parola “**buono**”, e si chiedono: “Ma allora, perché quando entriamo a scuola ci trattano come dei perfetti **idioti** rispetto alla **parola “tre”, e come degli intellettuali** rispetto a “**buono** ?” Forse perché ci si preoccupa troppo di come si **scrivono** i numeri, e così la matematica scolastica, come dice Camillo **Bortolato**, “**finisce per diventare la religione dei numeri scritti. Il totem è il valore posizionale e lo zero il suo feticcio.**”

Invece i bambini capiscono e apprendono facilmente i numeri e il **calcolo mentale**, grazie alla loro rappresentazione con le **dita** o con sussidi dalla struttura **analogica**, in **cinquine** e **decine**. Poi sarà molto più facile **scriverli** e fare calcoli in **colonna**. Tutto ciò, in parte, si è sempre fatto, ma spesso in modo un po’ generico, mentre invece lo si può fare molto meglio, con sussidi adatti, come quelli qui indicati.

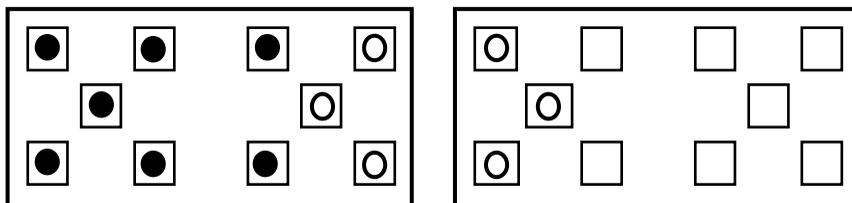
## LA LINEA DEL 20

Camillo Bortolato (Erikson)



Come scrive Bortolato, la “*linea del 20*” “*rappresenta la reintroduzione della semplicità e della naturalezza nel modo di apprendere. Imparare con essa è facilissimo, quasi immediato, e l'intero percorso di apprendimento del calcolo dura appena qualche settimana.*”

La “*Linea del 20*” è formata da 20 tasti mobili numerati, disposti in 4 **cinquine** separate, evidenziando ciascuna **decina** con un colore diverso. Ci si può operare **alzando e abbassando** i tasti, per formare, comporre e scomporre i numeri, e per visualizzare il **calcolo mentale**, per “**calcolare senza contare**”, come dice Bortolato, in tempi molto brevi. I bambini con tale sussidio imparano e consolidano facilmente i numeri e il **calcolo mentale** in modo intuitivo, “*analogico*”, come si fa con le dita delle mani, senza tante spiegazioni concettuali per la loro scrittura e per il calcolo in **colonna**, che Bortolato definisce “*cieco*”, osservando giustamente che: “*Il calcolo in colonna è un paragrafo circoscritto del calcolo mentale, e non il contrario, poiché anche nel calcolo in colonna applichiamo, colonna per colonna, le strategie del calcolo mentale.*” Che perciò va appreso molto bene. L'importanza di quanto dice Bortolato, quindi, non sta tanto o soltanto nel **sussidio in sé**, ma anche e soprattutto negli **obiettivi** ai quali esso è **finalizzato**, che ritengo si possano raggiungere anche con altri sussidi, come il **pallottoliere** a cinquine diverse e gli altri qui esposti. Bortolato osserva che la “*linea dei numeri*”, “*configurata come una retta frammentata da barrette con sotto i numeri*” può disorientare i bambini, e che i “*numeri in colore*” sono “*una rappresentazione astratta e unilaterale*” della quantità cardinale. Tuttavia penso che la **linea** dei numeri, ed anche il **calendario** e altre rappresentazioni, se usate bene, possano essere utili per completare e approfondire il concetto di numero. Bortolato ha pubblicato anche la “*Linea del 100*”, che ritengo meno originale, per visualizzare e rappresentare con immediatezza i numeri, le tabelline e il calcolo mentale fino a 100 grazie alla struttura in **decine** e **cinquine**, come si può fare benissimo anche con il pallottoliere a cinquine diverse e con gli **altri sussidi** qui esposti.



$$7 + 6 = 7 + 3 + 3 = 10 + 3 = 13$$

$$13 - 6 = 13 - 3 - 3 = 10 - 3 = 7$$

**Jacqueline Bickel**, nel libro *“L’educazione formativa”*, osserva che la struttura in *cinquine e decine* consente di cogliere rapidamente le quantità, facilitando molto l’apprendimento dei **numeri** e il **calcolo mentale**. Nelle schede che propone si può **operare** concretamente con gettoni **colorati** o anche senza, solo osservando le caselle delle schede.

**Michele Pellerrey** parla del *“Senso del numero”*, comune anche ai **corvi**, fino a 4, e della *“Subitizzazione”*: *“Alcuni studiosi hanno riscontrato che i bambini da loro esaminati erano in grado di **“subitizzare”** la quantità per insiemi formati al massimo da 6 punti disposti casualmente.”* Perciò è abbastanza facile *“subitizzare”*, o comunque cogliere a colpo d’occhio quantità fino a 5; e gli altri numeri fino a 10 come composti da  $5 + 1 = 6$ ;  $5 + 2 = 7$ ;  $5 + 3 = 8$ ;  $5 + 4 = 9$ ;  $5 + 5 = 10$ ; e poi  $10 + 1 = 11$ ;  $10 + 2 = 12$ ;  $10 + 3 = 13$ ; ecc. fino a 20 e poi fino a 100.

Si possono poi consolidare e memorizzare facilmente tutte le altre **composizioni** dei numeri entro il 10 ed entro il 20, fino a non dover **più contare per uno**, come esemplificato **più avanti a pag 88**, *“Tabelline di addizioni e sottrazioni entro il 10 ed il 20.”*

**Pellerrey** osserva inoltre che gli **schemi percettivi**, trascurati da Piaget perché statici, sono invece molto efficaci per apprendere i numeri: *“Recenti tentativi sembrano infatti evidenziare che è possibile **per questa strada** sviluppare il concetto e la padronanza del numero fino a **livelli prima impensabili** in bambini cerebrolesi o deboli mentali.”*

(Progetto RICME, vol. III, pag. 13-19)

TABELLA DEI NUMERI da 1 a 100

Progetto RICME, vol. III, pag. 106.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
11	12	13	14	15	16	17	18	19	20
21	22	23	24	25	26	27	28	29	30
31	32	33	34	35	36	37	38	39	40
41	42	43	44	45	46	47	48	49	50
51	52	53	54	55	56	57	58	59	60
61	62	63	64	65	66	67	68	69	70
71	72	73	74	75	76	77	78	79	80
81	82	83	84	85	86	87	88	89	90
91	92	93	94	95	96	97	98	99	100

Si può usare la **tabella** per fare e visualizzare addizioni, sottrazioni, scomposizioni e altri esercizi. Esempio

$$27 = 10 + 6 + 4 + 5 + 2 = 16 + 4 + 7 \text{ ecc..}$$

$$25 + 7 = 25 + 5 + 2 = 32$$

$$16 - 9 = 16 - 6 - 3 = 10 - 3 = 7$$

$$35 - 28 = 2 + 5 = 7 \text{ (Da aggiungere a 28 per arrivare a 35)}$$

Si può calcolare **operando** sulla **tabella** con dei **gettoni** di 2 o più **colori**, o **dischetti** di cartoncino usati per chiudere le cartucce dei fucili, reperibili in armeria, o anche **senza**, osservando ed evidenziando in modo adeguato le varie quantità di caselle. All'inizio gli alunni vanno **guidati** concretamente dall'insegnante, anche senza scrivere, ma verbalizzando **oralmente**.

Ad es. per fare  $13 = 6 + 4 + 3$ , si possono indicare le 13 caselle totali e poi gli altri numeri di caselle (6, 4, 3) in cui si può scomporre 13.

Se voglio fare  $45 - 17$ , prima indico 45 caselle; poi 10 caselle che tolgo e arrivo a 35; poi altre 5 indicando 30 e poi altre 2 indicando 28.

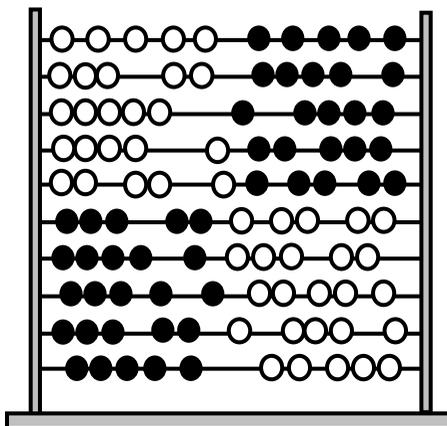
E per fare  $23 - 18$ , indico 23 caselle, poi le **prime 18** che **tolgo**, vedendo che ne restano  $2 + 3 = 5$  per arrivare a 23.

Tutti o parte dei quadratini-casella possono essere anche **senza numeri**, da far scrivere eventualmente agli alunni.

Si possono usare diverse **tabelle** per più calcoli ed esercizi diversi, stampandole su cartoncino con eventuale ingrandimento.

In tal modo si comprendono e si consolidano le strategie di **calcolo mentale** con l'uso appropriato di **sussidi concreti**.

### PALLOTTOLIERE CON CINQUINE DI COLORE DIVERSO



Come **sussidio individuale** il pallottolier si trovava in **scatoline** di plastica, **ma** con le decine di un solo colore. Le palline però si potevano **sfilare** dalle asticcioline estraibili, **spostandole** per formare le decine con **cinquine** di colore **diverso**, e poter cogliere a **colpo d'occhio** i numeri, facilitando molto il **calcolo mentale**. Ora si trova in altri formati anche su internet, scrivendo “*pallottolier*”, e cliccando su “*cerca*.”

La struttura della tabella dei **numeri da 1 a 100** corrisponde a quella del **pallottoliere**, che, se **usato bene**, può essere molto efficace, perché consente di **visualizzare** i numeri e **calcolare** con riferimento costante a **5** e a **10**, e al passaggio della decina.

All'inizio gli alunni vanno **guidati** concretamente dall'insegnante, anche senza scrivere, ma verbalizzando **oralmente**. In poco tempo si possono ottenere **ottimi risultati**, e sarà poi molto facile **scrivere** i numeri già capiti e padroneggiati a livello concettuale e operativo. Anche i concetti di **decina** e **centinaio** risulteranno facili e intuitivi, rendendo anche facile capire, senza troppe spiegazioni, la scrittura con le cifre e lo zero, servendosi eventualmente anche **dell'abaco**, che però, se si è lavorato bene nel modo indicato, diventa praticamente superfluo.

Per fare la **scomposizione** si evidenziano i **gruppi** in cui si scompone un numero. Ad es.  $18 = 5 + 5 + 8 = 4 + 6 + 4 + 4$  ecc.

Per farci le operazioni, all'inizio le **palline** si spostano tutte a **destra**. Poi, per **addirle**, si portano a **sinistra** le quantità indicate dagli addendi. Ad es. per fare **6 più 3**, prima sposto tutte le biglie a destra; poi ne prendo 6 e le porto a sinistra; quindi ne prendo altre 3 e le aggiungo alle prime 6, a sinistra, ottenendo 9, visualizzato come **5 + 4**.

Per fare **15 più 8**, prima sposto tutte le biglie a destra; poi prendo **1 decina** e **5 unità** e le porto a sinistra; poi altre **5 unità** completando **2 decine**, ed infine altre **3 unità**, ottenendo **2 decine e 3 unità**, cioè **23**.

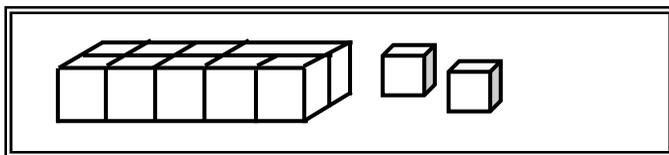
Per fare **10 meno 3**, prima sposto tutte le biglie a destra; poi prendo **1 decina** di palline e le porto a sinistra; poi tolgo **3 palline** spostandole a destra e vedo che a sinistra ne restano **7**, visualizzate come **5 + 2**.

Per fare **25 meno 7**, prima sposto tutte le biglie a destra; poi prendo **2 decine** e **5 unità** e le porto a sinistra; poi tolgo **5 palline-unità** e poi altre **2 palline-unità**, spostandole a destra, e vedo che a sinistra restano **1 decina** di palline e **8 palline-unità**.

In tal modo gli alunni evidenziano e **verbalizzano** sempre sia le **decine** che le **unità** e il **passaggio** della **decina**, fondamentale per il **calcolo mentale**, interiorizzando facilmente i **numeri** e le procedure del **calcolo mentale** eseguito con i **sussidi concreti**, di cui potranno fare **meno** tanto prima quanto più li avranno usati, come potenti **trampolini** di lancio per capire e usare bene anche i **simboli astratti**.

## IL CONTAFACILE

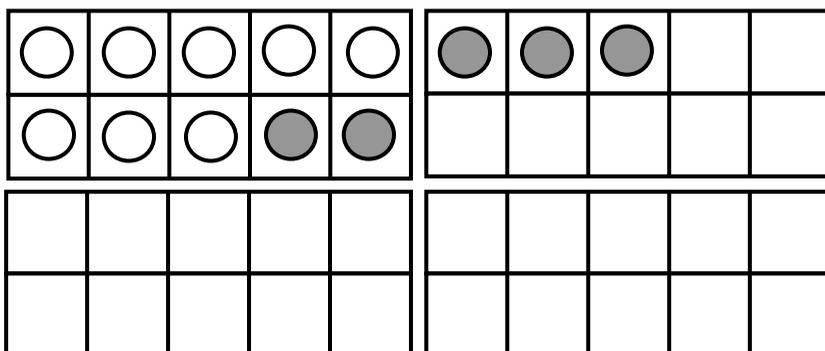
Maria Pia Rinaldelli Saitta



Il contafacile si compone, per la parte **operativa**, di 10 scatoline-decine rosse contenenti 10 cubetti-unità gialli ciascuna, racchiuse in una scatola-centinaio verde, con cui si può calcolare concretamente. Sia i cubetti-unità che le scatole-decine, sono disposti in **cinque**, 5 a destra e 5 a sinistra. L'autrice, prof. di matematica, l'ha ideato per il figlio di 5 anni restandone entusiasta. L'ha poi anche brevettato e costruito. Se ne può realizzare una versione **semplificata**, usando, al posto delle 10 scatole-decine, altrettante **schede-decina**, 5 a destra e 5 a sinistra, e operandoci con i gettoni o dischetti colorati, al posto dei dadi, per fare composizioni e scomposizioni, addizioni e sottrazioni.

$$Es. 13 = \underline{10 + 3} = \underline{3 + 10} = \underline{5 + 5 + 3} = \underline{5 + 3 + 5} = \underline{8 + 2 + 3} = \underline{8 + 5}$$

I 3 gettoni **grigi** si possono mettere nella **scheda sotto** invece che in quella a destra. Si può anche fare a meno dei **gettoni**, osservando ed evidenziando le varie quantità di caselle nelle schede.



## Un fecondo connubio

Il giovane **Petter** sostiene lo stesso approccio, in un suo libretto *“Conversazioni psicologiche con gli insegnanti”*, nella prima edizione del '68, (ed. *Barbèra*), poi parzialmente modificato e complicato alla luce dell'insiemistica. In tale libretto egli propone una **“base percettiva omogenea”**, costituita da **strisce** di cartoncino, da 10 quadratini-unità (**decine**), da 5 quadratini-unità (**cinquine**) e altre striscette da  $\underline{5 + 1}$ ;  $\underline{5 + 2}$ ;  $\underline{5 + 3}$  e  $\underline{5 + 4}$  quadratini, per poterci visualizzare, comporre, scomporre, addizionare e sottrarre tutti i numeri da 0 a 10, e da 10 a 100, con riferimento al **5** e al **10**, e poi al 100 e al 1000, visualizzando così e interiorizzando mentalmente una **struttura** dei numeri in **cinquine e decine**, centinaia, migliaia ecc.. **Petter** afferma: *“Questa base percettiva omogenea permette di cogliere, oltre che la struttura dei singoli numeri, anche la struttura di tutta la serie numerica.* (Che però non ha **nessuna struttura**: siamo noi che **gliela diamo**, con i materiali descritti: nota dello scrivente). *Secondo la Stern, essa costituisce poi la base quasi-visiva per un facile calcolo mentale anche quando non si fa più ricorso al disegno o ai sussidi concreti.”*

La **“base percettiva omogenea”** di **Petter** si fonda sugli stessi criteri sia del **pallottoliere** con cinquine di colore diverso, sia del **contafacile**, della **“linea del 20”** e delle **schede** del 10. In tali sussidi gli elementi-unità sono sempre disposti in **strutture** ordinate secondo i principi della **Gestalt**, o psicologia della forma.

Gli stessi elementi inoltre si possono **manipolare**, come dice **Piaget**, che ha evidenziato l'importanza di costruire e rappresentare **operativamente** i numeri e le operazioni, *“con processi operativi che fanno capo ad una trasformazione del reale, con le azioni o mentalmente”*. (Vedi pag. 26) In tal modo si può realizzare un approccio **integrato-sinergico**, che **ottimizza** l'efficacia dei sussidi mediante un fecondo **connubio** della struttura percettiva **gestaltica** con l'operazionismo **piagetiano**.

*(Vedi schema alla prossima pagina 84)*

## Un approccio integrato-sinergico

L'approccio al numero e al calcolo mentale qui presentato è stato applicato con ottimi risultati. Esso si basa su **2 principi** fondamentali della psicologia dell'apprendimento: il **costruzionismo** di **Piaget** e lo **strutturalismo** della **Gestalt** o "*psicologia della forma.*"

Questa dava molta importanza alle **strutture percettive**.

**Piaget** ha evidenziato invece che le operazioni sono **processi attivi** reversibili, **diretti e inversi**, che i bambini apprendono **operando**, prima con le **azioni** poi **mentalmente**, mentre le immagini e le **strutture percettive già fatte** sono **statiche** e passivizzanti. (*Vedi pag. 26*)

Ma se l'**ordine** delle strutture gestaltiche si **dinamizza** con l'**operatività**, si ottiene il massimo, **innestando** il dinamismo **operatorio** sui materiali **strutturati**, con un fecondo connubio e un approccio **integrato-sinergico**, rappresentato nello schema sottostante, che ovviamente è **teorico**, e perciò **astratto**, schematico e riduttivo rispetto alla realtà, molto più ricca, variegata e complessa.

### COSTRUTTIVISMO

"Se **ascolto** dimentico, se **vedo** ricordo, se **faccio** imparo"

(Faccio = "**agisco**", anche e soprattutto **cognitivamente**: "**agis-co-gito**")

#### ATTIVITA' COGNITIVA

<i>attivismo confuso</i>	<b>P</b>	<i>Attivismo <b>ordinato</b></i>
<b>CONFU-</b>	<b>I</b>	<b>ORDINE</b>
<b>SIONE</b>	<b>G E S T A L T</b>	<i>(strutture)</i>
<i>passività confusa</i>	<b>G</b>	<i>passività ordinata</i>
	<b>E</b>	
	<b>T</b>	

PASSIVITA' COGNITIVA  
(nozionismo mnemonico)

## E i numeri in colore ?

I “**numeri in colore**”, come dice Bortolato, sono “*una rappresentazione **astratta e unilaterale***” della quantità cardinale. Presi isolatamente **non** fanno **vedere** le **quantità**, ma le associano a un **colore**. Nel singolo regolo, infatti, **non si vedono** né le **unità**, né la **cinquina**, né la **decina**, che invece negli altri sussidi qui considerati sono ben visibili e costituiscono punti di riferimento costanti, molto importanti per il calcolo mentale. Ad es. il regolo **nero** rappresenta il **7** come un tutto **unitario**, e questo è **importante**, e può e deve avvenire anche con gli altri sussidi, per “**subitizzare**” il numero, senza contare per uno. Ma nel regolo **nero** **non si vedono** né le **7** unità, né la **cinquina**, né la **decina**, né le **3** unità che mancano per fare **10**, che con i regoli in colore si devono ogni volta prendere e comporre.

Invece, con gli altri sussidi considerati, quando prendo il **7**, lo colgo **subito** sia come un **tutto**, sia come **5 + 2**, vedendo anche che **manca 3** per fare 10, cioè una “**decina**”, rappresentata da **una fila intera** nel pallottoliere, da **una scatola** nel contafacile, da **una decina** dello **stesso colore** nella **linea del 20**, da **una scheda completa** nelle **schede del 10**. Diventa così chiaro e intuitivo anche il concetto di **decina**, che se necessario si può consolidare e chiarire meglio anche con l’**abaco** ed il **cambio concreto** di dieci unità con **1 decina**. La quale si può visualizzare anche con **un sacchetto** di 10 gettoni, o con **un mazzetto** di 10 stecchini, ecc. Se gli alunni hanno capito bene **il concetto**, in modo concreto e intuitivo, la scrittura con le **cifre** e lo **zero** è poi molto facile. **Piaget**, parlando dei **numeri in colore**, segnala “*il rischio di far prevalere le **configurazioni** sulle **operazioni**, gli aspetti **figurativi** del pensiero (percezioni, imitazione e immagini) sugli aspetti **operativi** di esso (azioni e operazioni)*” (J. Piaget, “Psicologia e pedagogia”). Tale rischio può riguardare anche gli altri sussidi quando si usano per “spiegare” agli alunni i concetti con delle illustrazioni statiche, e non invece per farli **operare**, coinvolgendoli attivamente. I regoli colorati, tuttavia, possono essere utili soprattutto per il concetto di numero come **misura**, ma se ne può fare a meno, se si usano gli altri sussidi più efficaci qui presentati.

## Sussidi diversi per evitare rigidità e fissazioni, ma anche punti di riferimento stabili

Nelle “*Raccomandazioni*” del 2002, si legge: “*E’ meglio operare con diversi materiali, sia comuni che strutturati, per evitare rigidità e fissazioni*”. Giusto, però bisogna anche evitare che l’uso di materiali e sussidi diversi, se sono troppi e usati disordinatamente, generino **confusione e disorientamento**. Come dice anche Bortolato, infatti, è molto importante assicurare punti di riferimento **stabili** e significativi, usando sistematicamente e prioritariamente sussidi ed approcci efficaci, come quelli già visti, senza tuttavia escluderne altri, come la **linea dei numeri**, il **calendario**, ecc., per approfondire il concetto di numero.

### Solo la base dieci

Come sottolinea **Jacqueline Bickel**, noi **rappresentiamo** e **verbalizziamo** i numeri in **base dieci**. La quale è certamente convenzionale, ma ciò non costituisce affatto un limite, anzi: essa è un **pilastro fondamentale** ed è già nota e **familiare** agli alunni nell’ambiente extrascolastico. Perciò giustamente le attuali Indicazioni pongono tra gli obiettivi la scrittura dei numeri con la **sola base dieci**. Nei Programmi ’85 si accennava anche all’uso di altre basi, senza però attribuirgli molta importanza, come invece ha fatto qualche “esperto”, (ad es. la Maricchiòlo), con esagerazioni, proponendo non solo di scrivere i numeri, ma anche di eseguire il calcolo in **colonna**, in **basi diverse**.

Ad esempio, con la **base tre**, si ha:  $2 + 1 = tre$ , scrivo 0 unità e riporto 1 terzina! Mi sembra un **virtuosismo inutile**, frutto di una sorta di **libidine nuovistica**, introdotto in nome dell’innovazione. La quale è senz’altro importante, purché sia finalizzata bene, in senso **migliorativo**, curando **bene le cose essenziali**, come chiedono le Indicazioni. Si sostiene che usando basi diverse si fa molto **calcolo mentale**: che ritengo importantissimo, ma lo si può fare **di più** e **meglio** con la sola **base dieci**. Così come con la sola **base dieci** si può capire benissimo il **valore posizionale** delle cifre. Poi eventualmente, se ci sarà tempo, dalla classe terza in poi, si potrà anche fare qualche **facile esempio** con qualche **altra base**, ma solo a scopo informativo, senza insistere più di tanto.

## 2 - CALCOLO MENTALE CONCRETO e SCRITTO

### *Eseguito-rappresentato con **sussidi concreti e scritto***

Il calcolo **mentale** si capisce e apprende tanto meglio quanto più viene **eseguito e visualizzato-rappresentato** concretamente con **sussidi** adatti ed anche **scritto**, nei modi già visti ed in altri. Il calcolo mentale interiorizzato è un punto di arrivo, e non si deve mettere il carro davanti ai buoi. Consolidare il calcolo mentale faciliterà moltissimo anche il calcolo in colonna, grazie alla velocizzazione dei calcoli mentali parziali entro il 20 che il calcolo in colonna richiede, oltre ovviamente alla padronanza delle tabelline della moltiplicazione. Il calcolo in colonna si dovrebbe ridurre all'**indispensabile**, usando la calcolatrice per i calcoli complessi. Al suo posto, però, bisogna curare di **più e meglio il calcolo mentale**, ma non soltanto come calcolo "**orale**", fatto magari occasionalmente nei ritagli di tempo, lasciando che gli alunni trovino da soli le strategie di calcolo, come spesso avviene. In tal modo infatti gli alunni meno capaci incontrano gravi difficoltà e imparano poco o niente, mentre gli altri se la cavano anche discretamente, ma potrebbero fare molto meglio se fossero **ben guidati**. Perciò, finché è necessario, bisogna aiutare e guidare gli alunni, sia facendogli eseguire e **visualizzare-rappresentare** il **calcolo mentale** concretamente con **sussidi adatti**, sia in parte facendoglielo anche **scrivere in riga**. Infatti noi **interiorizziamo** ciò che **facciamo** spesso concretamente, e/o **scriviamo**.

Una volta chiesi a un alunno di classe terza con buone capacità: -Quanto fa **41 meno 39**? Dopo averci pensato un po' mi diede una risposta sbagliata. Gli chiesi come aveva fatto e lui mi rispose: -Ho messo in **colonna a mente**. Se invece avesse fatto più spesso esercizi come quelli riportati sotto, con **sussidi concreti, scrivendoli** anche "*in riga*", avrebbe "*messo in riga a mente*" e "*operato a mente*", interiorizzando quello che **faceva** e **scriveva**. Una volta raggiunta una certa **autonomia**, poi, gli alunni potranno **inventare** essi stessi esercizi ed operazioni, escogitando anche **strategie personali** di calcolo mentale. Tale **originalità** non è affatto ostacolata, come talvolta si pensa, dalla **guida** dell'insegnante: anzi, può esserne molto favorita, purché la guida sia efficace e significativa.

## Tabelline di addizioni e sottrazioni entro il 10 ed il 20

Per velocizzare i calcoli, e “**calcolare senza contare**”, come dice Bortolato, la composizione e le addizioni e sottrazioni dei numeri **entro il 10** ed il **20** vanno apprese e memorizzate, a mo’ di **tabelline**, **senza contare per uno**, come da esempi.

*Per i numeri **fino a 10** (esempio 7)*

	$5 + 2 = 7$ $2 + 5 = 7$	$7 - 2 = 5$ $7 - 5 = 2$
	$4 + 3 = 7$ $3 + 4 = 7$	$7 - 3 = 4$ $7 - 4 = 3$

*Ecc...fino a  $6 + 1 = 7$  e  $7 + 0 = 7$*

*Per tutti i numeri **da 11 a 20** (esempio 17)*

	$10 +$ $7 = 17$
$17 - 7 = 10$	

*Usare una **stessa illustrazione**, qui ripetuta, **capovolgendola**:  
 $10 + 7 = 17$  sarà scritto capovolto a **sinistra**  
e  $17 - 7 = 10$  capovolto **sopra**.*

	$7 +$ $10 = 17$
$17 - 10 = 7$	

## Esercizi significativi

Si propongono 2 esercizi semplici ma efficaci da eseguire con l'uso di **sussidi concreti**, finchè necessario, prima con la **guida** dell'insegnante, poi lasciando che gli alunni ne **inventino** altri da soli, anche aiutandosi.

### SCOMPOSIZIONI

$$12 = 5 + 5 + 2 = 4 + 6 + 2 = 2 + 3 + 3 + 4 = \text{ecc...}$$

$$18 = 10 + 8 = 2 + 8 + 3 + 5 = 4 + 10 + 4 = \text{ecc...}$$

$$30 = 10 + 10 + 10 = 6 + 4 + 7 + 10 + 3 = \text{ecc...}$$

$$46 = 20 + 20 + 6 = 15 + 5 + 10 + 6 + 4 + 6 = \text{ecc...}$$

### NUMERAZIONE

**+ 5**

7            20  
12          17  
17          14  
22          11  
27  
32

**+ 10**

51            56  
61            49  
71  
81  
91

**+ 8**

57

65

73

81

89

97

ecc...

**- 3**

29

26

23

**+ 6**

17

23

29

35

41

**- 7**

84

77

70

63

*Gli operatori ( + 5 ; - 3, ecc...) introdotti a piacere, liberamente, vanno **evidenziati**, cerchiandoli, scrivendoli in rosso, ecc...*

## Ma poi chi li corregge ?

All'inizio **l'insegnante guida** gli alunni per **fargli capire concretamente** come si fa. Poi gli alunni possono inventare essi stessi gli esercizi, anche in coppie, aiutandosi, individualizzando e socializzando il lavoro che diventa così molto piacevole ed efficace. E gli alunni lavorano molto, e spesso continuano **spontaneamente anche a casa** perché ci hanno preso **gusto**. Ovviamente saranno esercizi tutti diversi. Ma poi chi li **corregge**? Non è necessario “correggere” tanti esercizi tutti diversi. L'insegnante può invece seguire gli alunni mentre lavorano, **incoraggiandoli** e **aiutando** chi ne avesse bisogno, per metterli in condizione di far bene e diventare **autonomi**, dando poi magari anche un'occhiata al lavoro fatto, e mettendo eventualmente un Visto, Bene, ecc.. (*Vedi “Ragnatele” pag. 92*)

## La morra non morrà (*Vedi sito [www.figest.it](http://www.figest.it)*)

Si gioca in 2, ad es. **Ugo** e **Ale**. Ciascuno può “buttare” da **0 a 5 dita** con una mano, cercando di indovinare e **dicendo forte** tutti e due contemporaneamente, il **totale** che ciascuno dei due prevede che uscirà **sommando** le dita che stanno buttando. Chi indovina fa 1 punto. Vince chi per primo raggiunge il punteggio stabilito: es. 5 punti.

Ad es. **Ugo** butta **3** dita dicendo forte: **-Otto!** come totale previsto. E fa un punto solo se **Ale** butta **5** dita. Mettiamo invece che **Ale** butti **2** dita: fa un punto solo se ha detto forte: **-Cinque!** come totale previsto (con le 3 dita buttate da Ugo). Altrimenti niente.

Il totale **massimo** è **10 (morra)**, se buttano tutti e **due 5**.

Il totale **minimo** è **zero** se buttano tutti e **due 0**.

Se un giocatore ad es. **butta 4** dita dicendo: **-Tre!**, sbaglia di sicuro. E' un gioco che richiede **prontezza di riflessi** e una **logica** ben precisa. Infatti, se Ale ad es. dice **10** (morra) come **totale** deve buttare solo **5** sperando che anche l'altro butti **5**. Se dice **9** come **totale** deve buttare solo **5** o **4** sperando che l'altro butti **4** o **5**. Se dice **8** come **totale** deve buttare solo o **5** o **4** o **3**, ma non 2 e neanche 1 o 0. Se dice **2** come **totale**, deve buttare solo o 2 o 1 o 0. Se dice **0** come totale deve buttare solo **0**, sperando che anche l'altro butti **0**. Ecc....Ci si può allenare anche da soli provando tutte le ipotetiche “buttate” possibili per ciascun totale.

## Esempi di calcolo mentale scritto

Da eseguire anche con l'uso di **sussidi concreti**, finché necessario.

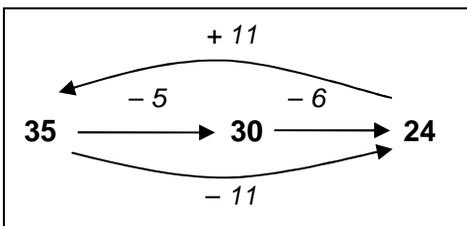
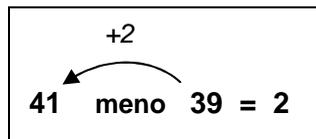
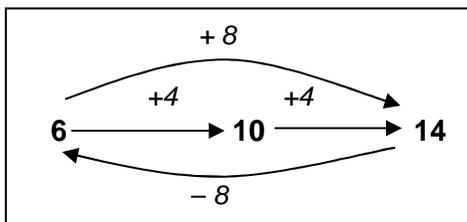
CON L'UGUAGLIANZA: *statico*

$$\begin{array}{r}
 35 - 13 = 35 - 10 - 3 = 25 - 3 = 22 \\
 \begin{array}{c} \diagdown \diagup \\ -10 -3 \end{array} \quad \begin{array}{c} \diagdown \diagup \\ 25 \end{array}
 \end{array}$$

$$\begin{array}{r}
 13 + 25 = 10 + 20 + 3 + 5 = 30 + 8 = 38 \\
 \begin{array}{c} \diagdown \diagup \\ 10+3 \end{array} \quad \begin{array}{c} \diagdown \diagup \\ 20+5 \end{array} \quad \begin{array}{c} \diagdown \diagup \\ 30 \end{array} \quad + \quad \begin{array}{c} \diagdown \diagup \\ 3+5 \\ 8 \end{array}
 \end{array}$$

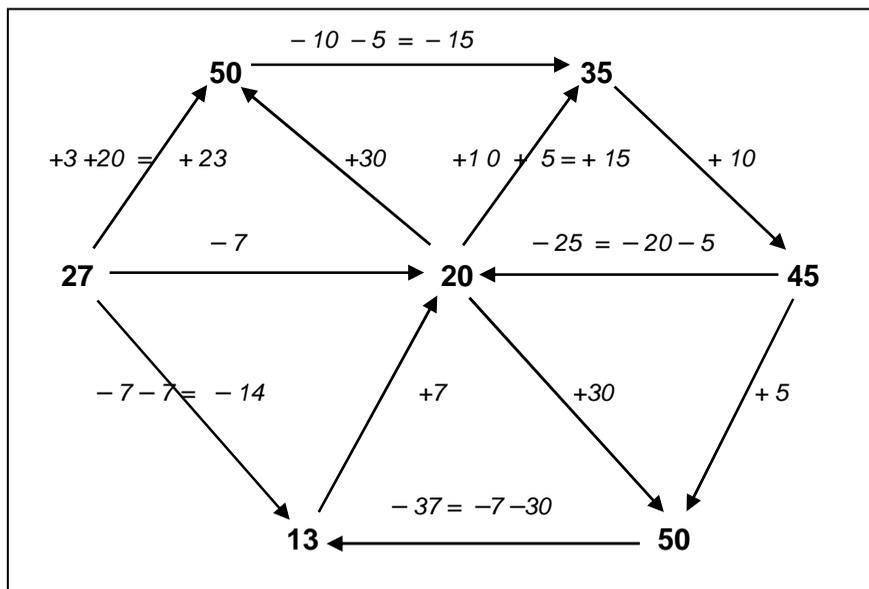
$$16 \times 5 = \left. \begin{array}{l} \nearrow 10 \times 5 = 50 \\ \searrow 6 \times 5 = 30 \end{array} \right\} + = 80$$

CON FRECCE -OPERATORI (**rossi**): *dinamico, reversibile, più intuitivo.*



## RAGNATELE

Prima scrivere i **numeri grossi neri**;  
poi collegarli con **frecche-operatori rossi**.



Una volta capito, con la **guida concreta dell'insegnante**, gli alunni possono continuare da soli, anche aiutandosi, **inventando** altri esercizi e usando **sussidi concreti**, se necessario. E' un'attività che gli piace molto e spesso continuano **spontaneamente** anche **a casa** come facevano i miei alunni, mostrandomi tutti contenti le "ragnatele" fatte a casa, varcando ben presto i confini di una sola pagina e occupando **2 pagine attigue**, "tessendo" ragnatele sempre più grandi e difficili, con rapidi progressi. In tal caso, come già detto, non sarebbe possibile e non è necessario **correggere** analiticamente tanti esercizi tutti diversi. Però è bene visionarli e apprezzarli, magari vedendone insieme qualcuno e socializzandolo, e mettendo anche un Visto, Bene, ecc, **incoraggiando** tutti gli alunni, ed **apprezzando** i loro **progressi** e quello che fanno di positivo, anche se è poco, ed aiutando chi ne avesse bisogno.

## Applicare le proprietà delle operazioni nel calcolo mentale

In tal modo le proprietà delle operazioni, **associativa, dissociativa, commutativa, distributiva**, vengono apprese e consolidate in modo **funzionale** e significativo, usandole e **applicandole** nel calcolo mentale, senza bisogno di definizioni **teoriche**, che saranno apprese in un secondo momento. Allo stesso modo si può lavorare anche con le **frazioni**, (*si veda a pag. 113-114*) e per molti altri apprendimenti, anche linguistici, partendo dall'**applicazione pratica** in attività ed esercizi significativi, seguiti e in parte accompagnati da una graduale riflessione mèta-cognitiva per una conoscenza anche **teorica**. (*Si veda a pag. 25-26*)

## Agire-operare, verbalizzare, simbolizzare

E' molto importante far eseguire **concretamente** le operazioni, dirette e inverse, come dice **Piaget**. La **manipolazione** è molto **più significativa**, motivante ed efficace delle **illustrazioni** e va fatta sistematicamente. Spesso invece gli insegnanti usano molto le **illustrazioni**, le schede illustrate, che ovviamente hanno anch'esse una certa validità, se usate bene, senza abusarne. Ma, come osserva **Piaget**, le illustrazioni, specialmente se sono già fatte, sono **statiche** e poco efficaci per apprendere **le operazioni** che invece sono **dinamiche e reversibili**, con un dato di **partenza**, un **processo operatorio** dinamico che lo modifica, ed un **risultato finale**: il quale a sua volta diventa il dato di partenza nell'operazione inversa.

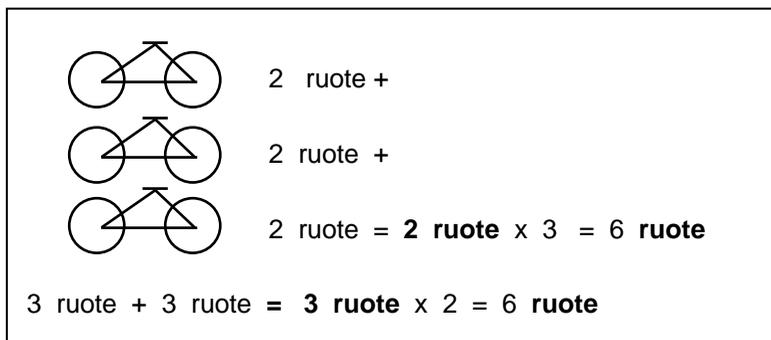
Una volta che le operazioni siano state apprese e capite bene, si potrà anche fare a meno della manipolazione, che però è fondamentale nella **fase iniziale**, e deve essere accompagnata dalla **verbalizzazione** e dalla espressione in **simboli matematici** per favorire la capacità di **astrazione** significativa e l'uso corretto e intelligente del linguaggio verbale e dei simboli stessi. Inoltre, il **significato** delle operazioni viene capito, assimilato e padroneggiato tanto meglio quanto più le operazioni stesse sono motivate e servono per risolvere **situazioni** problematiche **significative** legate al **vissuto** e all'esperienza.

*(Si Veda a pagg. 71-72-73 ; 148-149; 158)*

## MOLTIPLICAZIONE

Con uno **schieramento** si può visualizzare la moltiplicazione come addizione ripetuta, con la proprietà commutativa.

*PROBLEMA -Quante ruote hanno in tutto 3 biciclette ?*



**Mario Ferrari** precisa che vi sono **altri approcci** alla moltiplicazione, come l'**incrocio** tra **linee**, escludendo "l'approccio che alcuni sussidiari e riviste si ostinano a chiamare pomposamente **"prodotto cartesiano."** E' un approccio da **escludere** completamente. Una prima motivazione estrinseca è data dal fatto che le "Indicazioni" hanno eliminato gli insiemi dalla scuola elementare. Una seconda motivazione sta nel fatto che il prodotto cartesiano è un'operazione difficile e non è né commutativo né associativo. Se qualche docente è affezionato ad esso può salvarne il contenuto intuitivo, evitando rigorosamente di usare l'espressione "prodotto cartesiano", ma parlando di numero di **combinazioni** ecc.." (Mario Ferrari, "L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate", vol. 30 A n°5, settembre '07)

Il prodotto cartesiano è un'**operazione logica** il cui risultato sono appunto tutte le coppie ordinate, le "combinazioni", tra gli elementi di 2 insiemi, le quali, in una tabella a doppia entrata, formano uno schieramento. La moltiplicazione è l'**operazione aritmetica** che le quantifica: è un'addizione ripetuta del numero di coppie disposte in una riga per il numero delle righe, o del numero delle stesse coppie disposte in una colonna per il numero delle colonne.

## Uso delle marche e calcolo dimensionale

Nei **programmi '85** della scuola elementare si sconsigliava l'uso delle marche per evitare confusioni. Tuttavia penso che un loro **uso**, magari **limitato**, possa aiutare a capire meglio il significato delle operazioni e la soluzione dei **problemi**, come sostengono anche Arcà e Guidoni. Un esempio è quello fatto all'inizio con le **6 ruote di 3 biciclette**. Vediamone qualche altro.

*PROBLEMA - Ci sono 4 bambini ed io gli regalo 3 caramelle ciascuno. Quante caramelle gli regalo in tutto?*

BA.	BA.	BA.	BA.	
○	○	○	○	4 ca +
○	○	○	○	4 ca +
○	○	○	○	4 ca = <b>4 ca</b> x 3 = 12 ca

$$3 \text{ ca} + 3 \text{ ca} + 3 \text{ ca} + 3 \text{ ca} = 3 \text{ ca} \times 4 = 12 \text{ ca}$$

Nel testo **4** è riferito ai **bambini**, mentre nell'operazione, se **4** è **moltiplicando**, rappresenta **4 caramelle**, da ripetere **3 volte**.

*PROBLEMA - Compro 3 penne che costano 5 euro ognuna. Quanto spendo in tutto?*

PENNA   PENNA   PENNA

1 euro	1 euro	1 euro	3 euro +
1 euro	1 euro	1 euro	3 euro +
1 euro	1 euro	1 euro	3 euro +
1 euro	1 euro	1 euro	3 euro +
1 euro	1 euro	1 euro	3 euro = <b>3 euro</b> x 5 = 15 euro

$$5 \text{ euro} + 5 \text{ euro} + 5 \text{ euro} = 5 \text{ euro} \times 3 = 15 \text{ euro}$$

Nel testo **3** è riferito alle **penne**, mentre nell'operazione, se **3** è **moltiplicando**, esso rappresenta **3 euro**, da ripetere **5 volte**.

Tale modo di ragionare mi sembra coerente, considerando **entrambi i fattori**, e non solo quello già indicato nel testo, riferiti agli **elementi da calcolare**, (gli euro nell'esempio), che si possono immaginare disposti in uno **schieramento**, magari solo nei problemi **più facili**.

Se no si dovrebbe ricorrere al **calcolo dimensionale**, che è il modo corretto di usare le marche, e cioè:

$$\begin{array}{l} 5 \text{ euro} \\ \text{penna} \end{array} \times 3 \text{ penne} = 15 \text{ euro}$$

In cui la marca “*penna*” si elide. Ma è un modo formale astratto da scuola superiore, improponibile nella scuola primaria. Nei problemi più difficili si può indicare l'operazione **senza** usare le **marche**, o usandole con le **parentisi**, riferite al solo **risultato**, come nell'esempio seguente.

*PROBLEMA. Un'auto viaggia alla velocità di 70 Km all'ora. Quanti Km percorre in 3 ore?*

Con la **marca**  $70 \text{ km} \times 3 = 210 \text{ km}$  (km percorsi in 3 ore)

Con le **parentisi**  $(70 \times 3) \text{ km} = 210 \text{ km};$   $(3 \times 70) \text{ km} = 210 \text{ km}$

**Senza** le marche  $70 \times 3 = 210;$   $3 \times 70 = 210$

Con il **calcolo dimensionale**

$$\begin{array}{l} 70 \text{ Km} \\ h \end{array} \times 3 \text{ h} = 210 \text{ km}$$

In cui la marca “*h*” **si elide**, in modo formalmente corretto, ma improponibile nella scuola primaria. Nella quale, perciò, o si tralasciano le marche, o si può cercare di usarle in modo intuitivo, a scopo **didattico**. Per far capire meglio, infatti, soprattutto agli alunni più piccoli, il significato delle operazioni nella soluzione dei problemi, può essere utile indicare con le marche a che cosa si riferiscono i numeri, che cosa rappresentano e che significato hanno nell'operazione, anche se ciò può contrastare con il rigore formale, che si può curare poi sempre meglio con il progredire del livello di scolarità. (Si veda a pag. 70). Su tale questione **René Thom**, medaglia Field nel '58, (il nobel della matematica) osserva: “Si accede al **rigore assoluto** solo eliminando il **significato**. Ma se si deve scegliere tra rigore e significato, **scelgo quest'ultimo senza esitare**.” (G. Ottaviani, “La teoria degli insiemi”, su internet). E se ciò può valere per i **matematici**, figuriamoci per gli **insegnanti**.

## Tabella della moltiplicazione

<b>x</b>	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
1	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10
2	0	2	4	6	8	10	12	14	16	18	20
3	0	3	6	9	12	15	18	21	24	27	30
4	0	4	8	12	16	20	24	28	32	36	40
5	0	5	10	15	20	25	30	35	40	45	50
6	0	6	12	18	24	30	36	42	48	54	60
7	0	7	14	21	28	35	42	49	56	63	70
8	0	8	16	24	32	40	48	56	64	72	80
9	0	9	18	27	36	45	54	63	72	81	90
10	0	10	20	30	40	50	60	70	80	90	100

Una **tavola** per operarci concretamente si può scaricare dal sito [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it), NUMERI FACILI.

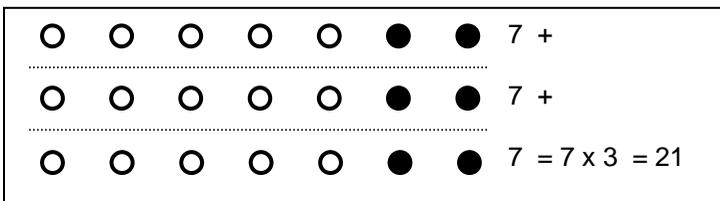
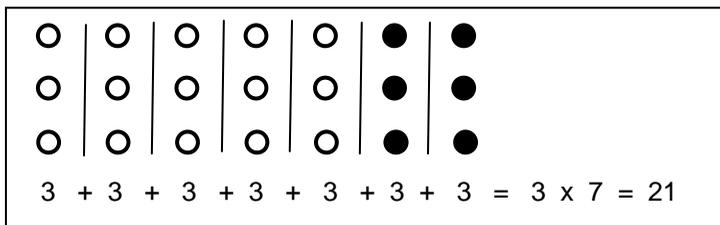
Gli **schieramenti** e relativi **prodotti** si possono **capire e imparare** anche costruendoli concretamente su di una tavola pitagorica, (nella parte **grigia** di quella illustrata), con dei gettoni o **dischetti** di cartoncino che servono per chiudere le **cartucce** dei **fulci**. Gli schieramenti stessi si possono delimitare con **2 righelli** disposti a **squadra**.

La stessa tabella può servire per **dividere** concretamente ad es. 16 caramelle, in **3 parti** uguali vedendo che in ciascuna parte ci sono **5 caramelle**, col resto di 1, (ripartizione). O, avendo 16 caramelle, posso darne **3 a ciascun** bambino, vedendo che posso accontentare **5 bambini**, e avanza 1 caramella (continenza). (*Vedi divisione*)

## Tabellina dei prodotti - schieramenti

Per **ciascun prodotto** si può disegnare uno **schieramento** su una scheda, per farlo **studiare, capire e memorizzare**, con maggiore impegno per i prodotti più **difficili** che sono relativamente **pochi**. Si otterrebbe uno **schedario** con tutti i prodotti e i relativi schieramenti. E' un altro modo molto efficace, oltre a quelli tradizionali, per **capire e memorizzare** le tabelline delle moltiplicazioni. Ad es. l'alunno prende la scheda con lo **schieramento**  $7 \times 8 = 56$  e  $8 \times 7 = 56$ , lo capisce e lo memorizza. Oppure la scheda con lo **schieramento**  $3 \times 7 = 21$  e  $7 \times 3 = 21$ , lo capisce e lo memorizza. E così via dai prodotti più facili fino a quelli più difficili.

Gli stessi schieramenti si possono anche **costruire** con dei gettoni o dischetti, o si possono **evidenziare** con dei righelli o strisce di cartoncino a squadra, sulla **tavola pitagorica**, come già detto nella pagina precedente. Ma averceli **disegnati stabilmente** in apposite schede può renderne più facile ed efficace l'apprendimento significativo.



## La gara-gioco delle tabelline

E' un gioco tradizionale caduto un po' in disuso forse anche perché ritenuto troppo competitivo, ma, fatto **come un gioco**, può essere molto valido. Esso si svolge nel modo seguente.

Tutti gli **alunni** si dispongono in **coppie**, una **coppia dietro l'altra**. L'insegnante chiede una tabellina **ai 2 alunni** della **prima coppia**: l'alunno che risponde per primo vince e resta in gara andando a mettersi in fondo, dietro a tutte le altre coppie, mentre quello che perde va a posto. Quindi l'insegnante fa un'altra domanda ai 2 alunni della **seconda coppia**: l'alunno che vince va in fondo a formare un'altra coppia con il primo alunno che aveva vinto, mentre il compagno che perde va a posto. In tal modo, dopo che l'insegnante ha fatto la **prima domanda** a tutte le coppie, **metà degli alunni** hanno **vinto** e sono andati a formare **altre coppie** disposte **una dietro l'altra**, mentre l'altra **metà** degli alunni è andata **a posto**. Restano così **in gara metà** degli alunni disposti ancora in **coppie, una dietro l'altra**. La gara continua nel modo suddetto, con una seconda serie di domande, e poi una terza, una quarta serie, ecc... dimezzando ogni volta il numero degli alunni che restano in gara. Alla fine resta **in gara una sola coppia** di 2 alunni ai quali l'insegnante chiede **5 tabelline**: l'alunno che risponde a **3** di esse è **il vincitore**.

E' un gioco che piace molto agli alunni che si impegnano a studiare le tabelline. Ovviamente va fatta **gioiosamente**, senza esagerare la competizione e senza creare disagi e tensioni. E' anche importante incoraggiare tutti gli alunni, e cercare di far **vincere** un po' **tutti**, a rotazione, dosando opportunamente le domande.

## Oltre il dieci

E' importante far eseguire prodotti in successione aumentando ogni volta di una unità il moltiplicatore **oltre il 10**, e aggiungendo mentalmente il moltiplicando al prodotto precedente. Esempio:.....6 per 10 = 60;  
**6 per 11 = 66; 6 per 12 = 72; 6 per 13 = 78; ecc.**

## Gli ostacoli intuitivi:

### moltiplicare e dividere con i decimali e lo zero

Lavorando con i numeri interi si consolida l'idea che **moltiplicando** si ottiene sempre come risultato un numero **più grande**, e che invece, **dividendo**, si ottiene sempre come risultato un numero **più piccolo**. Tale convinzione costituisce però un forte ostacolo intuitivo alla comprensione quando si moltiplica o si divide un numero per un **decimale**, ottenendo come **risultato** un numero **più piccolo** nella **moltiplicazione** e un numero **più grande** nella **divisione**, contrariamente a quanto invece avveniva con i numeri interi. Se si presentano a dei ragazzi di scuola media, anche di secondo grado, due operazioni come le seguenti,  $10 \times 0,5$  e  $10 : 0,5$  e si chiede loro di dire, senza fare il calcolo, quale delle due darà il risultato **maggiore**, è molto probabile che alcuni rispondano che il risultato maggiore si avrà nella moltiplicazione  $10 \times 0,5$  come è capitato in una ricerca.

E' difficile capire perché  $8 \times 0,5 = 4$ , come  $8 : 2$ . Più facile capire  $0,5 \times 8$ , ripetendo 0,5 per 8 volte, e ottenendo 4. Anche nella divisione c'è tale difficoltà: es.  $8 : 0,5 = 16$ , come  $8 \times 2$ . E' questo uno dei maggiori "**ostacoli intuitivi**" alla comprensione di tali operazioni, che può essere facilitata con esempi, problemi ed esercizi appropriati, molto facili, familiari, concreti e significativi.

Un'altra difficoltà riguarda la moltiplicazione per **0**, che può essere capita con riferimento a problemi molto semplici, ad es. calcolare quante caramelle contengono 5 scatole vuote:  $0 \times 5 = 0$ . E perché non usare il titolo del libro, "*Non prenda niente 3 volte al giorno*", di A. Di Stefano e Pippo Franco? In termini matematici  $0 \times 3 = 0$ . Si può usare lo zero, il niente, in esempi che suscitano ilarità per la loro assurdità pratica, ma che sono coerenti sul piano matematico. In tal modo, con esempi e dati numerici molto facili e intuitivi, anche tali difficoltà verranno gradualmente superate, in modo persino divertente.

## DIVISIONE

La divisione può essere introdotta ed usata per risolvere semplici **problemi di contenenza** o **ripartizione**, come negli esempi.

CONTENENZA: sottrazione ripetuta, raggruppamenti.

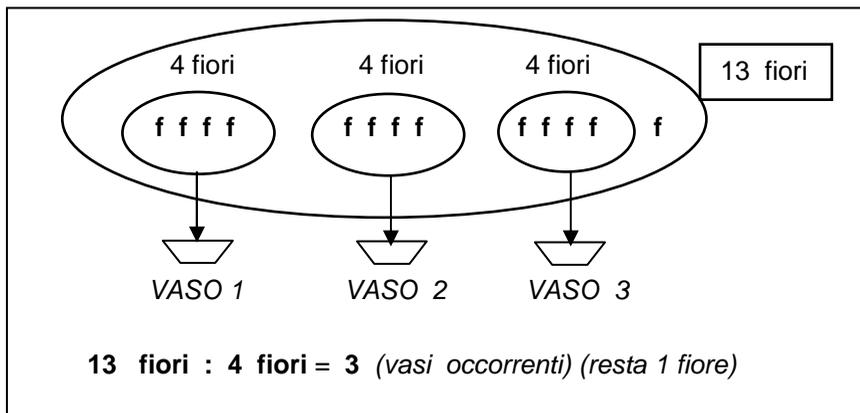
*Hai 13 caramelle e le vuoi dare ad alcuni compagni. Ne dai 4 a ciascuno di essi. Quanti compagni puoi accontentare?*

Un alunno è invitato a risolvere concretamente il problema. Prende le 13 caramelle, **ne raggruppa 4** e le dà a un compagno, (1 volta); altre 4 a un altro compagno, (2 volte); ed infine altre 4 a un terzo compagno, (3 volte). Può prendere-raggruppare-sottrarre 4 caramelle da 13 caramelle per **3 volte**, accontentando così 3 compagni. Resta 1 caramella. Verbalizziamo: **il 4 nel 13 è contenuto 3 volte**. Resto 1.

**13 ca : 4 ca = 3** (Compagni che posso accontentare)(Resto 1)

Si può anche illustrare il problema nel modo seguente.

*PROBLEMA -Ho 13 fiori da mettere nei vasi. In ogni vaso devo mettere 4 fiori. Quanti vasi mi servono?*



### RIPARTIZIONE: parti uguali.

Il concetto di ripartizione è più **facile** e **immediato** e può essere presentato anche **prima** della **continenza**.

*PROBLEMA - Hai 13 caramelle e le devi dividere in parti uguali tra 4 compagni. Quante caramelle darai a ciascuno di essi?*

#### ***Ripartizione immediata diretta***

Un alunno è invitato a risolvere concretamente il problema.  
L'alunno prende le 13 caramelle.  
Poi chiama vicino a sé 4 compagni e distribuisce loro le 13 caramelle, dando **1 caramella** ciascuno **per 12 volte** o un **certo numero** di caramelle ciascuno **a occhio** facendo poi degli **aggiustamenti**.  
Alla fine avrà dato **3 caramelle a ciascuno** dei 4 compagni.  
Avanzerà 1 caramella: resto 1.

$$13 \text{ ca} : 4 = 3 \text{ ca} \text{ (caramelle date a ciascun compagno) (resto 1)}$$

Ritengo che la **marca** (**ca** nell'esempio) collocata in modo **diverso** nei 2 tipi di problema, possa aiutare a capirli meglio. Ma si può anche **tralasciare**, ovviamente, per una maggiore **correttezza matematica**.

#### ***Ripartizione mediata dalla continenza***

**I 4 compagni** tra cui si devono ripartire le **caramelle** poste **sulla cattedra** vengono mandati **lontani** da esse, ad es. in fondo all'aula. Se l'alunno solutore vuole ripartire le **13 caramelle** dandone **una ciascuno per 12 volte**, come nel caso precedente, dovrà fare **12 viaggi**. Gli si dice, o meglio gli si fa scoprire, come eseguire l'operazione con pochi **viaggi**, prendendo, in ciascun viaggio, **non più di tante** caramelle **quanti** sono i **compagni** a cui le deve dare: in questo caso **non più di 4** caramelle per ogni viaggio.

L'alunno prenderà 4 caramelle e farà un primo viaggio, (1 volta), dando 1 caramella a ciascun compagno (ripartizione); e così per 3 volte, facendo **3 viaggi** (contenenza) con **4 caramelle** per volta, dando **ogni volta 1 caramella** a ciascun **compagno**, (ripartizione) per un totale di 3 caramelle ciascuno, con il **resto di 1** caramella.

In tal modo esegue la **ripartizione** ( **3 caramelle** ciascuno), facendo **prima** i raggruppamenti o la sottrazione ripetuta, cioè **3 viaggi** con 4 caramelle alla volta, che potrebbero anche essere raggruppate in 3 mucchietti di 4 caramelle prima di compiere i 3 viaggi, rappresentando e comprendendo così sia la **diversità** che il **nesso logico** tra i 2 significati di ripartizione e contenenza. Si **verbalizza** e gradualmente si registra anche con i **simboli** matematici.

## **Il paradigma-modello del tressette**

Un fatto analogo accade quando si gioca a **tressette**. Chi dà le **carte** deve dividere-ripartire **40 carte** tra **4 giocatori**. Dà **1 carta ciascuno** (ripartizione), contando però **i giri**, (contenenza) ogni volta che dà la carta a sé stesso. Ogni volta che conta **1 giro** (contenenza) mentre dà la carta a se stesso, avrà quindi già dato **una carta a ciascuno** degli altri giocatori. In tal caso **ciascun giro** viene contato **subito dopo** aver fatto la distribuzione-ripartizione di 1 carta a ciascun giocatore. Alla fine chi dà le carte avrà contato **10 giri**, volte, gruppi di **4 carte**, sottratte **10 volte** (contenenza) da 40 carte, e contemporaneamente avrà dato **10 carte a ciascuno** dei 4 giocatori (ripartizione).

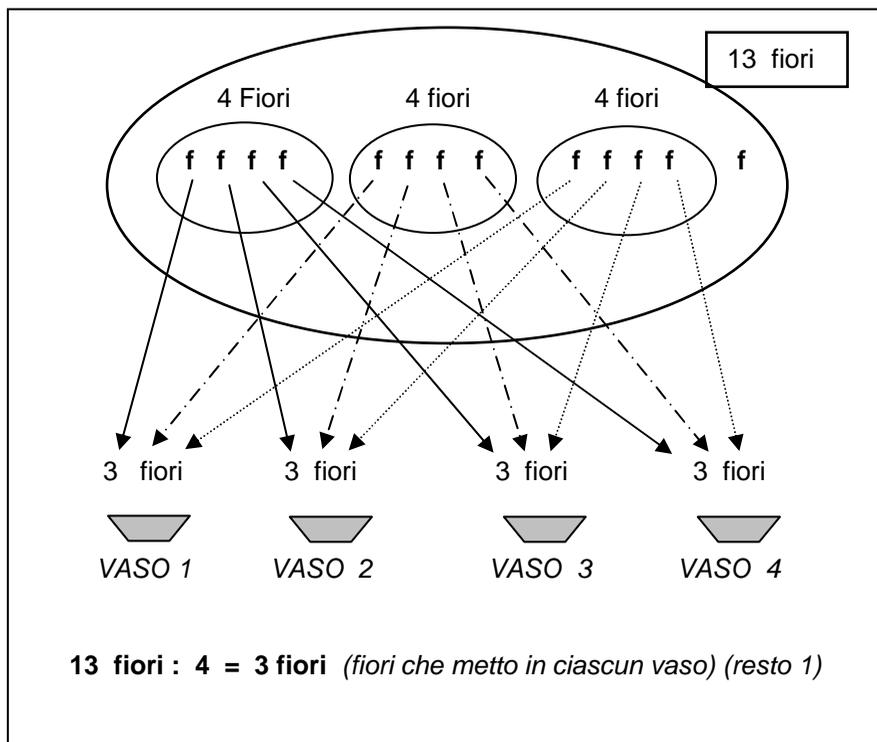
Si potrebbero anche fare prima **10 mucchietti di 4 carte** (contenenza) e poi ripartirle dando una carta a ciascun giocatore per ogni mucchietto, fino ad un totale di 10 carte ciascuno (ripartizione).

Allo **stesso modo**, assumendo come **paradigma**, cioè come **modello** generale, il modo di distribuire-ripartire le carte nel tressette, si potrebbero dividere quantità diverse di carte, o altre cose, es. **51 carte**, o caramelle, figurine, penne, colori, ecc...tra **6 giocatori**: ciascuno riceverà 8 carte o altre cose e ne avanzeranno 3.

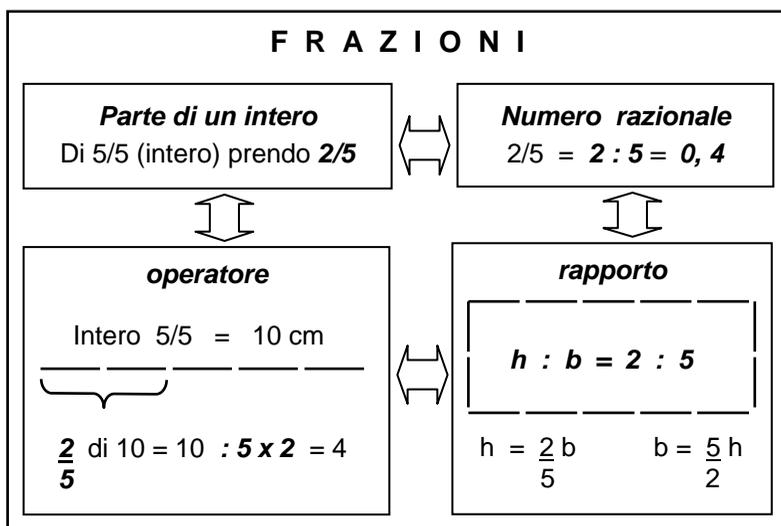
Si può anche **illustrare** il problema nel modo seguente.

Ho **13 fiori** da mettere in **4 vasi**, in numero uguale.

Quanti fiori metto in ciascun vaso?



Ritengo che la **marca** (**fiori** nell'esempio) collocata in modo **diverso** nei 2 tipi di problema, possa aiutare a capirli meglio. Ma non è indispensabile, e si può anche tralasciare per una maggiore correttezza formale. Come già detto a [pag. 97-98](#), infatti, un uso matematicamente corretto delle marche richiede il **calcolo dimensionale**, a livello di scuola secondaria. Ritengo tuttavia che nella scuola elementare le “marche” si possano anche usare, senza esagerare, in modo più semplice e **intuitivo**, per aiutare a capire meglio.



Il **concetto** di frazione, come evidenziato nello schema, si articola in **4 aspetti** diversi, ma strettamente **interconnessi**.

1 -La frazione come **parte di un intero** è costituita da una o più **unità frazionarie uguali** in cui si suddivide l'intero stesso.  
 Ad es. dell'intero suddiviso in **5 quinti** uguali si prendono **2 quinti**.  
 Il denominatore è espresso con la parola "**quinti**" per evidenziare il suo diverso **significato** rispetto al numeratore e favorire così la **comprensione** concettuale che è alla base del ragionamento logico.

2 -La frazione è **un operatore**, che consente di calcolare il valore della frazione di una grandezza, **dividendo** il valore di tale grandezza per il **denominatore** e moltiplicando il **risultato per il numeratore**, nei problemi **diretti**; o viceversa, di calcolare il valore di una grandezza conoscendo il valore di una sua frazione, **dividendo** il valore di tale frazione per il **numeratore** e moltiplicando il risultato **per il denominatore**, nei problemi **inversi**. Ritengo tuttavia che, in base al diverso **significato** dei due termini della frazione, si possa ragionare anche con una logica di **proporzionalità diretta** tra i **numeratori** ed i valori delle rispettive frazioni. (*Si veda a pagg. 116-122*)

3 -La frazione può anche indicare **un rapporto**. Ad es. l'**altezza** di un rettangolo sta alla sua **base** come **2 sta a 5**. Cioè  **$h : b = 2 : 5$** . Da cui  **$h = 2/5 b$** , e cioè l'**altezza** è **2 quinti** della **base**. Ma tale formulazione si basa sui **2 precedenti concetti** di frazione. Infatti, se l'**altezza** è **2 quinti** della **base**, questa, cioè la **base**, è intesa come l'**intero 5/5**, e l'**altezza** come una sua frazione, cioè i suoi **2/5**. E' il primo concetto di frazione già visto. Inoltre **2/5** è anche l'**operatore** che, conoscendo l'intero, cioè la base, mi permette di calcolarne la frazione **2/5**, cioè l'**altezza**, con la **formula** già vista "*base diviso denominatore 5 per numeratore 2.*"  
Se inverto il rapporto, ottengo che  **$b = 5/2 h$** , e cioè che la **base** è **5/2** (frazione) dell'**altezza 2/2** (intero), e calcolo la base con la stessa formula "*altezza diviso denominatore 2 per numeratore 5.*"  
Ma su tale punto, come già detto, si **veda alle pagine 116-122**.

4 -La frazione infine può essere concepita come un **numero razionale**, derivante dal **quoziente** della divisione tra il numeratore e il denominatore. Ad es.  **$2/5 = 2 \text{ diviso } 5 = 0,4$** . Infatti **2** equivale a **20 decimi**, e 20 decimi **diviso 4** fanno **4 decimi**. In tale caso è facile anche visualizzare l'**equivalenza tra 2/5** di un segmento che corrispondono ai **4/10** dello stesso segmento. Tale concetto di frazione è forse il più difficile, e può essere compreso meglio se inizialmente si cerca di chiarirlo con esempi facili ed intuitivi.

Quanto detto evidenzia sia la **diversità** dei 4 aspetti del concetto di frazione, sia la loro **stretta interconnessione**. Tali concetti si traducono in scritte simboliche, formule e algoritmi di calcolo, che si possono capire tanto meglio quanto più si sono capiti i **concetti** e i **significati**, senza i quali i simboli sono privi di significato e le formule e gli algoritmi sono appresi come automatismi ciechi. Quando ciò avviene si **atrofizza** la matematica, privandola della **linfa vitale** della **comprensione** dei concetti, che riempie di significato le scritte simboliche e fonda gli **algoritmi "sintattici"** di calcolo e il **ragionamento "strategico"** nella soluzione dei problemi, in modo anche originale. Ma il **rigore assoluto** degli algoritmi, può richiedere, a un certo punto, di prescindere dal significato, che invece è fondamentale per poter capire e ragionare. **René Thom**, medaglia Field nel 58, osserva: "*Si accede al rigore assoluto solo eliminando il significato. Ma se si deve scegliere tra rigore e significato, scelgo quest'ultimo senza esitare.*" (Si veda a pag. 70)

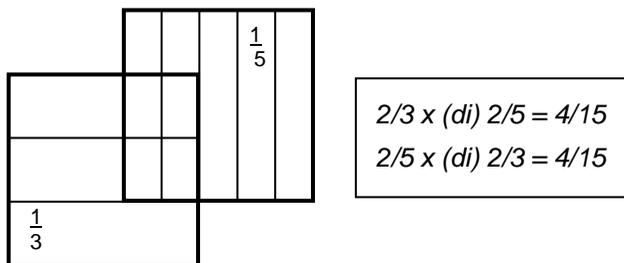
## SET LUCIDO TRASPARENTE DELLE FRAZIONI

Le matrici da **stampare** su **lucidi trasparenti** e ritagliare, e l'**animazione al computer**, anche del SET LINEARE, sono disponibili nel sito [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it)

Il “set lucido delle frazioni” si compone di **quadrati lucidi trasparenti**, delle stesse dimensioni, frazionati o in un solo senso o in entrambi i sensi, dai  $\frac{2}{2}$  fino ai  $\frac{100}{100}$ , con linee di colore diverso per i denominatori **primi** di  $\frac{2}{2}$  (azzurro),  $\frac{3}{3}$  (nero),  $\frac{5}{5}$  (rosso),  $\frac{7}{7}$  (violetto), e rispettivi multipli. Nelle figure-frazioni con denominatore **multiplo** di quelli primi suddetti, prevale, per l'intero perimetro, il colore del denominatore primo più grande: il *violetto di 7* prevale sul *rosso di 5* che prevale sul *nero di 3* che prevale sull'*azzurro di 2*. Lo stesso vale per il **set lineare** delle frazioni, nelle prossime pagine.

### Prodotto di frazioni

Il **prodotto di 2 frazioni** si può visualizzare sovrapponendo 2 quadrati lucidi trasparenti del set lucido, con le 2 frazioni da moltiplicare, frazionati, uno in senso verticale e l'altro in senso orizzontale. Esempio:



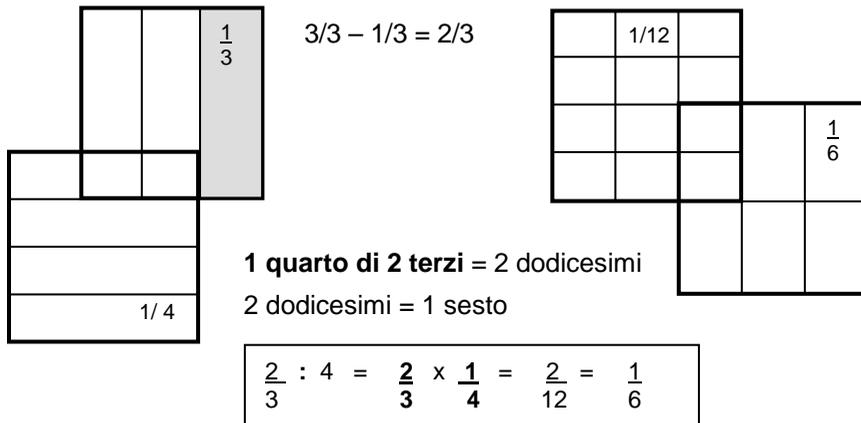
Se sovrappongo  $\frac{3}{3}$  (nero) su  $\frac{5}{5}$  (rosso) visualizzo  $\frac{3}{3} \times \frac{5}{5} = \frac{15}{15}$

**Problema** (Prova nazionale INVALSI 2008)

Un padre e i suoi 4 figli si dividono la cifra vinta al lotto in questo modo: al padre spetta  $\frac{1}{3}$  dell'intera somma, e il rimanente viene diviso in parti uguali tra i figli. Quale parte della somma spetta a ciascuno dei figli?

**Soluzione**

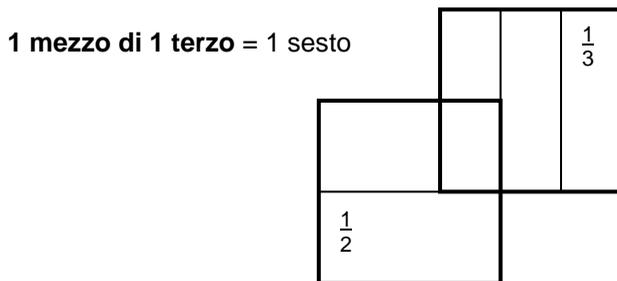
Il padre prende **1 terzo** della somma vinta; ai 4 figli ne restano **2 terzi**.



Poiché i figli sono 4, per trovare la parte che spetta a ciascuno di essi si divide la parte rimasta, cioè **2 terzi**, in **4 parti** uguali, trovando **1 quarto di 2 terzi** che è uguale a **2 dodicesimi**, cioè **1 sesto**.

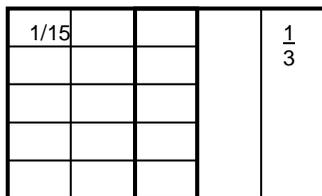
Semplifico

$$\frac{2}{3} : 4 = \frac{2}{3} \times \frac{1}{4} = \frac{1}{3} \times \frac{1}{2} = \frac{1}{6}$$

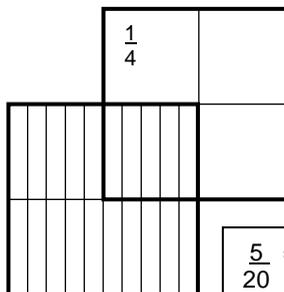


## Equivalenza di frazioni

L'equivalenza di 2 frazioni si può visualizzare sovrapponendo 2 frazioni equivalenti raffigurate in 2 quadrati del set lucido, frazionati in un solo senso o in entrambi i sensi, come negli esempi seguenti.



$$\frac{5}{15} = \frac{1}{3}$$



$$\frac{5}{20} = \frac{1}{4}$$

## “Giocare a carte” con le frazioni

Con i quadrati del set lucido concreto si possono fare le equivalenze anche “*giocando a carte*”, tra 2 o più alunni, dividendosi in ugual numero i quadrati del set come “carte” da gioco. Poi ognuno gioca un quadrato e il successivo può “*prenderne*” uno giocato se può farci un'equivalenza con un altro che ha in mano: *es. 3/3 prende 18/18, ma non 5/5, ecc...*L'intero, equivalente a tutte le carte, le prende tutte e viene preso da tutte.

---

*Il SET LUCIDO è brevettato ed è stato pubblicato da:*

1 -RAFFAELLO editrice, Monte San Vito, Ancona 1993.

2 -BREVETTO n.° 00232006 del 10 / 8 / '99.

3 -RIVISTA “L'insegnamento della matematica e delle scienze integrate”, n°3, vol. 30A, maggio '07. Centro ricerche didatti che UGO MORIN.

# SET LINEARE DELLE FRAZIONI

1 INTERO																							
1/2																							
1/4																							
1/16																							
1/8																							
1/24																							
1/12																							
1/6																							
1/18																							
1/9																							
1/3																							
1/15																							
1/5																							
1/10																							
1/20																							
1/4																							
1/2																							
1/8																							
1/24																							
1/3																							

## Equivalenze, addizioni e sottrazioni con il set lineare.

Il set lineare delle frazioni, disponibile **nel sito** [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it), si compone di **strisce** di uguali dimensioni, frazionate dai 2/2 fino ai 30/30 (*qui fino a 24/24*), con linee di **colore diverso** per i denominatori **primi** di 2/2 (*azzurro*), 3/3 (*nero*), 5/5 (*rosso*), 7/7 (*violetto*), 11/11 (*verde*), 13/13 (*arancio*), e rispettivi **multipli**, utilizzabili in tabelle sinottiche, o separatamente, in modo dinamico. Ci si possono visualizzare e capire facilmente molte **equivalenze, addizioni e sottrazioni** tra le frazioni, e la loro **riduzione** ai minimi termini e al minimo comune denominatore.

### **Equivalenza** di frazioni e riduzione ai **minimi termini**.

$$3/12 = 1/4$$

$$4/12 = 2/6 = 1/3$$

$$6/12 = 2/4 = 1/2$$

$\frac{1}{2}$											
$\frac{1}{4}$											
$\frac{1}{12}$											
$\frac{1}{6}$											
$\frac{1}{3}$											

$$4/6 = 2/3$$

$$3/6 = 1/2$$

$$10/12 = 5/6$$

### **Addizioni e sottrazioni** di frazioni con **denominatore uguale**

$$4/12 + 3/12 = 7/12$$

$$9/12 - 5/12 = 4/12 = 1/3$$

$\frac{1}{12}$											
----------------	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--	--

$$10/12 = 6/12 + 4/12 = 5/12 + 5/12 = \text{ecc...}$$

$$1 = 12/12 = 8/12 + 4/12 = 5/12 + 5/12 + 2/12 = 4/12 \text{ per 3 volte.}$$

**Addizioni e sottrazioni di frazioni con denominatore diverso e ridotte ai minimi termini**

$$1/2 + 1/3 = 3/6 + 2/6 = 5/6$$

$$5/6 - 1/2 = 5/6 - 3/6 = 2/6 = 1/3$$

$\frac{1}{2}$			$\frac{1}{3}$		
$\frac{1}{6}$					

$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{6}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{9}$				
$\frac{1}{3}$		$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{9}$	$2/6 + 2/9 =$			
$= 1/3 + 2/9 = 3/9 + 2/9 = 5/9$							
$\frac{1}{9}$							

$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{9}$	$\frac{1}{10}$	$\frac{1}{10}$									
$\frac{1}{3}$			$\frac{1}{5}$		$3/9 + 2/10 =$								
$= 1/3 + 1/5 = 5/15 + 3/15 = 8/15$													
$\frac{1}{15}$													

Negli ultimi 2 esempi si capisce chiaramente perché bisogna ridurre ai **minimi termini** e al **minimo comune denominatore** frazioni con denominatore diverso per poterle addizionare o sottrarre. In tal modo le operazioni e i concetti vengono facilmente compresi e consolidati mediante le **illustrazioni** e l'**applicazione** in esercizi pieni di **significato**. (Vedi pag. 93). Sarà poi molto più facile capire le **regole generali** e l'uso dei **simboli astratti**, con numeri più grandi.

## Esercizi significativi e problemi

Con i set si possono fare “**esercizi**” **significativi**, come dice Hans **Freudenthal**: “*Ma vi è un modo di fare esercizio (incluso anche lo studio a memoria), in cui ogni piccolo passo aggiunge qualcosa al tesoro dell’intuizione: si tratta dell’esercizio accoppiato con l’apprendimento per intuizione.*” (Vedi pag. 25)

Con i set si può anche rappresentare la soluzione di **alcuni problemi**, come già detto a pag. 108.

## Didattica laboratoriale e animazione al computer e alla L.I.M.

Gli alunni possono lavorare attivamente con i set, prima con la **guida** dell’insegnante, poi anche in modo autonomo,” magari **aiutandosi**, in coppia, **inventando** equivalenze ed operazioni, anche **solo oralmente** e in tempi limitati: l’importante è che facciano **lavorare il cervello**, con un approccio **laboratoriale**, secondo il detto: “*Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio imparo*”: “**faccio**” = **agisco**, anche e soprattutto come attivazione dei processi cognitivi e linguistico-espressivi, con parola cannocchiale... “**agis-co-gito.**”

Se le operazioni vengono anche scritte, lavorando così, **non è necessario “correggere”** tanti lavori diversi. L’insegnante può invece seguire gli alunni aiutando e incoraggiando chi ne avesse bisogno.

Il **set lineare** si può stampare su cartoncino, e si possono ritagliare le **single strisce** frazionate usandole separatamente.

Poi si può usare anche solo osservando le strisce nella **tavola sinottica** completa, che si può stampare per ciascun alunno.

Stampando i set su lucidi trasparenti, si possono proiettare con la **lavagna luminosa**. Vi è poi l’animazione al **computer** e alla **L.I.M.**, disponibile nel sito internet [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it)

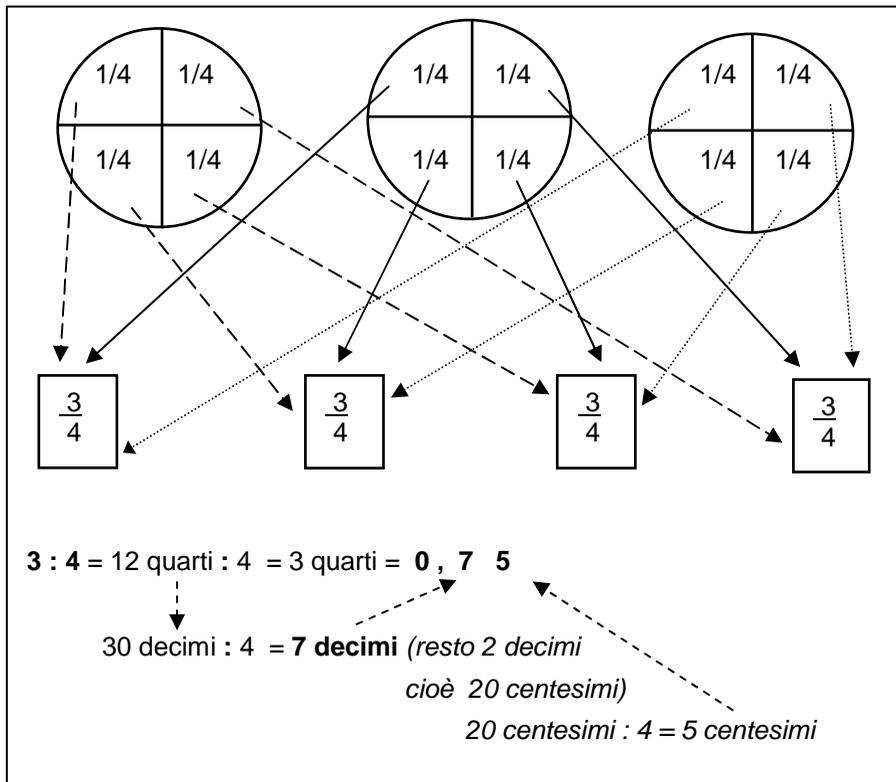
## Trampolino di lancio e continuità dinamica

Lavorando con i 2 set si usano i codici **iconico e cromatico** (colore, qui mancante) insieme con quelli **verbale e simbolico**, attuando la **trasposizione o “trattamento”** (*Vedi pag. 18*) della rappresentazione da un livello intuitivo-concreto a quello verbale e simbolico-astratto, e viceversa, per favorire la comprensione e l’astrazione concettuale. Le equivalenze e le operazioni rappresentate usando i set con **illustrazioni a colori** (qui in bianco e nero), vengono anche **verbalizzate** ed espresse con i **simboli matematici**, e viceversa, per “*caricare*” di significato il linguaggio verbale e capire il significato dei simboli matematici astratti.

I 2 set tuttavia sono ovviamente **riduttivi**, e perciò vanno integrati con altre rappresentazioni, come tutti i sussidi e le rappresentazioni **concrete** di **concetti astratti**, e tanto più di un concetto così complesso come quello delle frazioni. Un uso corretto dei 2 set, integrato con altri sussidi, può perciò facilitare molto l’**astrazione concettuale** e la **comprensione** del significato delle operazioni e dei linguaggi verbale e simbolico usati, che per le frazioni sono particolarmente difficili: comprensione che è fondamentale per motivare, sollecitare ed **attivare il pensiero**, e per la soluzione dei problemi.

Un uso graduale dei 2 set fin dalla **classe quarta** della scuola primaria, secondo le capacità degli alunni, può contribuire ad una maggiore e migliore **continuità dinamica** tra i 2 ordini di scuola, come un buon **trampolino di lancio**, insieme con altri sussidi, per questi ed altri obiettivi, verso l’astrazione intelligente e la comprensione del linguaggio, delle operazioni e dei concetti matematici. Ciò è fondamentale per poter pensare in modo autonomo e consapevole, risolvere problemi, e rendere interessante e significativa la matematica, evitando il vuoto verbalismo e il formalismo mnemonico, che sono una delle cause principali della disaffezione e dell’insuccesso scolastico in questa ed altre discipline.

## FRAZIONE COME NUMERO RAZIONALE



$$2 : 5 = 10 \text{ quinti} : 5 = 2 \text{ quinti}$$

$$20 \text{ decimi} : 5 = 4 \text{ decimi} = 0,4$$

$$3 : 5 = 15 \text{ quinti} : 5 = 3 \text{ quinti}$$

$$30 \text{ decimi} : 5 = 6 \text{ decimi} = 0,6$$

$$3 : 6 = 18 \text{ sestini} : 6 = 3 \text{ sestini}$$

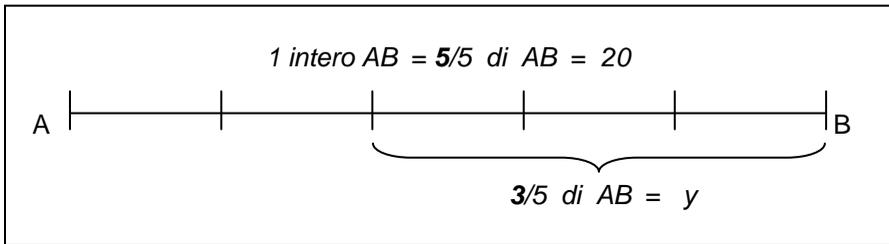
$$30 \text{ decimi} : 6 = 5 \text{ decimi} = 0,5$$

## FRAZIONE COME OPERATORE

La frazione è un operatore che consente di calcolare il valore della frazione di un intero dal valore noto o viceversa, risolvendo le 2 seguenti classi di problemi diretti e inversi.

### 1-Problema diretto *Calcolare i 3/5 di 20*

Il testo implica che **20** è il valore dell'intero **5/5**, che si può rappresentare con un **segmento** diviso in **5 parti** uguali.



Per calcolare il valore di **1/5**, con la regola consueta, si fa **20 diviso 5 (denominatore) = 4**

Ma sembrerebbe più logico fare **20 diviso 5 (numeratore)**, perché i **quinti** dell'intero, di cui si conosce il valore, sono **5**, quantificati dal **numeratore 5** dell'intero **5 quinti**.

Per calcolare il valore di **3/5** si fa poi **4 per 3 (numeratore) = 12**.

Perciò, in base al **diverso significato** e **funzione** del numeratore e del denominatore, con la logica proporzionale del **3 semplice diretto** con i **solli numeratori** e i **valori** delle frazioni, sarebbe coerente fare:

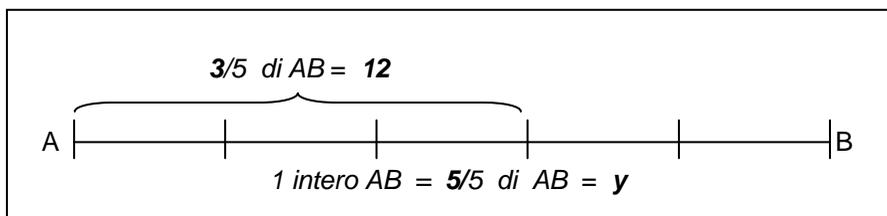
**20 diviso numeratore 5 per numeratore 3.**

Il testo del problema diretto si potrebbe riformulare così:

*Il valore dell'intero 5 quinti è 20.*

*Qual è il valore dei suoi 3 quinti ?*

**2-Problema inverso:** *Il valore dei  $\frac{3}{5}$  di un intero è 12.  
Calcolare il valore dell'intero.*



Per trovare il valore di  $\frac{1}{5}$  si fa 12 diviso **3** (*numeratore*) = 4.

Si fa **diviso 3** perché **i quinti** di cui conosco il valore **sono 3**.

Per calcolare poi il valore di  $\frac{5}{5}$ , con la regola consueta, nella scuola primaria, si fa **4 per 5** (*denominatore*) = 20.

Ma sembrerebbe più logico fare **4 per 5** (*numeratore*), perché **i quinti** dell'intero, di cui si deve calcolare il valore, **sono 5**, quantificati dal **numeratore 5** dell'intero **5 quinti**. Perciò, in base al **diverso significato e funzione** del numeratore e del denominatore, con la logica proporzionale del **3 semplice diretto** con i **soli numeratori** e i **valori** delle frazioni, sarebbe coerente fare:

*12 diviso numeratore 3 per numeratore 5.*

Le **operazioni** e i numeri sono sempre gli **stessi** in entrambi i procedimenti: quello che **cambia** è il **significato** di uno dei numeri, (5 negli esempi fatti), che con la regola **consueta** è sempre **denominatore**, sia nella formula **diretta** che in quella **inversa**, mentre con la logica del **3 semplice** diretto è sempre **numeratore**. Quando si usano i **segmenti frazionati** per spiegare i problemi con le frazioni, come negli esempi, si visualizzano le **parti uguali** (unità frazionarie) dei segmenti stessi, indicate dai **numeratori**, e il loro corrispondente **valore**, con la **logica proporzionale** riferita ai **soli numeratori** e ai **valori** delle frazioni aventi lo stesso denominatore, a **livello intuitivo**, senza esplicitarlo.

Poi, siccome le operazioni e i numeri sono gli stessi, **si esplicitano** e si enunciano le **regole consuete** includendo anche il **denominatore**, il quale, cacciato dalla **porta intuitiva** rientra dalla **finestra formale**.

**Proporzionalità diretta tra i soli *numeratori*  
e i *valori* delle frazioni aventi lo stesso denominatore**

1- Problema <i>diretto</i>
1 quinto = ? 2 quinti = ? <u>3 quinti = y</u> 4 quinti = ? <u>5 quinti (1 intero) = 20</u> 6 quinti = ?
<b>5 : 20 = 3 : y</b>

2 - Problema <i>inverso</i>
1 quinto = ? 2 quinti = ? <u>3 quinti = 12</u> 4 quinti = ? <u>5 quinti (1 intero) = y</u> 6 quinti = ?
<b>3 : 12 = 5 : y</b>

Come si vede dalla tabella, in una serie di frazioni diverse con lo stesso denominatore, **variano** solo i **numeratori**, che sono in un rapporto di **proporzionalità** diretta con i **valori** delle rispettive frazioni, compreso l'**intero**, che è anch'esso una **frazione apparente**. Perciò, conoscendo il valore di una frazione qualsiasi, compreso l'intero, si può calcolare il valore di tutte le altre, compreso l'intero, **dividendo** il valore noto di una frazione diviso il **numeratore** della stessa, e **moltiplicando** il risultato per il **numeratore** della frazione di cui si vuol trovare il valore. Verrebbe meno così la distinzione tra problemi diretti e inversi, poiché il **procedimento** risolutivo sarebbe sempre **lo stesso**.

Come se i **quinti** fossero **mele**.

Tale procedimento però, valido a **livello intuitivo**, non lo è a livello formale: esso è una specie di "**scorciatoia**" che esclude e "**bypassa**" il denominatore, che invece non può essere escluso perché è un termine essenziale della frazione, sempre presente nella procedura corretta e nei **calcoli formali**. In questi però, spesso i **numeratori** diventano **denominatori** (nella divisione), e viceversa, e vengono anche semplificati, tenendo conto soltanto della **loro posizione** (sopra o sotto), e **trascurandone** il **significato**. Proprio il **significato** è invece **alla base** del procedimento del **3 semplice diretto** con i soli **numeratori** e i **valori** delle frazioni aventi lo stesso denominatore, in cui si tiene conto **non della posizione** di un numero, (sopra o sotto), come si fa nel calcolo formale, ma della **sua funzione**: *denominatore*, che serve a *denominare* le unità frazionarie, o *numeratore*, che *quantifica* le stesse unità.

Il **numeratore** perciò è in un rapporto di proporzionalità diretta con il **valore** delle diverse frazioni aventi lo stesso **denominatore**: questo, infatti, essendo **costante**, è **irrilevante**, perché **non incide** sui diversi **valori** delle frazioni, i quali dipendono esclusivamente dai **numeratori variabili**, direttamente **proporzionali** ai valori delle frazioni aventi lo stesso denominatore, come è bene evidenziato nella tabella che segue.

<i>3 -Problema <b>composto</b></i>	
<i>Da una <b>frazione</b> (all'intero e dall' intero) a un'altra <b>frazione</b></i>	
1 quinto = ?	
2 quinti = ?	
<b>3 quinti</b> = <b>y</b>	
4 quinti = ?	
<b>5 quinti</b> (intero) = ?	
6 quinti = ?	
<b>7 quinti</b> = <b>28</b>	
8 quinti = ?	
<b><math>7 : 28 = 3 : y</math></b>	

Nel problema in tabella non si fa alcun riferimento all'intero, ma soltanto a **due frazioni** aventi lo stesso denominatore, evidenziando chiaramente la **proporzionalità diretta** tra i **solli numeratori** e i **valori** delle frazioni stesse.

Ma se applico le **formule consuete**, tale problema risulta **composto** da 2 problemi, uno **inverso** e l'altro **diretto**.

Infatti devo **prima** calcolare il valore dell'**intero**  $5/5$  conoscendo il valore 28 della frazione  $7/5$ , facendo  $28 : 7 \times 5 = 20$ .

**Poi** il valore dei  $3/5$  dell'intero, facendo  $20 : 5 \times 3 = 12$ .

Metto tutto in espressione  $28 : 7 \times 5 : 5 \times 3 = 28 : 7 \times 3 = 12$ .

Che è anche quanto si ottiene dalla proporzione con i **solli numeratori**

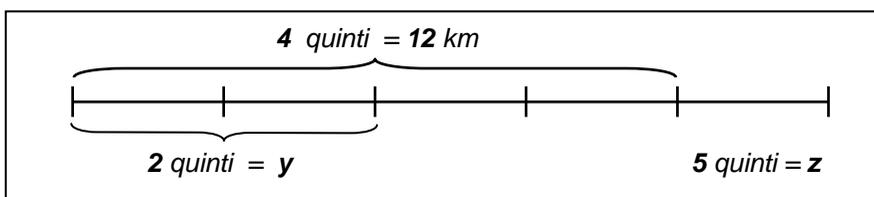
$7 : 28 = 3 : y$ , da cui  $7y = 28 \times 3$ , ed infine  $y = 28 : 7 \times 3 = 12$ .

Che non cambia includendo anche i denominatori, cioè  $7/5 : 28 = 3/5 : y$ , e calcolando la y con la corretta procedura formale.

## Problema: un cucciolo in pista

La **proporzionalità** diretta tra i **sol**i numeratori e i **valori** delle frazioni aventi lo stesso denominatore appare evidente nel problema che segue, che, come quello in tabella, non fa alcun riferimento **all'intero**, ma soltanto a **2 frazioni** con lo stesso denominatore di esso (che peraltro è **anch'esso una frazione**, sebbene apparente).

*Giorgio ha percorso in bicicletta 12 km che sono i  $\frac{4}{5}$  di una pista ciclabile, mentre il suo cucciolo, rincorrendolo, ne ha percorsi i  $\frac{2}{5}$ . Quanti km ha percorso il suo cucciolo?*



## SOLUZIONE

Si intuisce subito che i **2 quinti** percorsi dal cucciolo sono la **metà** dei **4 quinti** percorsi da Ugo, cioè **6 km**.

Viene spontanea la **proporzione** con i soli **numeratori**  $12 : 4 = y : 2$  da cui  $4y = 12 \times 2$ ; ed infine  $y = 12 : 4 \times 2 = 6$

Se no, con la **regola consueta**, bisogna calcolare:

**-prima** il valore dell'**intero**  $\frac{5}{5}$ , cioè  $12 : 4 \times 5 = 15$

**-poi** il valore dei suoi  $\frac{2}{5}$ , cioè  $15 : 5 \times 2 = 6$

E sintetizzando tutte le operazioni in una **sola espressione**:

$2 \text{ quinti della pista} = y = 12 : 4 \times 5 : 5 \times 2 = 12 : 4 \times 2 = 6$

Che sono esattamente le **stesse operazioni** con gli stessi **numeri** e lo stesso **risultato** ottenuti dalla proporzione  $12 : 4 = y : 2$ , con i **sol**i numeratori e i valori delle frazioni, e che si otterrebbero includendovi anche i **denominatori**, cioè  $12 : \frac{4}{5} = y : \frac{2}{5}$ , calcolando la  $y$  con la corretta procedura formale.

## Uno strano divorzio

La logica proporzionale del **3 semplice diretto** con i **sol** **numeratori** e i **valori** delle frazioni aventi lo stesso denominatore, consente perciò una soluzione **intuitiva informale**, una specie di “*scorciatoia*”, non contemplata dalle regole matematiche. In essa infatti, sulla base del diverso **significato** e della diversa **funzione** del numeratore e del denominatore, **si prescinde dal denominatore** stesso, che invece non può essere escluso, provocando così, a causa della **semantica**, un “*divorzio*” tra i 2 termini della frazione, che il **rigore matematico** non può ammettere.

E si potrebbe dire: “*La semantica non separi ciò che la matematica ha unito.*”

Ma **René Thom** medaglia Field nel '58 (il nobel della matematica) osserva: “*Si accede al **rigore assoluto** solo **eliminando il significato**. Ma se si deve scegliere tra **rigore e significato**, scelgo quest' **ultimo** senza esitare.*”

Ritengo perciò molto importante tenere conto il **più possibile del significato**, e grazie ad esso risolvere i problemi magari anche con **modalità intuitive** non contemplate dalla disciplina formale, anche per capire meglio le procedure e gli algoritmi formali riconosciuti.

Spesso tuttavia ciò non è possibile, ed è necessario adottare ed apprendere comunque le **procedure e gli algoritmi formali riconosciuti**, con le loro regole, che fondano il mirabile edificio del linguaggio matematico, tanto più affascinante quanto più si riesce a penetrarne i significati profondi e apprezzarne la rigorosa coerenza.

Queste riflessioni non devono ovviamente creare difficoltà agli alunni, con i quali l'insegnante sa come regolarsi per far capire i concetti con **semplicità e correttezza**, senza complicazioni inutili, ma anche **senza semplicismi banali** e mnemonici che inaridiscono il pensiero.

## **Problema: il volo del calabrone**

Come ho già detto, per risolvere i problemi con le frazioni è possibile un procedimento **intuitivo abbreviato**, una specie di “**scorciatoia**” che esclude e “**bypassa**” il **denominatore**, e che si basa sul diverso significato del numeratore e del denominatore, senza ricorrere all’algoritmo riconosciuto e formalmente corretto della frazione come operatore, che invece include anche il denominatore. Una cosa analoga si verifica nel seguente problema di Gamow, in cui è possibile una soluzione semplicissima, direi **tautologica**, basata sulla comprensione del **significato** delle parole e del testo, a livello “**semantico**”, senza ricorrere all’**algoritmo** della **progressione** geometrica, a livello “**sintattico**.”

*Due treni partono contemporaneamente da due stazioni A e B, situate a **160 km** di distanza l’una dall’altra e si dirigono l’uno verso l’altro alla velocità di **80 km all’ora**.*

*Un **calabrone** parte nello stesso istante da A e si dirige verso B seguendo la via ferrata con una velocità di **100 Km all’ora**.*

*Quando incontra il treno proveniente da B prende paura, inverte la marcia e riparte in direzione di A. Vola così **da un treno all’altro**, finché questi si incrociano e il calabrone fugge via. Qual è la **distanza totale** percorsa dal **calabrone** nei suoi **andirivieni** ?*

## SOLUZIONE

Poiché i **2 treni** corrono ciascuno a **80 km l’ora**, dopo un’ora avranno percorso fra tutti e **due 160 km** e quindi, essendo partiti a 160 km di distanza, si incroceranno. Poiché il calabrone ha volato per tutto quel tempo, cioè **per un’ora**, a **100 km l’ora**, avrà percorso **100 km**.

Vittorio Duse osserva: “*Se ci si prova a risolvere il problema seguendo i **singoli voli** e le singole virate del calabrone, si trova la stessa risposta come somma di una **progressione geometrica** di ragione 1/9, ma con un procedimento molto più **complesso**. Anche ammettendo che una **macchina** possa risolvere tale problema, lo farà solo dopo aver avuto dall’uomo le opportune istruzioni e col metodo più **meccanico** e **più lungo**. Ma **nella mente dell’uomo cos’è che muove il pensiero** in primo luogo verso la risoluzione e poi verso un tipo di risoluzione piuttosto che verso un altro? “ (Vittorio Duse, “Per un insegnamento moderno della matematica elementare”, La Scuola)*

## **Problema: settimana corta dell'età**

Il seguente problema è formulato con un **linguaggio ordinario** che **nasconde** e perciò rende più difficile capire i concetti matematici di frazione e proporzione in esso presenti, necessari per la soluzione.

*Senza contare i sabati e le domeniche io avrei 40 anni. Quanti anni ho io **in tutto** contando anche i sabati e le domeniche ?*

### SOLUZIONE

Molti pensano di calcolare tutti i **giorni** mancanti **tolti in 40 anni**, da aggiungere nuovamente agli stessi, moltiplicando 2 giorni per 4 settimane per 12 mesi per 40 anni.

Ma i giorni sono stati tolti **non da 40 anni**, bensì **dall'età totale**, che è proprio quella da trovare, perciò tale procedimento è errato.

Considero invece che 1 giorno è **1 settimo** di un'intera settimana, che è formata da **7 settimi**. Senza il sabato e la domenica prendo **5 giorni** per ogni settimana, cioè **5 settimi**, che corrispondono a **40 anni** dell'età totale. Si deve perciò calcolare il valore dell'**intero 7/7** conoscendo il valore **40** di **5/7**: è quindi un **problema inverso** con le **frazioni**.

Perciò **1 settimo dell'età totale = 40 : 5 = 8 anni**

**7 settimi = 8 x 7 = 56 anni in tutto**

Posso anche impostare la **proporzione**: *pongo y = età totale*

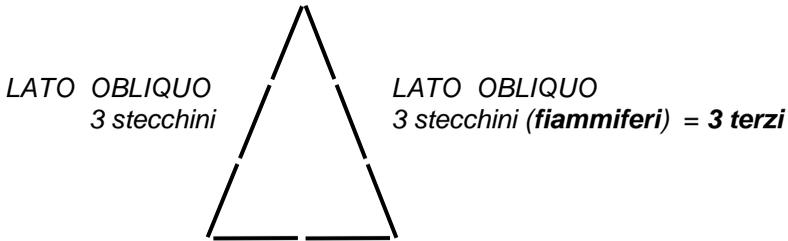
$$40 : 5 = y : 7$$

da cui  $5y = 40 \times 7$

ed infine  $y = 40 : 5 \times 7 = 8 \times 7 = 56$

## FRAZIONE COME RAPPORTO

Emma **Castelnuovo** mostra come gli alunni riescono a risolvere i problemi di rapporto molto più facilmente se li rappresentano con degli stecchini, mentre il disegno viene spesso fatto male e risulta perciò inutile o fuorviante. Es.: *Un triangolo isoscele ha la base che è i 2 terzi del lato obliquo. Il perimetro misura 80 m. Quanto misurano i lati obliqui e la base?* Costruendo il triangolo con degli **stecchini** si visualizza il rapporto e si intuiscono facilmente le operazioni da compiere.



*BASE = 2 stecchini = 2 terzi del lato obliquo*

$$\text{BASE} : \text{LATO OBLIQUO} = 2 : 3$$

Ed ecco un problema analogo ma più semplice: *Un triangolo isoscele ha la base che misura la metà del lato obliquo. Il suo perimetro misura 50 metri. Quanto sono lunghi i lati obliqui e la base?*

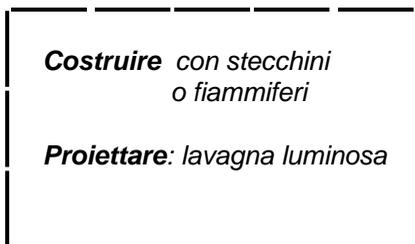
Rappresentandolo con degli stecchini la soluzione è molto più facile. La Castelnuovo osserva: “E lo **stecchino**, questo materiale da nulla, assume per il bimbo un **valore enorme**: è il mezzo per risolvere dei problemi **costruendo e contando**, operazioni, queste, che **impongono di non verbalizzare**.” Ma anche verbalizzare è molto importante. **Costruire** la figura con gli stecchini, infatti, consente di rappresentare e comprendere con chiarezza quello che il testo vuol dire. Ma è importante anche **l'inverso**, e cioè **verbalizzare** la rappresentazione concreta con parole piene di significato, per comprendere i testi verbali ed evitare il **vuoto verbalismo**, del quale la **verbalizzazione significativa** è il miglior antidoto: aumentando questa diminuisce quello.

## Rappresentare, capire, verbalizzare

Il concetto di rapporto e i problemi con lo stesso sono difficili anche perché **estranei** all'esperienza degli alunni, che non capiscono il **significato** del testo, come avviene anche per altri problemi e argomenti. A ciò si può ovviare facendo **costruire, capire e verbalizzare** vari rapporti. In tal modo il concetto di rapporto diventa **familiare** agli alunni, che così **afferrano** il **significato** delle parole e sono poi in grado di comprendere i **testi** verbali e tradurli in **rappresentazioni** chiare, sia scritte che mentali. Le quali, come dice Bruno **D'Amore**, costituiscono "*l'anticamera logica della soluzione*", e consentono di trovare facilmente i procedimenti risolutivi e di capire **perché** si fanno certe operazioni e si applicano certe regole e certe formule. Elena **Valenti** afferma: "*La **comprensione** di un problema nel significato più completo del termine, ha in sé già presente un primo, forse ancora intuitivo, abbozzo del procedimento di **risoluzione**.*" Ovviamente la comprensione del testo non basta; è indispensabile anche la padronanza delle **operazioni**, del **linguaggio** e dei **concetti logico-matematici**: ma la comprensione del testo e una chiara rappresentazione può aiutare molto il ragionamento logico-matematico. (Si veda a pagg. 18; 20-24 e 142)

Molto importante è la **verbalizzazione** orale significativa, con cui si esprimono i concetti e i significati rappresentati con il **disegno** o i **sussidi** concreti. Grazie alla verbalizzazione l'alunno sarà poi in grado di fare l'**inverso**, e cioè comprendere pienamente il **significato** dei **testi** verbali, e tradurli in **disegni** o **rappresentazioni** significative, che, come già detto, Bruno **D'Amore** considera "*l'anticamera logica della soluzione*", poiché consentono di capire le **regole** e trovare i **procedimenti** risolutivi in modo logico, autonomo e consapevole, a volte anche originale e creativo. Perciò attenzione! I sussidi e le rappresentazioni grafiche sono molto importanti, ma non devono far trascurare il **linguaggio** verbale e i **simboli** matematici. Anzi, ne devono costituire un potente **trampolino di lancio**, riempiendo di **significato** le parole e i simboli, come un prezioso **carburante** che alimenta i processi mentali. E il linguaggio verbale e simbolico sarà tanto più pieno di significato quanto più si saranno curate la verbalizzazione e la simbolizzazione riferite all'esperienza e alle rappresentazioni concrete, in "**presa diretta**" con il **pensiero**.

Ad es., si fa **costruire** con gli stecchini, (o disegnare), un rettangolo, che si può anche proiettare, e si fa **verbalizzare** il rapporto tra la base e l'altezza e **viceversa**, per capire bene il **significato** delle parole e dei simboli usati. Tale attività è molto efficace per comprendere poi altri testi verbali e il procedimento risolutivo dei problemi e le relative formule.



$$h : b = 3 : 5$$

$$h : 3 = b : 5$$

$$b : h = 5 : 3$$

$$b : 5 = h : 3$$

**ALTEZZA = 3 quinti** della base

**BASE = 5 quinti** (intero)

Si può **verbalizzare** e **concettualizzare** in vari modi la **stessa** rappre-sentazione concreta, nel modo seguente.

L'ALTEZZA sta alla BASE	come	3 sta a 5
La BASE sta all'ALTEZZA	come	5 sta a 3
La BASE sta a 5	come	l'ALTEZZA sta a 3

La BASE è **5 fiammiferi**, cioè **5 quinti**;  
 1 fiammifero è **1 quinto** della base;  
 l'altezza è **3 quinti** della base;  
 il perimetro è **16 quinti** della base.

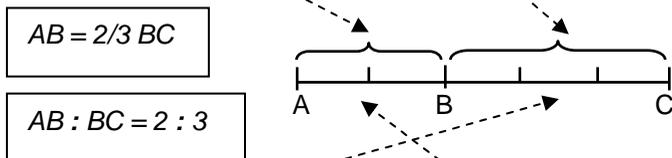
L'ALTEZZA è **3 fiammiferi**, cioè **3 terzi**;  
 1 fiammifero è **1 terzo** dell'altezza;  
 la base è **5 terzi** dell'altezza;  
 il perimetro è **16 terzi** dell'altezza.

Il PERIMETRO è **16 fiammiferi**, cioè **16 sedicesimi**;  
 1 fiammifero è **1 sedicesimo** del perimetro;  
 la base è **5 sedicesimi** del perimetro;  
 l'altezza è **3 sedicesimi** del perimetro.

## Verbalizzare in modi diversi una stessa realtà (Vedi pag. 203)

Il seguente problema faceva parte delle prove di ammissione ad un corso: alcuni **laureati** (non in matematica) lo **sbagliarono**, applicando meccanicamente una formula errata, perché abituati ad apprendere ed applicare mnemonicamente le formule, senza capire.

Calcolare la misura di 2 segmenti sapendo che la loro **somma** è 20 cm e che **un segmento** è i **2 terzi** dell' **altro** (che perciò è **3 terzi**)

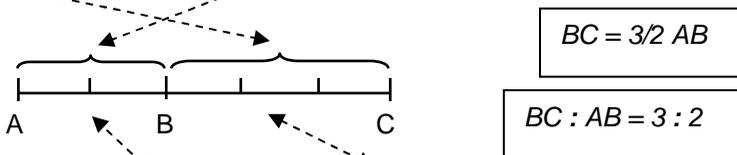


Il segmento BC è **3 terzi** e il segmento AB è **2 terzi** di BC.

La loro **somma** è: **3 terzi** di BC + **2 terzi** di BC = **5 terzi** di BC

**Inverto** il rapporto.

Calcolare la misura di 2 segmenti la cui somma è 20 cm, e **un segmento** è i **3 mezzi** dell' **altro** (che perciò è **2 mezzi**)



Il segmento AB è **2 mezzi** e il segmento BC è **3 mezzi** di AB.

La loro **somma** è: **2 mezzi** di AB + **3 mezzi** di AB = **5 mezzi** di AB

**Verbalizzare** in modi **diversi** la **stessa** rappresentazione concreta, e viceversa, **rappresentare** concretamente i testi **verbali**, consente di capire bene il problema e le operazioni per risolverlo, che se no rischiano di esse-re l'applicazione **meccanica** di una regola, che può sembrare più semplice e immediata, mentre in realtà è solo più semplicistica se trascura e **corto-circuita** i **concetti** su cui si fonda. L'esempio fatto può essere **difficile** perché troppo sintetico: si può e si deve **semplificare**, se necessario, anche nei modi visti nelle pagine precedenti.

## Verbalizzare per capire il procedimento risolutivo

Un importante traguardo per lo sviluppo delle **competenze** previsto dalle Indicazioni è la **verbalizzazione** del **procedimento** risolutivo dei problemi, per capirlo e controllarlo, ragionando con coerenza. Nel problema già visto con le frazioni, si deve calcolare il valore di 2 grandezze conoscendone la **somma** e il **rapporto** (“*terzo tipo*”).

*La somma di 2 segmenti è 20 cm e un segmento è i 2/3 dell'altro. Calcolare la misura di ciascun segmento.*

**La regola** formale consueta è che si deve dividere la loro **somma** (20), diviso la **somma** (5), di **numeratore** (2) più **denominatore** (3), della frazione (2/3) che ne esprime il rapporto, e poi moltiplicare il risultato (4) per il **numeratore** (2) e per il **denominatore** (3).

Ma se non **capisco perché** faccio le operazioni previste dalla suddetta regola, mi limito ad applicarla meccanicamente, come un **automatismo** mnemonico.

Se invece voglio **capire** posso **verbalizzare** nel modo seguente osservando la **costruzione** concreta o il **disegno** alla pagina precedente.

I 2 segmenti sono uno **2 terzi** dell'**altro**: il quale perciò è di **3 terzi**, come si vede chiaramente nell'illustrazione.

La loro **somma 20** corrisponde perciò a **2 terzi + 3 terzi**, cioè a **5 terzi** del segmento maggiore.

Se **divido 20** in **5 parti** uguali ottengo **4**, che è il valore di **1 terzo** del segmento maggiore, composto da **3 terzi**: la cui misura sarà perciò di **4 per 3 = 12 cm**.

Mentre l'altro, che è **2 terzi** del precedente, misurerà **4 per 2 = 8 cm**.

Le operazioni sono le **stesse**, ma con la **verbalizzazione** e l'osservazione della rappresentazione **concreta** o del **disegno** (*a pagina precedente*), si **capisce** chiaramente **perché** le eseguo.

La verbalizzazione suddetta **corrisponde all'equazione** con cui si può formalizzare il procedimento risolutivo.

$$\text{pongo } \overline{BC} = y$$

$$\overline{AB} = 2/3 y$$

Equazione risolutiva:  $y + 2/3 y = 20$

Il suo **sviluppo** corrisponde alla **verbalizzazione** fatta con il **linguaggio ordinario**.

Infatti si ha:  $3/3 y + 2/3 y = 20$

E poi  $5/3 y = 20$

$$y = 20 \times 3/5 = 12 \quad (\text{misura di } BC)$$

$$2/3 y = 12 \times 2/3 = 8 \quad (\text{misura di } AB) \quad (\text{o anche } 20 - 12 = 8)$$

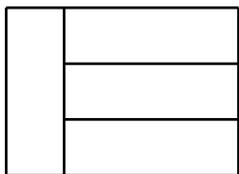
Il procedimento risolutivo dello stesso problema si può tradurre anche in una **catena di rapporti uguali**, una doppia proporzione:

$\overline{BC} : 3 = \overline{AB} : 2 = 20 : 5$
--

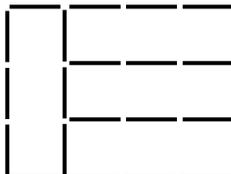
*ecc..*

## Problema

La scatola disegnata presenta 4 scomparti uguali.  
Il suo perimetro è 70 cm. Qual è la sua area?



Scatola **disegnata**



Stessa scatola **costruita** con gli **stecchini**

Costruendo la scatola con degli **stecchini** o **fiammiferi** uguali la soluzione è molto più facile, e si **intuisce** subito. Si vede infatti che il **lato grande** dello scomparto verticale coincide con **3 latini** piccoli dei 3 scomparti orizzontali e con l'**altezza** (lato minore) di tutta la scatola; perciò la **base** (lato maggiore) della scatola stessa corrisponde a **4 latini** piccoli degli scomparti. Il **perimetro** della scatola corrisponde perciò a  $4 + 3 + 4 + 3 = 14$  **latini** piccoli degli scomparti.

Dividendo il perimetro, **70 cm**, diviso in **14 parti** uguali, si ottiene **5 cm**, che è la misura di un **latino** piccolo degli scomparti. Quindi

$$5 \text{ cm} \times 3 = 15 \text{ cm} \text{ (altezza = lato minore della scatola)}$$

$$5 \text{ cm} \times 4 = 20 \text{ cm} \text{ (base = lato maggiore della scatola)}$$

$$20 \times 15 = 300 \text{ cm quadrati} \text{ (area della scatola)}$$

Dopo aver assicurato la comprensione intuitiva del problema e capito come si risolve grazie alla costruzione con gli stecchini, si possono **verba-lizzare** i **rapporti** tra le varie dimensioni ricorrendo al linguaggio più formalizzato della matematica, dicendo ad esempio che l'**altezza** della scatola è  $\frac{3}{4}$  della **base intera** che è  $\frac{4}{4}$ , e quindi la loro somma è  $\frac{4}{4}$  della base +  $\frac{3}{4}$  della base = **7 quarti** della **base**. O viceversa che la **base** è  $\frac{4}{3}$  dell'**altezza intera** che è  $\frac{3}{3}$ , e quindi la loro somma è 4 terzi dell'**altezza** + 3 terzi dell'**altezza** = **7 terzi** dell'**altezza**.

E il perimetro è **14 quarti** della **base** o **14 terzi** dell'**altezza**. Ecc.

Il file nel sito [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it)

contiene anche una parte per l'*animazione al computer*

## La matematica dello zio

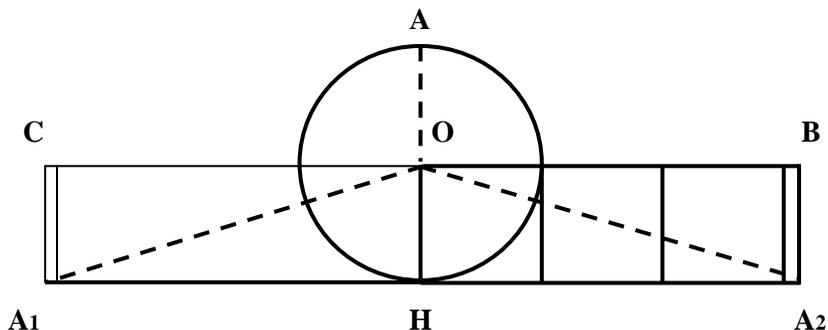
Manca poco più di un mese agli **esami** di terza media. **Giorgio**, ragazzo intelligente e studioso che deve sostenerli, ha delle **lacune** in matematica. Lo zio-maestro vuole aiutarlo, e così ci mettiamo al lavoro. Prendiamo il **cilindro di cartoncino** dei rotoli di **carta igienica**. Ritagliamo un **rettangolo di vilpelle** avente per **base** la **circonferenza** del cerchio-base del cilindro e per **altezza** l'**altezza** del cilindro stesso, con cui lo avvolgiamo: **superficie laterale**. Giorgio suggerisce di incollarla al cilindro da un lato, lungo l'altezza, in modo che si possa **avvolgere e svolgere**. Poi ritagliamo un **cerchio di cartone** che entri esattamente nel cilindro, lo attacchiamo, nel centro, all'estremità appiattita di una matita e lo facciamo **scorrere**, come un **pistone piatto, dentro il cilindro** vedendo che l'**area di base** del cilindro, rappresentata dal suddetto **cerchio** di cartone, **scorrendoci dentro** per tutta l'altezza, attraversa il **volume** del cilindro, (lo "genera"), capendo il perché della formula per calcolarlo, e cioè **area di base per altezza**, sebbene in modo **analogico**, perché il concetto di **moltiplicazione è diverso**. Poi infiliamo un'**elastichetta** intorno al cilindro, visualizzando con essa la **circonferenza** del cerchio-base, facendola **scorrere** dal basso verso l'alto, lungo la superficie laterale, (che viene così "generata"), facendo intuire, sempre per **analogia**, la formula per il calcolo dell'area della superficie **laterale**. Ma tale approccio intuitivo può generare **confusione** tra il concetto di "generazione", a cui si riferiscono gli esempi fatti, e quello di "misurazione", che, per il calcolo dell'**area** della superficie laterale, richiede di mostrare una **fila di quadrati-unità** di misura corrispondenti alla misura della circonferenza **ripetuti** per le volte corrispondenti alla misura dell'**altezza**. E per il calcolo del **volume** di mostrare uno **strato di cubi-unità** di misura corrispondenti all'area del cerchio-base ripetuto per un numero di volte corrispondente alla misura dell'altezza stessa. Richiamo perciò tali concetti peraltro già appresi.

Poi costruiamo **un cono** con la **superficie laterale** che si può ugualmente **avvolgere e svolgere**, vedendo che corrisponde, con un po' di immaginazione, ad **un triangolo** avente per base la circonferenza del cerchio-base del cono e per altezza l'apotema del cono stesso. Mettiamo dentro il cono una matita per **altezza**, visualizzando concretamente che l'**apotema** del cono è l'**ipotenusa** di un triangolo rettangolo avente come cateti l'altezza del cono ed il raggio del suo cerchio-base, con le relative applicazioni del teorema di Pitagora.

Riempiamo di **farina** un **cilindro**, e costatiamo che con la stessa si può riempire **3 volte** un **cono** con la stessa base e la stessa altezza, da cui la formula del volume del cono. Idem per il **prisma retto** e la **piramide**. Sempre **costruendo, osservando, verbalizzando e concettualizzando** i processi, le operazioni e le formule sia **dirette** che **inverse**. Dopo tali attività, e un certo numero di problemi risolti, anche solo oralmente, concentrandosi sul **procedimento**, Giorgio aveva **afferrato** e capito **pienamente** i concetti, padroneggiando con sicurezza le varie formule, cosa che gli consentì di risolvere brillantemente in modo **originale** il problema e le prove scritte dell'esame, tanto che la **professoressa**, alquanto sorpresa, se ne complimentò vivamente con lui.

Certo, fare tale lavoro **a casa** individualmente è più **facile**: però si può fare anche a scuola. Tra l'altro con **più soddisfazione e meno fatica**, sia degli alunni che degli insegnanti. I quali spesso usano il **disegno** per spiegare. Ma la **manipolazione** e l'animazione sono molto più efficaci, assicurando una comprensione più rapida, solida e profonda. I **sussidi concreti**, inoltre, se usati bene, sono un potente **trampolino di lancio** verso l'astrazione, per capire e afferrare meglio i concetti, ed esprimerli con i **linguaggi** e i **simboli astratti**, evitando il verbalismo vuoto e mnemonico. I quali spesso dipendono proprio dal mancato uso di sussidi concreti, pensando che gli alunni capiscono grazie alle spiegazioni verbali, magari accompagnate da qualche disegno: così facendo, però, si rischia di mettere il **carro** davanti ai **buoi**. Usando sussidi concreti è anche facile disporre e visualizzare le **varie figure geometriche in posizioni** diverse per **evitare** che i **concetti geometrici** si leghino erroneamente a **particolari posizioni** delle figure stesse, col rischio di favorire il formarsi di alcune "**misconcezioni**" piuttosto frequenti.

## Aurelio stupisce il maestro ed anche il direttore



Immagino di tagliare il cerchio lungo il raggio superiore AO, dividendo il semicerchio superiore in 2 parti, e portando in basso le 2 parti stesse, una a sinistra e l'altra a destra, allungando le 2 linee prodotte dal taglio, fino ad ottenere OA<sub>1</sub> e OA<sub>2</sub>, distendendo **la circonferenza** fino a formare il **segmento A<sub>1</sub>A<sub>2</sub>** uguale alla circonferenza stessa.

Trasformo così il cerchio nel triangolo A<sub>1</sub>OA<sub>2</sub>, equivalente al cerchio stesso e alla metà del rettangolo A<sub>1</sub>A<sub>2</sub>BC, avente **la base** uguale alla **circonferenza** e l'**altezza** uguale al **raggio**. Per calcolare l'**area** del cerchio basta calcolare l'area del **triangolo A<sub>1</sub>OA<sub>2</sub>** e cioè: raggio per 6,28 = circonferenza (base del triangolo); questa per il raggio (altezza del triangolo) = area del rettangolo A<sub>1</sub>A<sub>2</sub>BC; ed infine **diviso 2**.

Sviluppando si ottiene la formula:  $A = r$  al **quadrato per 3,14**.

Il **cerchio** è infatti equivalente alla **metà** del **rettangolo A<sub>1</sub>A<sub>2</sub>BC**, e quindi al **rettangolo OHA<sub>2</sub>B**: questo, come si può vedere dal disegno, è formato appunto da **3 quadrati** del raggio più **14 centesimi**.

Lo scrivente, giovane maestro di campagna aveva spiegato così l'area del cerchio, e, con **manipolazioni** di altre figure geometriche concrete, aveva insegnato a scomporle e ricomporle per dimostrarne l'**equiestensione** e l'**equivalenza** a un rettangolo o alla sua metà, e quindi calcolarne l'area. Gli alunni avevano **capito e consolidato** tale **principio** e tale metodo, abituandosi anche a trovare soluzioni **originali**.

In classe quinta, prima di iniziare lo studio dei volumi, il maestro propose agli alunni di provare a calcolare **da soli**, a casa, **il volume** di un **parallelepipedo** rettangolo, o anche di un **cilindro**, come meglio credevano, senza preoccuparsi del rischio di poter sbagliare. Il maestro suggerì poi, così, sbrigativamente, che per calcolare il volume del parallelepipedo rettangolo si poteva immaginare uno **strato** di tanti **metri cubi** (o cm cubi o dm cubi) quanti erano i **metri quadrati della base** del parallelepipedo; e poi ci si poteva disporre sopra un secondo strato, e poi un terzo, tutti uguali al primo, ecc...**tante volte, tanti strati** quanti erano **i metri dell'altezza** del parallelepipedo.

Il maestro voleva vedere se e quanti alunni sarebbero riusciti da soli, con il piccolo aiuto fornitogli, a **generalizzare e trasferire** al calcolo **dei volumi** le procedure e i principi acquisiti per il calcolo **delle aree**.

Il giorno seguente era molto curioso di vedere i risultati. Costatò che parecchi alunni erano riusciti abbastanza bene, altri un po' meno, secondo le loro capacità, a risolvere il problema, come peraltro egli si aspettava. Ma il fatto che **lo sorprese** e lo colpì molto fu che uno di essi, **Aurelio Moretti**, molto intelligente, abitante in campagna, (perciò i compiti li faceva da solo), gli disse: -Maestro, io ho calcolato **il volume** di un cilindro **in due modi diversi**.

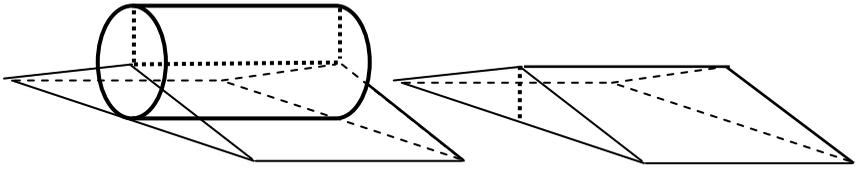
-Fammi un po' vedere?-, gli chiese il maestro incuriosito e speranzoso, ma anche alquanto scettico. Guardò il quaderno e vide che in effetti Aurelio aveva calcolato il volume di un cilindro **in 2 modi**.

**Il secondo** era quello solito: area del cerchio-base per altezza.

**Il primo** modo, invece, era quello **originale**: il risultato era esatto, ma il procedimento non gli era chiaro. Chiese ad Aurelio di spiegargli come aveva fatto, e lui gli rispose: -Ho fatto **come** facevamo con **il cerchio**. Poi spiegò meglio che cosa intendeva dire.

Aveva immaginato di appoggiare il cilindro sulla sua superficie laterale, **tagliandolo** lungo l'altezza per metà, con una profondità pari al **raggio** del cerchio-base, fino all'asse centrale. Aveva poi immaginato di **aprire il cilindro** e distenderlo sulla sua **superficie laterale**, ottenendo così un **prisma retto triangolare** equivalente al cilindro, appoggiato sulla faccia corrispondente alla superficie laterale del cilindro stesso.

Il prisma triangolare così ottenuto era la **metà** del **parallelepipedo** rettangolo avente per **base** la superficie **laterale** del cilindro e per **altezza** **il raggio** del cerchio-base. (*Vedi figura*)



Quindi, per calcolarne il volume, prima aveva calcolato l'area della **superficie laterale** del cilindro; poi l'aveva moltiplicata **per il raggio** del cerchio-base, ottenendo il volume del **parallelepipedo doppio** del prisma triangolare equivalente al cilindro; ed infine l'aveva **diviso per 2**. Approfondendo trovammo un **terzo** procedimento: **raggio** del cerchio-base **per altezza** del cilindro = area della faccia laterale minore del **parallelepipedo rettangolo doppio** del prisma triangolare equivalente al cilindro; moltiplicata **per la circonferenza** del cerchio-base = volume del parallelepipedo suddetto; ed infine **diviso 2**.

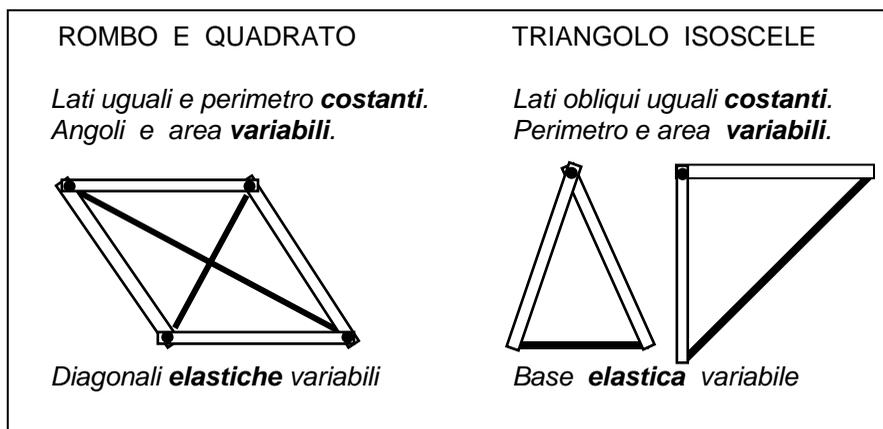
Aurelio era riuscito a trovare una soluzione originale grazie certamente alla sua spiccata intelligenza, ma anche grazie al fatto che il maestro gli aveva fatto **capire** e **consolidare** bene i concetti con una guida e con attività significative, tra cui quella di “**scoprire**”, anche in collaborazione, procedimenti **diversi** per risolvere i **problemi**, **senza la paura di sbagliare**. Aveva avuto così la bella intuizione di “**trasferire**” (**transfer** e generalizzazione) al **cilindro**, per calcolarne il volume, una trasformazione **analogica** a quella che aveva imparato a fare con il **cerchio**, per calcolarne l'area, per **analogia**, che è un aspetto fondamentale della **creatività**, anche linguistica e poetica, su cui si fondano **similitudini** e **metafore**.

Ma come già detto la “**scoperta**”, la **creatività** e l'**autonomia**, sono favorite dalla piena **comprensione** dei concetti, appresi anche con la **guida** o “spiegazione” dell'insegnante, e dal loro **consolidamento** mediante **esercizi significativi**. Come dice Hans **Freudenthal**: “*Ma vi è un modo di fare **esercizio** (incluso anche lo studio a **memoria**), in cui ogni piccolo passo aggiunge qualcosa al **tesoro dell'intuizione**: si tratta dell'**esercizio accoppiato** con l'apprendimento per **intuizione**.” (Si veda a pagg. 25, 27,28; e pagg.. 88-93, 98, 113, 114)*

Proprio quel mattino, tra l'altro, arrivò il **direttore didattico**, l'unica volta in tutto l'anno scolastico, che rimase stupito anche lui. Di solito invece i direttori arrivano in ben altri momenti!

## Il meccano geometrico

Si può costruire con asticcioline di compensato forate alle estremità e congiunte con piccole viti. Si trova anche già pronto.



Con il meccano si può trasformare un quadrato in un **rombo** mantenendo costanti i lati e il perimetro, mentre 2 angoli opposti diventano sempre più piccoli e gli altri 2 sempre più ampi, e una **diagonale aumenta** mentre l'altra **diminuisce** (con 2 **elastici**), e quindi anche l'area diminuisce sempre di più. Anche per poter variare la lunghezza di **un lato** di un **triangolo** si può usare un **elastico**.

Ad es. un triangolo **isoscele acutangolo**, con un **elastico** per **base**, si può trasformare allungando la **base elastica** ed aumentando l'angolo al vertice: giunto questo a **60 gradi**, si formerà un triangolo **equilatero**, con l'elastico-base uguale ai due lati obliqui; giunto a **90 gradi** si formerà un triangolo **isoscele rettangolo** avente come cateti i 2 lati obliqui uguali; e giunto oltre i **90 gradi** si formerà un triangolo **isoscele ottusangolo**.

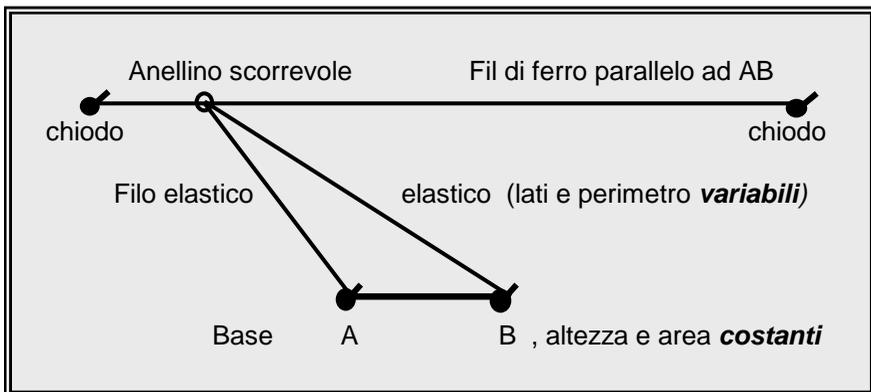
Anche il triangolo **scaleno**, con un **lato elastico** variabile, si può trasformare da **acutangolo** a **rettangolo** a **ottusangolo** e viceversa.

Il triangolo **equilatero** invece può essere solo **acutangolo**, con i 3 angoli di **60 gradi ciascuno**.

Compiendo tali trasformazioni e verbalizzandole gli alunni in breve tempo capiscono e ragionano, consolidano i concetti e sviluppano **l'immaginazione**, la **creatività** e la capacità di capire ed esprimere i concetti con i simboli **astratti**, ma **pieni di significato**.

**La Castelnuovo** scrive: “Avevo dato, allo scopo di riprendere questioni di equivalenza, da stendere una relazione sul tema: “Quanti **triangoli** ci sono che hanno la **stessa area**? Disegnatene alcuni. Parlate, se credete, anche del perimetro”. Molti disegnarono tanti triangoli aventi uguale base ed uguale altezza, ecc.... Voglio parlare della relazione di **Franca Conforto**. “Esistono infiniti triangoli che hanno la stessa base e la stessa altezza; hanno tutti la stessa area. Formano **come una striscia**: basta, per vederli, **fixare una base** e **spostare il vertice** opposto su una retta parallela alla base. Ecc...”

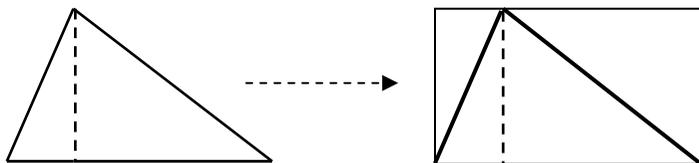
Le osservazioni della Conforto mi hanno suggerito di **realizzare materialmente** una striscia di triangoli aventi uguale base ed uguale altezza. Ho fissato su una **tavoletta di legno** due chiodi, A e B ad una certa distanza, disponendoli in modo che il segmento AB risultasse parallelo al lato lungo della tavoletta; poi, parallelamente al segmento AB, ho teso, a una certa altezza, **un fil di ferro** leggermente sollevato dalla tavoletta. Un **anellino** abbracciava il fil di ferro, e, dentro l'anello passava un filo **elastico** i cui estremi erano fissati ad A e B. Spostando l'anello, il filo elastico realizza tanti triangoli di ugual base ed uguale altezza; e la cosa espressiva è che, se si sposta l'**anello** ad una estremità e poi si **lascia andare**, il triangolo tende a portarsi nella posizione di **isoscele**, in quella posizione, cioè, in cui la tensione dell'elastico è minima. Si ha così la **prova meccanica del minimo perimetro** del triangolo isoscele”. (E. Castelnuovo)



E' possibile visualizzare una striscia di triangoli equivalenti anche usando per **base** un'asticciola **rigida** fissandoci un **elastico** alle due estremità: basta poi afferrarlo al centro, tenderlo ad una **certa altezza** e spostare il vertice a **destra** e **sinistra** mantenendo **costante l'altezza**.

## Equicomposizione ed equivalenza delle superfici

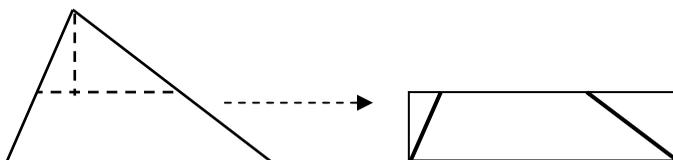
Come si dice nella rivista citata "L'insegnamento della matematica ecc..", luglio '08: "Occorre ricavare da esperienze dirette la formula per calcolare l'area del rettangolo, comprendendo che l'espressione **base x altezza** non indica il prodotto di 2 misure lineari, ma l'iterazione del numero dei **quadrati unitari** appoggiati sulla base, per l'altezza." Per le altre figure se ne può dimostrare l'equiestensione e l'equivalenza o a un **rettangolo** di una data base e altezza, o alla sua metà. Si possono ritagliare le figure su **cartoncino** di **colori diversi**. Ad es. i **triangoli rossi**. Unendo **2 triangoli rettangoli** uguali si può costruire il rettangolo doppio avente per base **un cateto** e per altezza **l'altro**. Con **2 triangoli scaleni** uguali, se ne taglia uno lungo l'altezza, ottenendo **2 triangoli rettangoli**, che, ruotati e uniti all'altro triangolo scaleno intero, formano un rettangolo doppio avente la stessa base e la stessa altezza. Da cui la formula **diretta** e quelle **inverse**.



*Tagliato lungo l'altezza*

*rettangolo doppio con stessa base e altezza*

Si può tagliare un triangolo parallelamente alla base, a metà dell' altezza, ottenendo un **trapezio sotto** e un **triangolo sopra**; e poi tagliare questo lungo l'altezza suddividendolo in **2 triangoli rettangoli**, che, ruotati in basso formano col trapezio un rettangolo equicomposto ed equivalente al triangolo iniziale, con la **stessa base e metà altezza**. Da cui la formula  $Area = base \text{ per } metà \text{ altezza}$ . E quelle **inverse**.



*Tagliato lungo i tratteggi*

*rettangolo equicomposto alto la metà*

Si possono costruire **2 trapezi isosceli** uguali, **azzurri**. Stacciamo da entrambi un triangolino rettangolo **tagliandoli** lungo le 2 linee tratteggiate (altezza), come da figura. Otteniamo **2 trapezi rettangoli** uguali, che, uniti per il lato obliquo, formano un rettangolo doppio di ciascuno di essi, avente la **stessa altezza** e per base la **somma delle 2 basi** (o dei 2 lati paralleli) del trapezio rettangolo. Unendo, poi, ad un **trapezio isoscele**, da una parte il trapezio **rettangolo**, e dall'altra il **triangolino rettangolo**, si ottiene un rettangolo doppio del trapezio isoscele, con la **stessa altezza** e con la **base** uguale alla **somma delle 2 basi** (o dei 2 lati paralleli) del trapezio. Da cui le formule note.

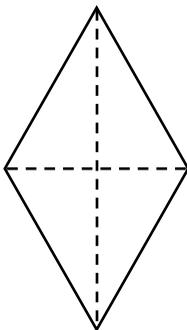


*Tagliati lungo le 2 altezze*

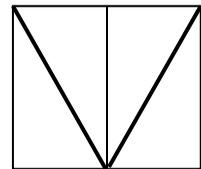
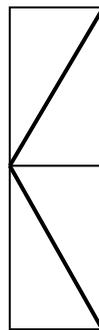
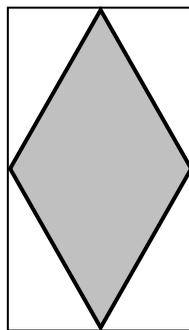


*rettangolo equicomposto con base =  
= somma basi trapezio e stessa altezza*

Con 2 **rombi verdi**, se ne taglia uno lungo le **diagonali**, ottenendo **4 triangolini** rettangoli uguali, che, uniti all'altro rombo intero formano un rettangolo **doppio** del **rombo** avente per base una diagonale del rombo e per altezza l'altra diagonale. Oppure si possono formare 2 rettangoli **equicomposti** con una dimensione **uguale** a una **diagonale** del rombo e l'altra dimensione uguale alla **metà** dell'**altra** diagonale del rombo.



*Tagliato lungo le diagonali*



*rettangolo doppio del rombo,  
oppure 2 rettangoli equicomposti.*

## Costruzione e uso del sussidio

Si può facilmente costruire tale sussidio **per tutti** gli alunni, disegnando i pezzi necessari su una **striscia-matrice** di **cartoncino** bristol di un certo **colore** per i **triangoli**; su un'altra striscia di **colore diverso** per i **trapezi** e su un'altra striscia di un altro **colore** per i **rombi**, facendo poi **tagliare** con la **taglierina** in qualche "centro copie" i pezzi necessari, sovrapponendo la **striscia-matrice** a tante **altre strisce uguali** a seconda dei pezzi necessari. Poi si possono dare a **ogni alunno i pezzi** necessari, in una **busta**, per lavorarci nel modo suddetto. E' importante che **tutti** gli alunni facciano **essi stessi** le varie trasformazioni, esercitandosi per **consolidarle** ed inventarne altre.

## Costruire, operare, animare col computer

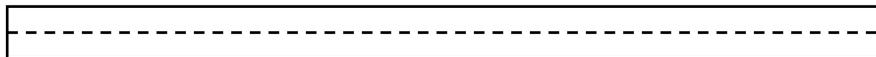
*Se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se **faccio** imparo.  
( **Faccio** = "agisco", anche e soprattutto **cognitivamente**:  
"agis-co-gito" )*

Spesso per spiegare i concetti già visti si usa il disegno, pensando che possa sostituire la **manipolazione concreta**: la quale è molto più efficace, come dicono Piaget, la Castelnuovo e tanti altri, e, se usata bene, costituisce un potente trampolino di lancio per la concettualizzazione, l'astrazione, la comprensione e l'uso significativo dei simboli astratti. Anche il **disegno**, tuttavia, se usato bene, può essere molto efficace. Molte **animazioni** con materiali concreti e/o lucidi, si possono **proiettare** con la **lavagna luminosa**, anche dagli alunni stessi, per favorire la partecipazione e l'attenzione. Molto efficaci sono poi le **animazioni al computer**. Alcune **animazioni** sono contenute anche nel file pubblicato nel sito [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it). Le animazioni consentono di visualizzare facilmente le varie figure geometriche in **tutte le posizioni** possibili per **evitare** che i **concetti** geometrici vengano erroneamente **condizionati** da particolari **posizioni** delle figure stesse, come può accadere con il disegno statico, rischiando il formarsi di alcune misconcezioni piuttosto ricorrenti.

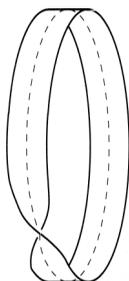
## L'anello di Möbius

Studiato dal matematico tedesco **Möbius** (pronuncia Moebius)

Preparo una striscia di carta larga 4 cm e lunga 50-60 cm circa, e ci traccio una linea nel mezzo, per tutta la sua lunghezza.



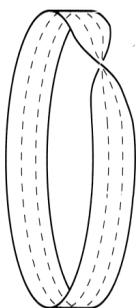
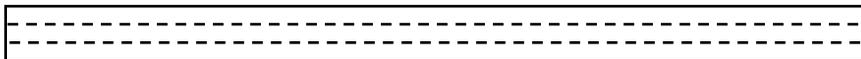
Poi incollo le due estremità, dando prima una **torsione di mezzo giro** (180 gradi) ad una estremità: si formerà così un anello come quello illustrato sotto. Tale anello non ha il dritto e il rovescio, e cioè 2 facce distinte, ma **una sola faccia**.



Se comincio a **colorarlo**, magari col verde, per poi colorare l'altra faccia col rosso, non ci riesco.

Se **taglio** l'anello lungo la linea tratteggiata, a **metà** della sua larghezza, non otterrò 2 anelli separati, ma un **solo anello**, lungo il doppio e con 2 torsioni!

Un'importante applicazione sono le **cinghie** usate in meccanica che si **consumano** così in modo **uniforme**, come le cinghie nelle macchine per la trebbiatura.



Suddivido ora la striscia in **3 terzi**, con 2 linee tratteggiate distanti un terzo della sua larghezza, e formo un altro anello di **Möbius**. Poi lo taglio lungo tale linea tratteggiata, a  $1/3$  dai bordi: otterrò **2 anelli**, uno doppio dell'altro, ma concatenati **l'uno nell'altro!**

Il più piccolo è uguale all'originario, ma largo  $1/3$ ; l'altro, largo ugualmente  $1/3$ , è lungo il doppio di quello originario e con una doppia torsione.

E se taglio l'anello di **Möbius** a **1 quarto** o a **1 quinto** dai bordi? Una cosa è certa: non si potrà **mai separare** da esso un **altro anello**.

## PROBLEMI

(Si veda a pagg. 71-73)

**Elena Valenti**, nel libro “*La matematica nella nuova scuola elementare*”, evidenzia l’importanza della comprensione. Ella scrive: “Una volta capito il problema bisogna cercare una strategia risolutiva. Non è sempre possibile fare una netta distinzione tra la fase della **comprensione** e la fase della **risoluzione** del problema perchè la strategia di risoluzione risente del modo in cui sono state individuate, comprese e rappresentate le informazioni. Quando l’alunno è in grado di rappresentare gli aspetti cruciali del compito, raggiungere la soluzione è questione praticamente solo esecutiva. Insomma **la comprensione** di un problema nel significato più completo del termine, **ha in sé** già presente un primo, forse ancora intuitivo, abbozzo del **procedimento di risoluzione**. (Vedi pagg. 20-25, LA COMPRESIONE E’ ALLA BASE DEL RAGIONAMENTO, e pag. 125) Alla comprensione segue però la ricerca di una **procedura razionale** e sicura per mezzo della quale le informazioni contenute implicitamente nei dati e nelle **relazioni** che legano i dati stessi vengono rese **esplicite**. Questo principio vale anche per i problemi più **semplici** ed intuitivi come il seguente: Giorgio ha **5 palline** rosse e **6 palline** gialle. Quante palline ha **in tutto**?

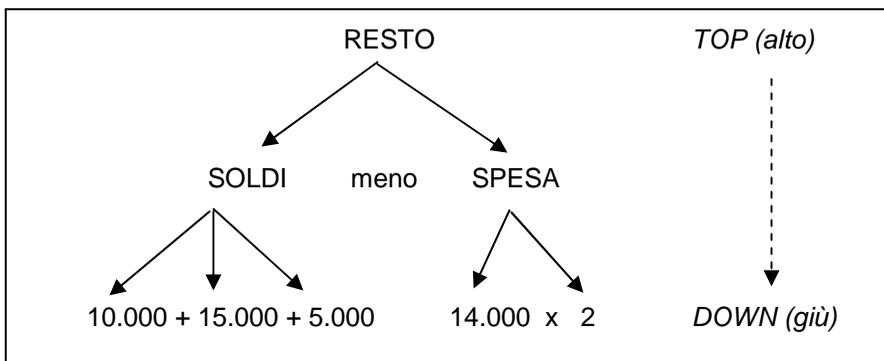
**Comprendere** questo problema significa aver chiaro che da **2 mucchi** ben distinti, quello delle palline rosse e quello delle palline gialle, si deve passare ad una situazione in cui la distinzione cessa di esistere e tutte le palline devono essere considerate come facenti parte dello **stesso mucchio**. Il bambino che ha **capito** ciò ha già fatto il **primo passo** verso la **risoluzione**. Gli rimane ancora da scoprire il percorso matematico che permette di passare dai dati alla conclusione. Per la situazione finale manca ancora una risposta di tipo quantitativo, mentre è già presente, se ci viene passato il termine, **una «soluzione qualitativa»**. Tant’è vero che se l’alunno, **manipolando** gli oggetti o rappresentandoli con un **disegno**, è in grado di rispondere con un **«Tutte queste»**, indicando il **totale** delle palline, possiamo dire che in un certo modo ha **soddisfatto** alla domanda del problema. Diremo di più. In una prima fase, con un bambino piccolo, potremmo ritenerci soddisfatti di questo tipo di risposta. In fin dei conti per dare una risposta **numerica** è sufficiente **contare**. Rimane ora da scoprire il **percorso** che permette di passare dai **dati** alla **conclusione**.

## Top down e bottom up

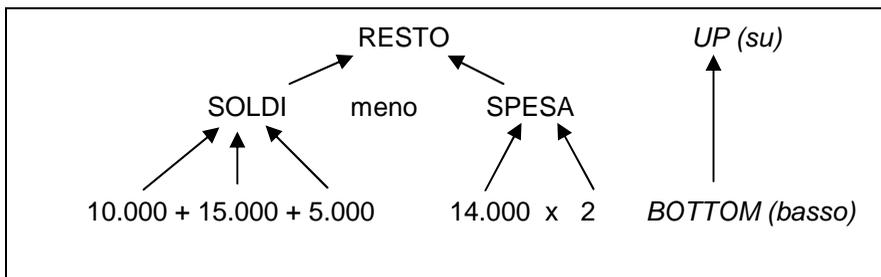
Il **Polya** individua due modi tipici di progettazione della soluzione di un problema: **uno regressivo, o TOP DOWN** (= dall'alto in giù), e **uno progressivo, o BOTTOM UP** (= dal basso in su).

Un esempio: Luca per il suo compleanno riceve 10.000 lire dal nonno, 15.000 lire dalla zia e 5.000 lire da una cugina. Va in un negozio con tutti i soldi e compera due automobiline che costano 14.000 lire ciascuna. Quanti soldi gli restano?

Di fronte a questo enunciato c'è lo scolaro che procede in **modo regressivo**, quasi andando **a ritroso**. Parte **cioè dall'incognita (il resto)** chiedendosi come possa trovarla, da quali dati può ricavarla. E così trova una nuova incognita (il costo delle due automobiline), a proposito della quale si pone nuovamente le domande: "Come posso ottenere questo tipo di risposta? Da quali dati posso ricavare questo risultato che non conosco?" **Schematicamente** il ragionamento può essere così rappresentato.



C'è però anche l'alunno che procede in modo del tutto diverso. **Parte dai dati** e su questi si pone delle domande, quali: "Che cosa ho? Come posso usare questi dati? Che cosa posso ricavare da questi dati?" Si tratta quindi di un **procedimento progressivo**, un procedimento **"in avanti"**, o **BOTTOM UP** (= dal basso in su), che può essere così schematizzato:



Sia il sistema di progettazione regressivo-top down che quello progressivo-bottom up presentano **vantaggi e limiti**.

**1 -Nel primo caso**, quello della progettazione **regressiva top down**, l'alunno occupa la maggior parte del tempo ad eseguire **i problemi più chiaramente delineati**, ma si ferma quando giunge ad un problema ausiliario che non sa risolvere.

**2 -Nel secondo caso**, quello della **progettazione progressiva bottom up**, può ottenere un sempre maggior numero di informazioni, ma queste informazioni possono non essere sempre utili ai fini della soluzione. I dati possono essere anzi tanto numerosi da render imbarazzante la definizione delle loro relazioni. In questo modo di procedere insomma l'alunno può trascorrere la maggior parte del tempo a **costruire nuovi problemi** che non sono di alcun aiuto, oppure a decidere quali problemi affrontare.

**3 -C'è però una terza possibilità** che presumibilmente è quella **più seguita**. Si tratta dell'opportunità, specie nel caso di problemi complessi, di elaborare un progetto senza lavorare per tutto il tempo nella stessa direzione. Insomma l'alunno parte **alternativamente** dai **dati** verso **l'incognita** e dall'**incognita** verso i **dati** e stabilisce **qualche collegamento** promettente nel **centro** fra i dati che non ha ancora collegato ne' con il vertice, ne' con la base. La scuola, di solito, fa utilizzare il procedimento **regressivo**, che, se nel complesso è **da preferirsi**, non è però affatto **l'unica strategia** di risoluzione possibile. Bisogna anche tener conto che l'abilità di risolvere problemi viene raggiunta **non** secondo una **gradualità lineare**, ma attraverso un **processo complesso** e apparentemente **disorganico**, per cui, talvolta, lo scolaro si scontra con difficoltà che sembravano già superate, e in altri momenti adopera strategie di risoluzione diverse da quelle precedente-mente utilizzate. Si tratta insomma di una **conquista personale**, una costruzione che ha bisogno di tempi e di modi **diversificati**, che è condizionata, non solo dallo **sviluppo intellettuale**, ma anche dalle **esperienze** di ciascun alunno e dalla **metodologia** dell'insegnante". (Elena Valenti)

## Primum in intentione ultimum in esecuzione

Il procedimento logico “**top down**” si utilizza in **qualsiasi progetto** intenzionale, come ad es. quando si vuole costruire una casa. Si progetta iniziando dallo **scopo** o **risultato** che si vuol ottenere, che è al primo posto, al **top**, nell’intenzione (**primum in intentione**); poi si stabiliscono a ritroso i **passi intermedi** necessari, fino a quello iniziale. Da questo poi **si inizia** ad **agire** nella **fase esecutiva**, nella quale lo scopo prefisso verrà raggiunto alla fine, sarà il risultato ultimo nell’esecuzione pratica (**ultimum in esecuzione**), come dicevano gli antichi. Quando invece gli obiettivi sono incerti, si agisce secondo il “**bottom up**”, che si potrebbe tradurre col detto: “**da cosa nasce cosa**”, **in progress**, per “**tentativi ed errori**”, in modo più spontaneo e aperto all’ **imprevisto**. Anche nella **vita**, di solito, si adottano sia il più **razionale** top down che il più **casuale** bottom up. (*Vedi pag. 8 - 9 : Il volo del calabrone*)

## Numeri e parole

Come osserva **E. Valenti**, i dati numerici, nel problema seguente, sono superflui, ma attirano molto l’attenzione, rischiando di confondere. *“In un cassetto ci sono **10 calze blu**, **10 calze rosse** e **20 calze nere**. Qual è il numero **minimo** di calze che basta prendere per essere sicuri di averne prese **2** dello **stesso colore**? Questo stesso esempio può essere utilizzato per spiegare come i dati **numerici** (in **cifre**), attirino l’**attenzione** più delle **parole** che finiscono per essere trascurate mentre invece sono **essenziali** per la soluzione del problema. Sappiamo del resto che la presenza di dati **numerici** (in **cifre**) in un problema determina spesso, specie nei soggetti più deboli, la **convinzione** che, **se ci sono**, allora **bisogna adoperarli** in qualche modo.”*

Per superare tale convinzione, e per **abituare** gli alunni a **riflettere** più attentamente, gli si potrebbe far risolvere anche problemi in cui ci siano dati **superflui** in **cifre** e dati numerici **necessari** in **parole**. In alcuni casi, poi, la **parola** può aiutare a **capire** meglio i **concetti**. Ad es. scrivendo **3 quinti** si evidenzia maggiormente la diversa funzione del **numeratore** variabile e del **denominatore** costante. (*Vedi pag. 118 -119*)

## Il “contratto didattico” implicito (*Brousseau*)

L'esempio fatto dalla Valenti nel punto precedente riguarda anche le **convinzioni** degli alunni su ciò che essi **si attendono** dall'insegnante e che questi **si attende** da essi, e che rientrano nel cosiddetto “**contratto didattico**” implicito, (*Brousseau*), condizionando i comportamenti e le risposte degli alunni con un insieme di “**clausole**”, di **regole implicite**, tacitamente vigenti e rispettate da tutti nell'attività scolastica. Una volta **Bruno D'amore**, in visita a una classe, fu invitato a fare una domanda agli alunni da una brava maestra, certa che essi avrebbero risposto bene. Non era nelle intenzioni del professore interrogare, ma poiché la maestra ci teneva tanto e insisteva, alla fine egli accettò e chiese: *-Un pastore ha 12 pecore e 6 capre. Quanti anni ha il pastore?* Quasi tutti risposero **18 anni** lasciando di stucco la povera maestra. Ma un'alunna rispose **72 anni**, moltiplicando i 2 numeri, perché **i pastori** che lei aveva conosciuto erano **tutti vecchi**, e perciò aveva escluso l'addizione che li ringiovaniva troppo!

## I campi concettuali (*Si veda a pagg. 20-25*)

**Vergnaud** evidenzia l'importanza di “**campi concettuali**” ben compresi per risolvere i problemi. I “**campi concettuali**” sono “*un insieme di situazioni per dominare le quali si richiede una grande varietà di concetti, procedure e rappresentazioni simboliche saldamente collegate tra loro.*” (*Vergnaud*) Il “**campo concettuale delle strutture additive**”, ad es., comprende problemi come i seguenti, che si risolvono con la **stessa** addizione **7 + 5**, ma che sono concettualmente molto **diversi**.

“Trova lo stato finale : viene risolto facilmente già in prima elementare.

*Giorgio ha 5 palline; gioca con gli amici e vince 7 palline.*

*Quante palline ha ora in tutto?*

Trova lo stato iniziale: viene risolto 1-2 anni più tardi.

*Giorgio ha perso 7 palline e gliene sono rimaste ancora 5.*

*Quante palline aveva prima di giocare?*

Trova il primo operatore: è sbagliato da molti in prima media.

*Giorgio ha fatto 2 partite a palline. Nella seconda partita ha perso 7 palline. Al termine delle 2 partite ha vinto in tutto 5 palline.*

*Che cosa è successo nella prima partita?”*

*Bruno D'Amore*

## **Problemi-racconto: la ricerca-azione di Sergio Vallortigara.**

I problemi sono molto più interessanti e significativi in **forma di racconti**, vicini agli interessi, alle emozioni e all'esperienza degli alunni, in particolare per i bambini più piccoli. Quando si invitano i bambini a **inventare storie** legate ad una **situazione problemica**, in cui possono mettere **fantasia** e **sentimenti**, ma con l'obbligo di rispettare i **vincoli** posti da una situazione logica data, tutti si interessano e partecipano attivamente. Il bambino che non ama i linguaggi formalizzati, si interessa molto di più, comprende e **afferra** molto meglio se, invece di **un arido problema** si trova a risolvere domande legate ad un **raccontino** o ad una **storia**. E' questo uno dei punti fondamentali del metodo ideato dal maestro **Sergio Vallortigara**, di **Malo, Vicenza**, che molti insegnanti sperimentano in una ricerca-azione molto interessante. Fin dalla classe prima un alunno viene invitato a raccontare una storiella-problema ai compagni: chi indovina la soluzione ne va a raccontare un'altra. In tal modo tutti gli alunni partecipano con grande interesse e con una grande **varietà di racconti-problema** legati alle loro esperienze, che rendono molto significativo e coinvolgente tutto il lavoro matematico, con molte altre validissime attività, sussidi e proposte didattiche.

Anche Bruno **D'Amore** sottolinea l'importanza di proporre i problemi sotto **forma di racconto**. Ecco un esempio.

**Tre operai impiegano 6 ore a fare un certo lavoro. Quanto tempo impiegheranno 2 operai a fare lo stesso lavoro?**

Se ci costruiamo un **raccontino**, come quello che segue, è molto più significativo e aiuta a ragionare per trovare la soluzione.

**Mario, Giorgio e Giovanni sono 3 boscaioli che lavorano insieme tutti i giorni, e in 6 ore riescono a tagliare 20 quintali di legna ogni giorno. Ma un giorno Giovanni non può andare a lavorare e perciò vanno solo Mario e Giorgio che, in due, devono tagliare ugualmente 20 quintali di legna, come gli altri giorni. Secondo te, impiegheranno più o meno tempo? Perché? Quanto tempo impiegheranno in due?**

## Capire e risolvere problemi insieme, oralmente.

Nelle **Indicazioni**, tra i traguardi per lo sviluppo delle **competenze**, c'è la **verbalizzazione**, orale nella scuola primaria ed anche scritta nella secondaria, del **procedimento risolutivo** per mantenere il **controllo** dello stesso e **motivarlo**, abituandosi a ragionare con **coerenza**. A tale scopo può essere molto efficace un'attività **orale** per **capire i problemi** e i procedimenti risolutivi, facendo lavorare gli alunni in **collaborazione**, in coppie o in piccoli gruppi, di alunni dello **stesso livello** o di **livello diverso**. Lavorando **insieme**, ciascuno può **aiutare** e/o essere **aiutato**, apprendendo in modo piacevole, significativo e **cooperativo**. Per **evitare di annoiare** gli alunni più capaci e di scoraggiare quelli più lenti, e consentire a **tutti** di lavorare proficuamente, si possono proporre anche problemi di **difficoltà diversa**, **adeguati** alle **capacità** degli alunni. A tale scopo trovai molto utile uno **schedario** con problemi di vario tipo, classificati per tipologia e difficoltà, e altrettante schede separate con le **soluzioni**, per poterle **verificare** da soli ed eventualmente **auto-correggersi**. Non so se ne esistano ancora in commercio, ma è anche possibile, in parte, realizzarlo autonomamente. Il lavoro suddetto può diventare dispersivo, ma se è ben organizzato e valorizzato dall'insegnante, abitua gli alunni a **riflettere discutendo** e **confrontando** le loro idee, magari anche aiutati dall'insegnante stesso, **concentrandosi** sull'obiettivo più **importante**, quello di **capire il problema** e il **procedimento** risolutivo, oralmente, magari aiutandosi con eventuali appunti informali e/o **disegni**, molto liberamente, svolgendo così **molto lavoro importante** in tempi relativamente **brevi**.

## Situazioni problematiche coinvolgenti e significative

**I rompicapo** e i **problemi** che seguono si prestano molto bene per lavorare nel modo suddetto, che può diventare più significativo e coinvolgente se il problema viene **drammatizzato**, anche a più riprese e in giorni diversi, con un lavoro prolungato e cooperativo, analogo a quello con bambini di **scuola dell'infanzia**, riportato a [pag. 71-73](#).

## ROMPICAPO

Problemi e quesiti **curiosi e originali**, che richiedono, oltre alla logica, capacità di **intuizione** e “*pensiero divergente*” che sappia **uscire dagli schemi** abitudinari.

### MARIA E IL LADRO

E' estate e fa molto caldo: **Maria** dorme in una camera a piano terra con la finestra spalancata. **Entra un ladro** e si mette a rubare i gioielli da un cofanetto sopra il comò. Ma d'un tratto lo urta facendolo cadere a terra con un gran botto. Maria si sveglia e guarda il ladro; il ladro guarda Maria. Maria si rimette a dormire. Il ladro continua a rubare tranquillamente, e poi se ne esce dalla finestra. Come si spiega?

**Soluzione** *Leggendo il testo viene spontaneo pensare che **Maria** è una persona **adulta normale**. Invece è una **bambina di pochi mesi**, oppure ha un **handicap mentale**, per cui non capisce.*

### I 3 INTERRUTTORI

In una stanza con la porta chiusa ci sono 3 lampade spente, sopra un tavolo, per fare l'esperimento. Fuori della stanza ci sono **3 interruttori**, e ciascuno di essi accende una lampada diversa. Devi scoprire **quale lampada** viene accesa da **ciascun interruttore**. Puoi usare gli interruttori come vuoi ed **entrare** nella stanza, ma **una sola volta**.

**Soluzione.** *Premo **un interruttore**. Dopo 5 minuti ne premo **un altro** ed entro nella stanza. Tocco le 2 lampade accese: quella + **calda** è stata accesa **dal primo** interruttore premuto e **l'altra dal secondo**; quella **spenta** l'accende ovviamente **il terzo** interruttore.*

## L'UOMO IN ASCENSORE

Un uomo abita al **30° piano** di un grattacielo. Quando esce prende l'ascensore fino al piano terra. Quando rientra, l'**ascensore** lo prende, ma solo fino al **27° piano**. Poi gli **ultimi 3 piani** li sale a **piedi**. Perché?

**Soluzione.** *Leggendo il testo viene spontaneo pensare che l'uomo di cui si parla sia **un uomo normale**. Invece è.....**un nano!***

## I 2 RECIPIENTI

Ho 2 recipienti, uno da **5 litri** e l'altro da **3 litri**.  
Come faccio per prendere **4 litri** d'acqua da una fontana?

**Soluzione** *Riempio **2 volte** il recipiente **da 3 litri** e verso l'acqua in quello da 5 litri riempiendolo. Nel recipiente da 3 litri **resta 1 litro** d'acqua. Vuoto il recipiente da 5 litri e ci **verso il litro** rimasto in quello da 3 litri. Poi riempio il recipiente **da 3 litri** e li verso in quello da 5, ottenendo **4 litri**.*

## UNA STRANA FOGLIA

In mezzo a un lago c'è una grossa foglia. Un bel giorno la foglia aumenta di grandezza fino a diventare **doppia**, e continua a **raddoppiarsi** anche in ciascuno dei giorni successivi: **ogni giorno** che passa **raddoppia** la sua superficie, fino a ricoprire **tutto il lago** in 30 giorni. In quale giorno la foglia mutante avrà ricoperto la **metà del lago**?

**Soluzione** - *Se l'**ultimo giorno** la foglia, raddoppiando, copre tutto il lago, il giorno precedente, cioè il penultimo, essa **era la metà** e perciò copriva la metà del lago. Perciò la foglia coprirà la metà del lago il penultimo giorno, cioè, nel problema specifico, il **29° giorno**.*

## INSERIRE

In un quadrato di lato 5 e area 25 (*figura 1*), quante strutture a forma di elle di area 5 (*figura 2*) si possono inserire, senza sovrapporle e disponendole ovviamente in posizioni adatte e diverse?

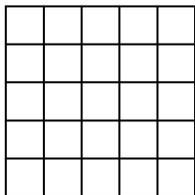


Figura 1

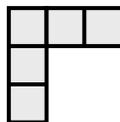
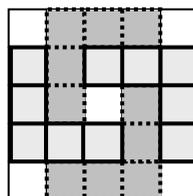
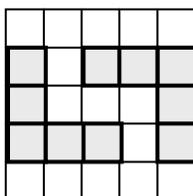
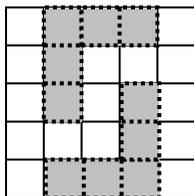


Figura 2

**Soluzione** - Se ne possono inserire **4** in posizione **simmetrica**.  
Senza vedere la soluzione non è facile come sembra.



## UGUAGLIO O RADDOPPIO

Mario e Ugo sono 2 pastori che hanno 2 greggi di pecore. Mario dice a Ugo: -Dammi una delle tue pecore, così io ne avrò il doppio delle tue. Ugo dice a Mario: -Dammene una tu, così ne avremo lo stesso numero. Quante pecore ha Mario? E Ugo?

**Soluzione** -Mario ne ha 7 e Ugo 5. Si risolve con un sistema di equazioni, ponendo  $z$  = pecore di Mario e  $y$  = pecore di Ugo

$$\begin{cases} z + 1 = 2(y - 1) \\ z - 1 = y + 1 \end{cases}$$

## LA REGOLA - PAROLA D'ORDINE

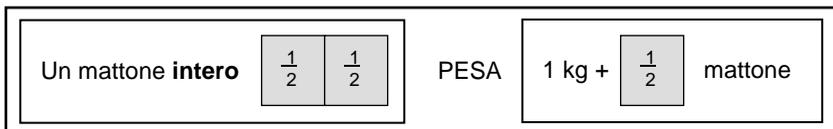
Una spia deve penetrare in una caserma del nemico e per poterlo fare deve scoprire la parola d'ordine, cioè la regola per poter rispondere in modo esatto alla parola detta dalla sentinella che sta di guardia all'entrata. Si avvicina alla sentinella per sentire cosa rispondono i soldati per poter entrare. Arriva un soldato: la guardia gli dice **dodici**; il soldato gli risponde **sei**, e viene fatto entrare. Arriva un altro: la guardia gli dice **dieci**; lui risponde **cinque**, ed entra. Terzo soldato: la guardia gli dice **otto** e lui risponde **quattro**, ed entra. Un altro ancora: la guardia gli dice **sei**; lui risponde **tre**, e passa. La spia, a questo punto, crede di aver capito e si fa avanti. La guardia gli dice **quattro** e lui risponde **due**, ma la guardia gli spara perché ha sbagliato la risposta. Qual era la **risposta giusta** e la **regola** su cui si fonda?

**Soluzione** - Alla parola **quattro** il soldato doveva rispondere **sette**, cioè il **numero** delle **lettere** che formano la parola **quattro**. Anche gli altri soldati, infatti, avevano fatto lo stesso: infatti la parola **dodici** è formata da **6** lettere; **dieci** da **5** lettere; **otto** da **4** lettere e **sei** da **3** lettere.

## IL PESO DEL MATTONI

Un **mattone** pesa **1 kg** più **mezzo** mattone: quanto pesa tutto il mattone?

**Soluzione** Il testo del problema è formulato in modo da trarre in inganno, cortocircuitando il ragionamento con un uso fuorviante delle parole, che può **spiazzare** inducendo a pensare in modo errato e a rispondere: **1** e **mezzo**. Il testo è un'**equazione verbale** come appare dal seguente disegno.

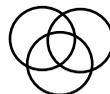


Si vede chiaramente che al posto di **mezzo mattone** c'è **1 kg**.  
Perciò **1 mezzo mattone = 1 kg**  
**2 mezzi** del mattone, cioè **1 mattone intero = 2 kg**

## ANELLI DI BORROMEIO (Stemma: su internet)

Incastrare 3 anelli in modo tale che:

- se sono **tutti e 3 chiusi** non si possono sganciare;
- ma **rompendone uno** qualunque, gli **altri due** sono sciolti.

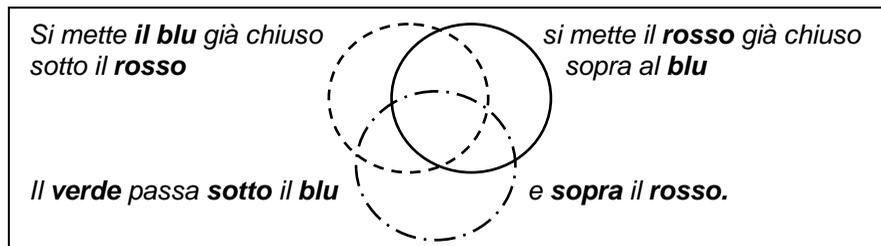


**Soluzione.** Si preparano 3 striscioline di carta di 3 colori diversi. Se ne prendono 2 e si formano 2 anelli chiusi, ad es. un anello **rosso** e un anello **blu**, e si mette il **blu dentro il rosso** (fig. 1)



Poi si prende una terza strisciolina **verde aperta**: si fa passare **dentro** l'anello **blu** e **fuori** dell'anello **rosso**, (fig. 2: l'anello blu non è disegnato, immaginarlo), e poi si cuce, formando così un terzo anello **verde**. In tal modo l'anello **blu** sta **dentro** l'anello **rosso** che sta **dentro** l'anello **verde** che sta **dentro** l'anello **blu**. Si possono anche usare 3 elastichette, **2 intere**, (rosso e blu), e la **terza tagliata** (verde).

Oppure si mette l'anello **rosso sopra** l'anello **blu**, già chiusi. Poi si prende un capo della strisciolina **verde** e lo si infila, a partire da sinistra, prima **sotto** l'anello **blu**, poi **sopra** l'anello rosso, poi ancora **sotto** l'anello **blu**, e infine **sopra** l'anello **rosso** (o viceversa, partendo da destra): quindi si cuce con l'altro capo chiudendo anche l'anello **verde** che viene così a trovarsi **sotto** l'anello **blu** e **sopra** l'anello **rosso**.



## I DUE SASSOLINI

Molti anni fa, ai tempi in cui un debitore insolvente poteva essere gettato in prigione, un mercante si trovò ad avere un grosso debito con un usuraio. L'usuraio, vecchio e brutto, si invaghì della bella e giovanissima figlia del mercante, e propose un affare. Disse che gli avrebbe condonato il debito se avesse avuto in cambio la ragazza. Il mercante e sua figlia rimasero inorriditi della proposta.

L'astuto usuraio propose allora di lasciar decidere alla Provvidenza. Disse che avrebbe messo in una borsa vuota **2 sassolini, uno bianco e uno nero**: la fanciulla avrebbe dovuto estrarne uno. Se avesse estratto il sassolino **nero**, sarebbe diventata **sua moglie** e il debito sarebbe stato condonato. Se invece avesse estratto quello **bianco**, sarebbe rimasta **con suo padre** ed anche in tal caso il debito sarebbe stato rimesso. Ma se si fosse **rifiutata** di procedere all'estrazione, suo padre sarebbe stato messo **in prigione** e lei sarebbe **morta di stenti**.

Il mercante e sua figlia, non avendo altra scelta, accettarono. In quel momento si trovavano in un vialetto di ghiaia del giardino del mercante e l'usuraio si chinò per raccogliere i 2 sassolini. Mentre li sceglieva, gli occhi della fanciulla, resi ancora più acuti dal terrore, notarono che egli prendeva e metteva nella borsa 2 sassolini **entrambi neri**. Poi l'usuraio invitò la fanciulla ad estrarre il sassolino che doveva decidere la sua sorte e quella di suo padre.

Immaginate ora di trovarvi nel vialetto del giardino: che cosa fareste nei panni della sfortunata fanciulla? E, se doveste consigliarla, che cosa le suggerireste? Quale tipo di ragionamento seguireste?

Se riteneste che un **rigoroso esame logico** possa risolvere il problema, ricorrereste al **pensiero verticale** (cioè logico). Chi si servisse del **pensiero verticale** non potrebbe però essere di grande aiuto alla ragazza. Il suo modo di analizzare la situazione metterebbe in luce **3 possibilità**. La ragazza infatti potrebbe:

- rifiutarsi** di estrarre il sassolino;
- mostrare** che la borsa contiene 2 sassolini neri e smascherare l'usuraio;
- estrarre** uno dei sassolini neri e sacrificarsi per salvare suo padre.

Ma nessuna di queste alternative sarebbe utile ecc...

L'aneddoto vuol mostrarci la differenza tra il **pensiero verticale** e quello **laterale**.

**I verticalisti** affrontano la situazione dal punto di vista **più razionale** e quindi procedono alla sua risoluzione con circospetta **logicità**.

**I lateralisti** preferiscono esminare **tutti i possibili** punti di partenza invece di accettare il più invitante ecc...”

(Edward De Bono, “Il pensiero laterale” BUR)

**I verticalisti** affrontano la situazione in modo **razionale**, con rigorosa **logicità**, quindi in modo “**convergente**” e **prevedibile**.

**I lateralisti** preferiscono invece **uscire dagli schemi**, in modo originale e creativo, quindi “**divergente**” e **imprevedibile**, sorprendendo e spiazzando tutti.

Ricorrendo al **pensiero laterale**, con **fantasia**, la ragazza ha una brillante idea per poter dire che ha estratto il sassolino bianco. Come fa?

## SOLUZIONE

*La ragazza introdusse la mano nella borsa ed estrasse un sassolino, ma senza neppure guardarlo **se lo lasciò sfuggire** di mano facendolo **cadere** tra gli altri sassolini del vialetto, fra i quali si confuse.*

*-Oh che sbadata!-, esclamò. -Ma non vi preoccupate: se guardate nella borsa potrete immediatamente **dedurre**, dal colore del **sassolino rimasto**, il colore dell'altro che ho estratto.*

*Naturalmente, poiché quello rimasto era nero, si dovette presumere che ella avesse estratto il sassolino bianco, dato che **l'usuraio non osò ammettere** la propria disonestà. In tal modo, servendosi del **pensiero laterale**, la ragazza riuscì a risolvere molto vantaggiosamente per sé una situazione che sembrava senza scampo. La ragazza, in realtà, si salvò in modo molto **più brillante e sicuro** di quanto non le sarebbe riuscito di fare **se l'usuraio fosse stato onesto** e avesse messo nella borsa un sassolino bianco ed uno nero, perché in tal caso avrebbe avuto **solo il cinquanta per cento** delle probabilità in suo favore. **Il trucco** che escogitò le offrì invece **la sicurezza** di rimanere col padre ed ottenergli la remissione del debito.*

(Edward De Bono, “Il pensiero laterale” BUR)

## LA PALLINA DAL PESO DIVERSO

**4 palline** sono identiche, ma **una** di esse ha un **peso diverso** dalle **altre tre**. Individuare **la pallina con peso diverso**, potendo effettuare solo **due pesate** con una bilancia a 2 piatti.

### Soluzione 1

**Prima pesata** - Prendo 2 palline e le metto sui due piatti della bilancia: se i due piatti vanno allo stesso livello, la pallina con peso diverso è una delle altre due.

**Seconda pesata** - Tolgo una pallina da un piatto e ci metto una terza pallina: se questa è la pallina con peso diverso i 2 piatti si spostano di livello, se invece i due piatti restano allo stesso livello, la pallina con peso diverso è l'altra che non ho messo affatto sulla bilancia.

### Soluzione 2

**Prima pesata** - Prendo 2 palline e le metto sui due piatti della bilancia :se i due piatti vanno ad un livello diverso, una delle 2 palline che ho messo sui 2 piatti è quella con peso diverso.

**Seconda pesata** - Tolgo una pallina da un piatto e ci metto una terza pallina: se i piatti restano ad un diverso livello la pallina con peso diverso è quella che non ho tolto ; se invece i due piatti si mettono allo stesso livello, la pallina con peso diverso è quella che ho tolto.

## UN LAVORO IN DUE

Per tinteggiare una stanza **Mario** impiega **3 ore**; **Luigi** impiega **6 ore**. Quanto tempo impiegano lavorando **insieme**?

**Soluzione 1** - In 1 ora Mario fa  $\frac{1}{3}$  e Luigi  $\frac{1}{6}$  del lavoro: in tutto  $\frac{1}{3} + \frac{1}{6} = \frac{2}{6} + \frac{1}{6} = \frac{3}{6} = \frac{1}{2}$ , cioè metà del lavoro. Per farlo tutto impiegheranno il doppio, e cioè 2 ore.

**Soluzione 2** - Se Mario e Luigi lavorano insieme 6 ore, tinteggiano 3 stanze, e cioè 2 stanze Mario e 1 stanza Luigi. Perciò, per tinteggiare 1 sola stanza, impiegheranno 6 ore :  $3 = 2$  ore.

## LE PALLINE BIANCHE E NERE

Ci sono **3 scatole** chiuse che contengono, una **2 palline bianche**; una **2 palline nere** e un'altra **1 pallina bianca** e **1 nera**. Sul coperchio delle scatole c'è scritto il **colore** delle **2 palline**, che però è **sbagliato**: ciascuna scatola perciò **non contiene** la combinazione di colori scritta, ma **una** delle **altre due** possibili. Qual è il **numero minimo** di palline che è necessario estrarre per indovinare il **vero colore** delle 2 palline contenute in ciascuna delle 3 scatole?

### SOLUZIONE

Disegno le 3 scatole con la **scritta della falsa** combinazione del colore delle 2 palline che esse contengono. Perciò le 3 scatole non contengono la combinazione scritta su di esse, ma **una delle altre 2** combinazioni possibili, che scrivo **sotto ciascuna scatola**.

Combinazioni <b>false</b> scritte sulle scatole	<table border="1"><tr><td>BB</td></tr></table>	BB	<table border="1"><tr><td>NN</td></tr></table>	NN	<table border="1"><tr><td>BN</td></tr></table>	BN
BB						
NN						
BN						
Perciò le palline potrebbero essere:	BN	<b>BN</b>	<u>BB</u>			
oppure:	<u>NN</u>	BB	<u>NN</u>			

La **terza scatola**, poiché la scritta **BN** su di essa è **falsa**, deve contenere **2 palline dello stesso colore**. Estraggo una pallina dalla **terza scatola**: se ho estratto una pallina **BIANCA**, anche l'altra deve essere **BIANCA**: perciò, in tale ipotesi, nella **terza scatola** ci sarà la combinazione **BB**. Ne consegue che la combinazione **BB** non può stare nella **seconda scatola**, in cui ci deve essere la **combinazione BN**. Questa a sua volta non può stare nella **prima scatola**, in cui perciò ci deve essere **NN**.

Quindi, **basta estrarre una sola pallina** dalla scatola con la scritta **falsa BN** che deve contenere 2 palline dello **stesso colore**: basta estrarne **una** pallina per conoscere anche il colore dell'**altra uguale**. E' poi possibile **dedurre** logicamente, **per esclusione**, il colore delle 2 palline contenute in ciascuna delle altre 2 scatole.

## CAVALIERI E FURFANTI

Un paese è abitato da **cavalieri** che dicono sempre la **verità** e **furfanti** che dicono sempre il **falso**. Tra di essi chi è che può dire: **-Io sono un cavaliere?** Solo i cavalieri; solo i furfanti; sia i cavalieri che i furfanti, cioè tutti; oppure né gli uni né gli altri, cioè nessuno?

E chi è che può dire: **-Io sono un furfante?**

Per entrare in quel paese ci sono 2 porte uguali, ma una è quella giusta e porta in città, l'altra è quella sbagliata e conduce alla morte. Le 2 porte sono sorvegliate da 2 sentinelle, un cavaliere e un furfante, ma non si sa chi dei 2 sorveglia la porta giusta e chi la porta sbagliata. Un forestiero deve entrare in città, e, per capire qual è la porta giusta può fare **una sola domanda** a una qualsiasi delle 2 sentinelle. Qual è l'unica domanda possibile che può consentirgli di capire qual è la porta giusta?

### Soluzione alla prima domanda.

*"Io sono un cavaliere" lo possono dire sia i cavalieri, dicendo la verità, sia i furfanti mentendo: perciò lo possono dire **tutti**. Invece "Io sono un furfante" non lo possono dire né i cavalieri, perché mentirebbero, né i furfanti, perché direbbero il vero; perciò non lo può dire **nessuno**.*

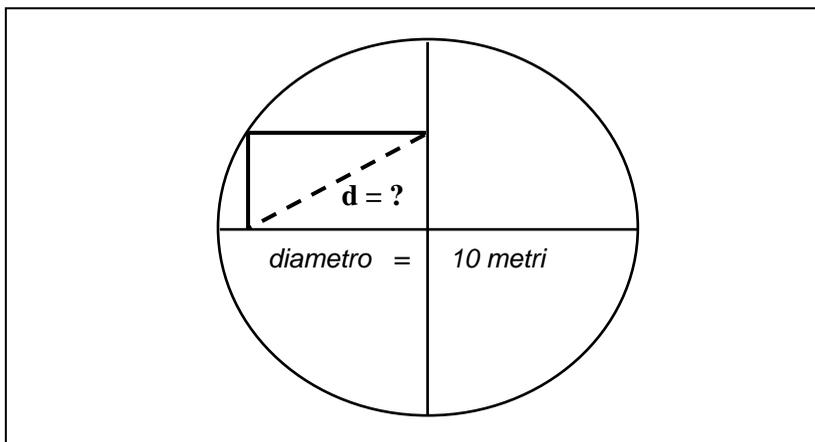
### Soluzione alla seconda domanda.

*Il forestiero deve **coinvolgere tutte e 2** le sentinelle, per ottenere una risposta **falsa** che indichi **la porta sbagliata**. Per farlo deve chiedere a una delle 2 sentinelle: "Se io chiedessi **all'altra sentinella** tua collega qual è la **porta giusta** per entrare, lei che cosa **mi risponderebbe?**" La sentinella interrogata, a tale domanda, gli darà una risposta che **indicherà sicuramente il falso**, cioè la porta sbagliata, perciò il forestiero dovrà prendere **l'altra**. Infatti, se la sentinella che egli interroga è un cavaliere **sincero**, essa gli dirà **sinceramente il falso** che direbbe il suo collega furfante-bugiardo. La sentinella-cavaliere sincera, cioè, gli risponderebbe dicendo **VERAMENTE il FALSO** ( $V. F = F$ ), indicando la porta sbagliata. Se invece la sentinella che egli interroga è un furfante **bugiardo**, essa gli risponderà **mentendo e falsificando la verità** che direbbe il suo collega cavaliere-sincero. La sentinella-furfante **bugiarda**, cioè, gli risponderebbe **FALSANDO il VERO** ( $F. V = F$ ), indicando perciò ugualmente la porta sbagliata.*

## PROBLEMA DI KOHLER

*Gestalt, psicologia della forma.*

Il **diametro** di un cerchio misura **10 metri**. Quanto misura la **diagonale d** tratteggiata del rettangolo iscritto nel quadrante del cerchio?



**Soluzione.** La soluzione è intuitiva per insight: la **diagonale d** tratteggiata è uguale all'altra diagonale che coincide con il **raggio**.

## I 2 AEREI

Un aereo parte da **Roma** diretto a **Milano**, che dista **450 Km**, alla velocità di **900 Km/h**. Dopo **15 minuti** un altro aereo parte da **Milano** diretto a **Roma**, alla velocità di **600 Km/h**. Nel **momento** in cui si **incontrano**, quale dei 2 aeroplani sarà **più distante** da **Roma**?

**Soluzione** Il punto d'incontro è alla stessa distanza da Roma.

## PUNTARE PREGO !

*Paradosso di **Monty Hall**, rielaborato da M.P.Palmarini in "L'illusione di sapere"- Mondadori*

Ci sono **3 scatole** chiuse, A, B, C: due sono vuote ed una contiene 1 milione. Un giocatore può cercare di vincere il milione puntando su una delle 3 scatole. Punta sulla **scatola A**.

Se la scatola A puntata contiene il milione, le altre due B e C, non puntate, saranno tutte e 2 vuote; se invece la scatola A puntata è vuota le altre 2 scatole, B e C, saranno una piena ed una vuota.

A questo punto, delle 2 scatole **non puntate, B e C**, ne tolgo dal gioco **una vuota**, supponiamo la B, facendo anche vedere al giocatore che è vuota. Restano così in gioco **2 sole scatole**, la A, già puntata, e la C, delle quali una è piena e l'altra è vuota. A questo punto dico al giocatore che, se vuole, può **cambiare la puntata** dalla scatola A alla scatola C.

Ha **più probabilità** di vincere se **non cambia** e quindi mantiene la puntata iniziale sulla scatola A, o se **invece cambia** la puntata dalla scatola A alla scatola C? Oppure, sia cambiando la puntata sia non cambiandola le probabilità di vincere sono **le stesse**, e cioè **50 su 100**?

## SOLUZIONE

*Anche molte persone di notevole cultura e intelligenza hanno erroneamente sostenuto che scegliendo la seconda volta **tra 2 sole scatole**, una piena e una vuota, le probabilità di vincere, erano **le stesse**, e cioè **il 50%**, sia mantenendo la puntata iniziale che cambiandola. Tale risposta evidenzia come si può essere facilmente tratti **in inganno dall'apparenza intuitiva**, in contrasto con la **razionalità**. E l'errore sta nel ragionare come se la **seconda scelta** tra le 2 scatole rimaste in gioco avvenisse in modo **indipendente** dalla **prima scelta**, fatta con 3 scatole. La **prima scelta** invece è **determinante** per il calcolo delle **probabilità** anche nella **seconda scelta**, in una connessione **logica rigorosa**, ma **contro-intuitiva**. Infatti le probabilità di vincere sono **di più** se si **cambia** la puntata.*

## DIMOSTRAZIONI

1 - Nella puntata iniziale il giocatore aveva **1 probabilità su 3** di aver indovinato, e **2 su 3** di aver sbagliato: se aveva indovinato (1 su 3) non gli conviene cambiare, se aveva sbagliato (2 su 3) gli conviene cambiare: perciò gli conviene cambiare. E' come se, cambiando la puntata, prendesse tutte e 2 le scatole non puntate all'inizio, la B (vuota tolta dal gioco) e la C, contro la sola A puntata all'inizio.

2 - Il ragionamento si capisce meglio se lo stesso problema viene formulato con più di 3 scatole, ad es. **con 10 scatole, di cui 1 piena e 9 vuote**. Se ne fa puntare una, e, delle 9 rimaste, se ne tolgono dal gioco 8 vuote. Restano così in gioco 2 sole scatole, una piena ed una vuota, di cui una è stata puntata all'inizio, con **1 probabilità su 10** di indovinare e **9 su 10 di sbagliare**. Rimaste in gioco 2 sole scatole, quella piena ed una vuota, cambiando la puntata è come se si prendessero **anche le 8 scatole vuote** tolte dal gioco, aumentando a **9 su 10** le probabilità di vincere.

3 - Si può compiere anche **una verifica empirica** facendo il gioco, ad es. 30 volte senza **cambiare mai** la puntata iniziale, e 30 volte **cambiandola sempre**. Si vedrà che cambiandola **sempre** si indovinerà circa **20 volte, cioè 2/3** di tutte le giocate, e non cambiandola **mai** si indovinerà circa **10 volte, cioè 1/3** di tutte le giocate. E' la cosiddetta "**Legge empirica del caso**" o "**Legge dei grandi numeri**", per la quale, in un campione reale di eventi, ci si avvicina tanto di più alla probabilità **teorica, o classica**, quanto più numerosi sono gli eventi considerati, nel nostro caso le giocate. Ad es. facendo **300 giocate** senza **cambiare mai** la puntata iniziale, le vincite si avvicineranno di più ad **1/3 teorico** di tutte le giocate-eventi, **cioè a 100**; invece, **cambiando sempre** la puntata iniziale, le vincite si avvicineranno di più **ai 2/3 teorici** di tutte le giocate, **cioè a 200**. Se invece faccio **solo 3 giocate**, potrei anche vincere 2 volte senza cambiare mai o una sola volta cambiando sempre, in netto contrasto con la probabilità teorica.

## GATTI E TOPI

Un gatto e mezzo mangiano un topo e mezzo in un minuto e mezzo. Quanti topi mangiano 2 gatti in 3 minuti? E 2 gatti in 6 minuti?

**Soluzione** Se 1 gatto e  $1/2$  mangia 1 topo e  $1/2$  in 1 minuto e  $1/2$ , nello **stesso tempo** di 1 minuto e  $1/2$ , 1 gatto mangia 1 topo, 2 gatti mangiano 2 topi, 3 gatti mangiano 3 topi, ecc...

E in 3 minuti 1 gatto mangia 2 topi, e 2 gatti mangiano 4 topi ecc..

E in 6 minuti 1 gatto mangia 4 topi e 2 gatti 8 topi.

**6 minuti : 1,5 minuti = 4** (topi mangiati da 1 gatto in 6 minuti)

**4 topi x 2 = 8 topi** (topi mangiati da 2 gatti in 6 minuti)

GATTI	MINUTI	TOPI
<b>1 e mezzo</b>	<b>1 e mezzo</b>	<b>1 e mezzo</b>
1	1 e mezzo	1
2	1 e mezzo	2
1	3	2
2	3	4
1	6	4
<b>2</b>	<b>6</b>	<b>8</b>

E quanti gatti occorrono per mangiare 3 topi in 1 minuto e mezzo?

E per mangiare 30 topi in 15 minuti?

**Soluzione** Se 1 gatto e  $1/2$  mangia 1 topo e  $1/2$  in 1 minuto e  $1/2$ , nello **stesso tempo** di 1 minuto e  $1/2$ , 1 gatto mangia 1 topo, perciò, per mangiare 3 topi in 1 minuto e  $1/2$ , occorrono 3 gatti.

E per mangiare **30 topi in 15 minuti** occorrono **3 gatti**.

**15 minuti : 1,5 minuti = 10** (topi mangiati da 1 gatto in 15 minuti).

**30 topi : 10 topi = 3** (gatti occorrenti per mangiare 30 topi in 15 minuti)

GATTI	MINUTI	TOPI
<b>1 e mezzo</b>	<b>1 e mezzo</b>	<b>1 e mezzo</b>
3	1 e mezzo	3
<b>3</b>	<b>15</b>	<b>30</b>

## RAPPORTO TRA DIFFERENZE

Con una certa quantità di vino si riempiono alcune damigianette della capacità di **5 litri**. Se utilizziamo damigiane da **7 litri**, per la **stessa quantità** di vino, ne occorrono **4 di meno**. Quante sono le damigiane da 5 litri? E quante quelle da 7 litri?

### SOLUZIONE 1 - Rapporto tra **differenza totale** e **unitaria**.

Per ogni damigiana da **7 litri** utilizzo **5 litri** di una damigiana piccola **più 2 litri** dei 20 litri in meno presi da 4 damigiane piccole in meno da 5 litri. Cioè, i **2 litri in più** per ciascuna damigiana da 7 l, li prendo dai **20 litri totali in meno** delle 4 damigiane in meno da 5 litri, per **10 volte**, riempiendo così **(20 litri : 2 litri) = 10 damigiane da 7 litri**. In altre parole, con **20 litri** di 4 damigiane piccole da 5 litri in meno, aumento di 2 litri 10 damigiane da 5 litri portandole a 7 litri.

### SOLUZIONE 2 - **Multiplo** comune di 5 e 7.

La quantità **totale** di vino è un **multiplo comune** di 5 e di 7. Se fosse il **m. c. m.** di 5 e 7, cioè 35, le damigiane sarebbero 7 da 5 litri o 5 da 7 litri, con una **differenza** di 2 damigiane. Poiché invece la **differenza** tra le damigiane è doppia, cioè **4**, anche la quantità totale di vino sarà un loro multiplo **doppio di 35**, cioè **70 litri**. Perciò le damigiane saranno

70 litri : 7 litri = 10 damigiane da 7 litri  
e 70 litri : 5 litri = 14 damigiane da 5 litri.

### SOLUZIONE 3 - **Equazione**

Pongo $y =$ damigiane da 7 litri	Pongo $y =$ damigiane da 5 litri
$7y = 5(y + 4)$	$5y = 7(y - 4)$
$7y = 5y + 20$	$5y = 7y - 28$
$2y = 20$	$2y = 28$
$y = 20 : 2 = 10$ (damig. da 7 l)	$y = 28 : 2 = 14$ (damig. da 5 l)

## RAPPORTO TRA DIFFERENZE IPOTETICHE

*Richiede il pensiero **ipotetico-deduttivo***

In un cortile ci sono polli e conigli. In tutto ci sono **26 zampe**.  
Se tutti gli **animali** sono **8**, quanti sono i polli? E quanti i conigli ?

### SOLUZIONE 1

**Immagino** che sono **tutti conigli**: ci sarebbero **2 zampe in più** (differenza unitaria) per **ciascun pollo** al cui posto immagino 1 coniglio.

In tale **ipotesi** tutte le zampe sarebbero  $4 \times 8 = 32$  zampe, con una **differenza totale** di  $32 - 26 = 6$  **zampe in più**.

Ogni **2 zampe in più** corrispondono ad **1 pollo** al cui posto ho immaginato 1 coniglio.

Perciò i polli sono  $(6 \text{ zampe} : 2 \text{ zampe}) = 3$  **polli**.

I conigli sono  $8 - 3 = 5$  **conigli**.

### SOLUZIONE 2

**Immagino** che sono **tutti polli**: ci sarebbero 2 zampe in meno (differenza unitaria) per ogni coniglio al cui posto immagino 1 pollo.

In tale **ipotesi** tutte le zampe sarebbero  $2 \times 8 = 16$  zampe, con una **differenza totale** di  $26 - 16 = 10$  **zampe in meno**.

Ogni **2 zampe in meno** corrispondono a **1 coniglio** al cui posto ho immaginato 1 pollo.

Perciò i conigli sono  $(10 \text{ zampe} : 2 \text{ zampe}) = 5$  **conigli**.

I polli sono  $8 - 5 = 3$  **polli**.

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

- Emma Castelnuovo, *“Didattica della matematica”*, La nuova Italia '63
- E.Castelnuovo-M.Barra, *“Matematica nella realtà”*, Boringhieri
- E. Valenti, *“La matematica nella nuova scuola elementare”*, Le Monnier
- Noce - Missoni (a cura), *“Il concetto di numero ecc..”*, La Nuova Italia '87
- O.L. Sempio, *Il bambino e la costruzione del numero*, La N.I. scientifica
- M. Pellerey, *“Progetto RICME”*, Armando '80
- M. Pellerey, *Oltre gli insiemi*, Tecnodid
- Mosconi-D'urso, *“La soluzione dei problemi”*, Giunti-Barbera '73
- B. D'Amore -I. Marazzani, *“Problemi nella scuola primaria”*, Pitagora '03
- M. Ferrari, *Sottrazione e divisione*, L'Educatore, n°9, '06/'07
- Sergio Vallortigara, *“Le storie del maestro: problem solving”*, Vannini '07
- Hans Freudenthal, *“Ripensando l'educazione matematica”*, La Scuola '94
- Keith Devlin, *“L'istinto matematico”*, Raffaello Cortina '07
- Edward De Bono, *“Il pensiero laterale”*, BUR
- P. Sloane, *“Enigmi del pensiero laterale”*, BUR
- Fabio Ciuffoli, *“Problem solving con creatività”*, Franco Angeli
- M. P. Palmarini, *“L'illusione di sapere”*, Mondadori
- Robert Ghattas, *“Insalate di matematica”*, Sironi
- Ennio Peres, *“Giochi matematici”*, Editori Riuniti
- B. D'Amore *“Giocare con la matematica”*, Gedit-Archetipolibri 2009
- Glenn e Jonson, *“Divertimenti matematici”*, Zanichelli '65
- G. Peano, *“Giochi di matematica e problemi interessanti”*, Sansoni '83
- Paolo toni, *“Disfide matematiche a scuola”*, Muzzio '85
- Paolo Toni, *“Scintille matematiche”*, Muzzio '93
- Malba Tahan, *“L'uomo che sapeva contare”*, Salani '97
- Hans M. Enzensberger, *“Il mago dei numeri”*, Einaudi '97
- Anna Cerasoli, *“La sorpresa dei numeri”*, Sperling e Kupfer, 2003
- Italo Ghersi, *“Matematica dilettevole e curiosa”*, Hoepli '78
- (Opera classica sui giochi matematici: prima edizione 1913)*

## Capitolo 5 - AREA LINGUISTICO-ESPRESSIVA

### Scrivete poco così non sbagliate

**Alfio Zoi** citava quella **maestra** che diceva agli alunni: -Scrivete poco così non sbagliate! E ci sarebbero stati meno errori da “correggere”. Invece **più si scrive e più si impara** a scrivere, anche sbagliando, correggendo e ricorreggendo, mettendo a punto i testi, almeno quelli più significativi, con l’aiuto dell’insegnante e/o dei compagni. Si dovrebbe evitare di far scrivere gli alunni troppo sporadicamente e/o magari soprattutto **per valutarli**: in tal caso essi scrivono perché “hanno **da dire qualcosa**”, e non perché “hanno **qualcosa da dire**”, che gli interessa esprimere e comunicare, magari aiutati dall’insegnante, anche attraverso forme opportune di correzione. E perché non “segnare”, apprezzare ed evidenziare, ad es. con una **stelletta**, anche e soprattutto **quello** che c’è di **positivo** in un testo, anche se è poco? Lo scrivente lo faceva con ottimi risultati. Scrivere testi dovrebbe essere un’attività significativa, bella ed interessante. Certo, tra il dire e il fare ci sono spesso classi difficili con tanti ragazzi, poco tempo, tante cose da fare....

### Approccio funzionale

Per imparare ad esprimersi e scrivere è fondamentale parlare, conversare, comunicare molto sia oralmente che scrivendo facendo “**funzionare**” concretamente il linguaggio. E’ il principio fondamentale della **linguistica funzionale**, che si basa sull’uso vivo del linguaggio, nelle sue varie “funzioni”, curandone sia gli aspetti lessicali che quelli sintattici, logici e testuali, e possibilmente anche quelli pragmatici e psico-relazionali. Come tutte le abilità e competenze, infatti, anche quelle linguistico-espressiva e comunicativa si acquisiscono praticandole, all’inizio con la guida dell’insegnante, poi sempre più autonomamente, con un approccio funzionale significativo, accompagnato dalla riflessione per capire gradualmente anche i concetti teorici e mèta-linguistici, saldamente ancorati all’uso comunicativo ed espressivo. Se no, con le definizioni mnemoniche può accadere quanto segue.

Analisi grammaticale: “I patimenti di Gesù ecc....”

La maestra chiede agli alunni: -Che cos'è **patimenti**?

Un alunno pronto: -Avverbio! (*Finisce in **mente**, come da definizione*)

E la maestra: -Avverbio?! E di che cosa?

Un altro alunno: -Io lo so, maestra: **avverbio di sofferenza!**

## Sintassi e mercante in fiera

Le lingua si apprende **usandola** in tutti i suoi vari aspetti e funzioni, anche con dei **giochi**. Ad es. per apprendere e consolidare l'uso dei **pronomi relativi** e il periodo **ipotetico**, che in genere si usano molto poco, lo scrivente faceva un gioco efficace: una specie di mercante in fiera con mazzi di carte contenenti le strutture sintattiche suddette.

Ad es. in una classe di 20 alunni, si preparano **due mazzi uguali** di 20 o 40 carte numerate da 1 a 20 o da 1 a 40, contenenti ognuna una breve frase con un pronome relativo.

1 -Il cane **a cui (al quale)** ho dato da mangiare scodinzolava.

2 -Io ho un gattino **con cui (con il quale)** gioco sempre. Ecc...

E altri 2 mazzi uguali con i periodi ipotetici.

1 -**Se non ci fosse** il sole **non ci sarebbe** la vita. Ecc...

Quindi si distribuiscono le carte di **un primo mazzo** a tutti gli alunni, che riceveranno una o due carte ciascuno. Ogni alunno deve leggere e rileggere la frase o le frasi contenute nelle sue carte. Prima di iniziare il gioco gli alunni possono anche scambiarsi le carte ricevute all'inizio. L'altro mazzo **uguale** al primo lo tiene l'insegnante che toglie da esso 4 o 5 carte lasciandole coperte e che sono quelle **vincenti** da scoprire alla **fine**, magari con qualche piccolo premio. Poi l'insegnante comincia a scoprire a una a una le altre carte che ha in mano, dicendone forte il numero: es. -Sette! E l'alunno che ha la carta 7 la chiude perché non è più valida. Alla fine restano i 4 o 5 vincitori in possesso delle 4 o 5 carte che l'insegnante aveva tolto dal mazzo all'inizio e che vengono scoperte per stabilire l'ordine dei 4 o 5 vincitori. In tal modo gli alunni **leggendo e rileggendo** le frasi consolidano sia l'uso dei pronomi relativi che del periodo ipotetico. Sui quali poi si faranno le dovute riflessioni metalinguistiche.

## Dimmi cosa leggi e ti dirò chi sei

Le **abilità** e le **competenze** linguistiche sono importanti, ma penso che ancora di più lo siano i **contenuti**, in particolare quelli di alcune discipline, come la letteratura, la storia, l'educazione civica, che nutrono la conoscenza, le idee, le **convinzioni** e la **visione** del mondo. Che sta diventando sempre più una **caoti-c-onfusa** torre di **Babele**. E' perciò sempre più necessaria una solida formazione che si nutra anche di validi contenuti e testimonianze di **valori** importanti e **condivisi**. Senza pedanti moralismi, ma anche senza rassegnarsi ad un facile e **pericoloso** agnosticismo e **scetticismo**, impegnandosi in una **ricerca** onesta e obiettiva, senza mistificazioni e paraocchi ideologici, né dogmatiche e sicumeriche certezze, perché, come dice **Amleto**: "*Ci sono più cose nel cielo e sulla terra, Orazio, di quante non se ne sognino nei vostri sistemi filosofici*". E **più** si **conosce**, **più** ci si rende conto di essere **ignoranti**: è l'antica "*docta ignorantia*." Ciò può rendere aperti e **disponibili** alla ricerca, ma può anche **scoraggiare** e favorire l'**agnosticismo** e una rassegnata e scettica indifferenza. Ma, come dice **Pascal**, "*E' necessario scommettere, ciò non è affatto facoltativo, voi siete imbarcato*." Non possiamo **non scegliere**. Così come **non** possiamo **non comunicare**. E per poter valutare e scegliere bene sono necessarie conoscenze criticamente fondate, che si maturano anche con valide letture sulle questioni esistenziali, etiche, e religiose, e sulle testimonianze e i fatti significativi, oggettivi ed accertati, senza pregiudizi ideologici. I quali ostacolano una ricerca obiettiva molto importante per la formazione del **Pensiero**, delle **idee** e delle convinzioni che orientano e motivano la **Volontà**. Sebbene forse sono anche le **abitudini** acquisite fin da piccoli che ci spingono in parte a **pensare** in modo conforme alle stesse. In tal senso "*il bambino è il padre dell'uomo*", come dice la Montessori. E si giunge così al formidabile nodo del rapporto tra **Verità** e **Libertà** e tra **pensiero** ed **azione**. Bisogna **pensare bene** e **vivere** come si **pensa**, altrimenti si finisce per **pensare** come si **vive**, come dice Paul **Bourget**. Ma c'è anche chi **vive bene** sebbene **pensi male**, o non pensi **affatto**. E poi c'è il **dire**, che spesso è un **tra-dire**, piuttosto che **tra-durre** lo stesso pensiero. Un bel **labirinto**, con curve e meandri, **dossi** e **paradossi**. (*Vedi pag.288*)

## Amore per la lettura: il piacere di leggere

La lettura sarà tanto più efficace quanto più riuscirà ad interessare gli alunni ed anche ad appassionarli, evitando il rischio di esagerare con questionari e tecnicismi a volte forse un po' eccessivi e recuperando anche un **rapporto più spontaneo ed immediato** col testo. A tal fine bisogna proporre **testi adatti** sia per la forma che per i contenuti ed animare in modo coinvolgente e significativo le attività di lettura. Ho trovato **utilissimo**, ad es., proporre **in classe**, nelle scuola elementare in cui insegnavo, un paio di volte la settimana, molti testi, libri e libricini interessanti e di varia lunghezza e difficoltà, acquistati appositamente o messi a disposizione anche dagli alunni stessi, per tutti i gusti. Gli alunni potevano sceglierli liberamente, e dedicare **un certo tempo alla lettura libera, a scuola**, con momenti anche di **riflessione e discussione**, scambio di informazioni ed impressioni sui testi letti, in modo molto spontaneo e occasionale, sia con l'insegnante sia tra gli alunni stessi. In tal modo si **interessavano e appassionavano**, leggendo molto, senza il "deterrente" di schede, questionari, ecc...che tra il **cuore** e il **testo** a volte interpongono troppa **testa**. Lo dice anche **Daniel Pennac**, nel libro, *"Come un romanzo"*, con il suo decalogo sui diritti del lettore, per assicurargli il **"piacere di leggere."**

## Centralità della semantica e del testo

**Maurizio Della Casa** osserva: *"La semantica è uno dei settori più controversi degli studi linguistici. Poiché il **significato** sembra caricarsi di tutte le mutevoli rifrazioni dell'esperienza umana....molti linguisti hanno ritenuto questo territorio una **giungla selvaggia e inesplorabile. Hic sunt leones**, dunque, e il saggio scienziato ha preferito occuparsi di fonemi e di sintassi, ritenendo impossibile pervenire ad una descrizione sufficientemente esplicitiva e sistematica del senso. Così facendo però si è amputata la lingua del suo organo più vitale, l'unico in funzione del quale essa esiste, e per il quale essa è impiegata in ogni collettività di esseri umani."*

*(Maurizio della Casa, "Lingua, testo, significato", La Scuola)*

## Principali tipi di testo

Nella scuola elementare, per la didattica della lingua italiana, ha esercitato un notevole influsso **Alfio Zoi**, che, insieme a indicazioni didattiche molto valide ne ha data anche qualche altra forse discutibile. In particolare ha distinto, forse **troppo nettamente**, i testi in due categorie: i testi **oggettivi-denotativi** e quelli **soggettivi-connotativi**, sulla base della loro diversa finalizzazione, oggettivo-cognitiva nei primi, ed estetico-espressiva nei secondi, con interessanti suggerimenti, ma anche col rischio di un certo schematismo. Non si può però buttare via con **l'acqua sporca** anche il **bambino**, come a volte si rischia di fare.

Nei testi **poetici**, infatti, il significato **estetico-connotativo** è senz'altro **essenziale**: senza di esso non vi sarebbe poesia. Poi ci possono essere descrizioni e narrazioni molto espressive e poetiche, altre invece molto neutre e oggettive, con un **diverso grado** di espressività estetica.

Ci sono poi i testi espositivi, cognitivi ed informativi finalizzati alla conoscenza oggettiva in cui è presente un **significato esclusivamente denotativo**, con l'uso di un registro neutro-oggettivo, che richiedono un diverso approccio didattico, sia per la lettura-fruizione che per la produzione ed il comporre.

Ma vi possono essere anche testi in cui le 2 diverse funzioni, i 2 **diversi registri** e tipi di significato, riportati nelle 2 colonne verticali della tabella che segue, ed anche i **diversi generi** e tipi di testo, riportati nelle righe orizzontali della stessa tabella, sono **compenetrati ed integrati** in diversa misura. In particolare i testi argomentativi possono essere anche molto **vari, composti e integrati**. E' bene, inoltre, far scrivere anche testi **inventati** che però non si costruiscono sul vuoto, ma con i **dati dell'esperienza**, usati creativamente in **sintesi originali**. Perciò, **senza esagerare** con analisi troppo schematiche, è però importante cercare di capire quali sono le caratteristiche, gli scopi e le funzioni principali dei vari tipi di testo e la loro valenza formativa per poter **finalizzare** meglio il **lavoro**, ma **senza complicazioni e forzature artificiali**. Sarebbe meglio allora lavorare con **semplicità intuitiva**.

TIPO DI TESTO	SEMANTICA	
	DENOTAZIONE significato <b>letterale-oggettivo</b>	CONNOTAZIONE significato <b>estetico-soggettivo</b>
NARRATIVO	presente	possibile: in varia misura
DESCRITTIVO	presente	possibile: in varia misura
ARGOMENTATIVO	presente	possibile: in varia misura
PRAGMATICO	presente	possibile: in varia misura
ESPOSITIVO	esclusivo	
REGOLATIVO	esclusivo	
ALTRI - MISTI	presente	possibile: in varia misura
POESIA	presente	<b>essenziale, costitutivo</b>

*I testi **pragmatici*** sono quelli che hanno precisi **destinatari**: lettere, articoli, prediche, discorsi e comizi: spesso sono **argomentativi**.

*I testi **regolativi*** sono quelli che contengono le regole, le **istruzioni** per fare qualcosa.

### Tre importanti tipi di testo

Con molta flessibilità ed intelligente buon senso, penso che si possano individuare tre importanti direzioni di lavoro con riferimento ai tre tipi di testo seguenti, senza rigidi schematismi e con molte altre possibili articolazioni e sviluppi.

*1-Testi **espressivi**, connotativi soggettivi, estetici, letterari, poetici.*

*2-Testi **argomentativi**, critico-valutativi e interpretativi.*

*3-Testi **espositivi**, oggettivi-denotativi, cognitivi, razionali, scientifici.*

Tale classificazione tiene conto soprattutto del tipo di **significato**, estetico-connotativo nei testi espressivi; oggettivo-denotativo nei testi espositivi; oggettivo-denotativo, o anche misto, nei testi argomentativi.

La classificazione più semplice e nota, molto seguita nella didattica, è invece quella in testi **descrittivi, narrativi e argomentativi**. Essa però prescinde dal tipo di significato, oggettivo-denotativo o estetico-connotativo, che, come sostiene Alfio Zoi, ritengo abbia invece anch'esso una notevole importanza e richieda un diverso approccio didattico a seconda che si voglia finalizzare il lavoro in un senso oppure nell'altro. Senza però esagerare e senza una netta separazione, come propone Zoi, ma considerando anche i testi integrati, con la presenza di entrambi i significati, e con una gradualità degli stessi, con la prevalenza dell'uno oppure dell'altro, in **un continuum** appunto graduale, cercando di evitare analisi ed approcci sia troppo sottili, complessi e sofisticati, sia troppo schematici, semplicistici e riduttivi.

## Sentieri nella giungla

La classificazione proposta è ovviamente **riduttiva**. Con essa si è cercato di individuare alcune direzioni di lavoro, in modo aperto, alcuni “**sentieri nella giungla**” della **semantica** e della linguistica del testo, suscettibili di variazioni, adattamenti, sviluppi e integrazioni che gli insegnanti solitamente compiono con intelligente buon senso nel contesto vivo e dinamico della scuola in cui operano. Le **distinzioni teoriche** infatti, sono sempre, per la loro stessa natura, **astratte e riduttive**, rispetto alla realtà, specie se molto complessa, come quella semantico-testuale, che di solito è **integrata**, composta e variegata, una “**giungla selvaggia e inesplorabile**”, come appunto la definisce metaforicamente Maurizio Della Casa. E come dicono **Korzybski** e **Bateson**: “*La mappa non è il territorio.*” (Vedi pag. 10). Nell'applicazione **pratica** perciò le varie distinzioni e classificazioni vanno usate con **equilibrio** ed intelligente buon senso e semplicità, tenendo conto che nell'uso reale i vari aspetti distinti teoricamente sono spesso integrati e compenetrati, specialmente nell'uso intuitivo dei bambini più piccoli, che tuttavia, con l'aiuto dell'insegnante, potrà **evolversi gradualmente** verso forme più specifiche e più chiaramente **finalizzate**, secondo gli **obiettivi** previsti dalle Indicazioni, ma senza forzature artificiose.

## 1-Testi espressivi, letterari, connotativi-soggettivi, artistici, estetici, poetici

I testi di questo primo tipo sono quei testi in cui si esprime l'esperienza attraverso il dialogo e/o la narrazione e/o la descrizione, senza escludere la riflessione, con un **registro espressivo-letterario**. Come avviene in modo particolare nella **poesia**, che esprime un **significato estetico**, "soggettivo-connotativo", legato al vissuto e alle emozioni, come ad es. il **senso dell'infinito**, nella nota poesia di Leopardi. Nella **poesia** c'è ovviamente anche un significato **letterale**, che però **non** è quello **principale**, e che si può esporre anche in prosa, distruggendo però così il significato poetico-connotativo, che è quello essenziale. Il quale è **legato alla forma**, alle varie figure come le metafore, al ritmo e al suono stesso delle parole, al **registro espressivo** usato. Che può essere usato anche **in prosa**. Si pensi ad es. al celebre brano dei Promessi Sposi *"Addio, monti sorgenti dall'acque, ed elevati al cielo, cime ineguali, note a chi è cresciuto tra voi, ecc...ville sparse e biancheggianti sul pendio, come branchi di pecore pascenti, addio!"*, che esprime la **struggente tristezza** di Lucia nel dover lasciare il suo paese. Un testo in **prosa** pieno di **poesia**. Questi testi hanno lo scopo di esprimere, non il **significato letterale denotativo**, che ovviamente **non** può **non** esserci, ma il significato "*soggettivo-estetico-artistico-connotativo*", consistente nei **sentimenti** e nelle **emozioni**, che va oltre quello letterale, con gradi diversi di espressività estetica, che possono andare dalla poesia vera e propria a forme più modeste, come avviene ad es. nel testo seguente.

### LA BOLLA DI SAPONE

La bolla di sapone spunta, a poco a poco, dalla cannuccia; si arrotonda, cresce, si colora: assume i colori dell'arcobaleno con meravigliosi riflessi iridescenti. Riflette le finestre, i vasi di fiori, gli alberi, il cielo e le case. Il bimbo, prima di lasciarla al vento, ci si specchia dentro; ci ride, la fa dondolare lievemente, poi la stacca. Il globo gli si leva sotto lo sguardo, brilla un istante al sole e sparisce.

(G. D'Annunzio)

## 2- Testi argomentativi, critico-valutativi

I testi argomentativi sono fondati sulla **riflessione**, con lo scopo molto importante di promuovere l'autonomia di **giudizio**.

Essi possono essere sia molto **razionali-denotativi**, sia in parte anche **letterari-connotativi**, contenenti cioè anche l'espressione del vissuto. Questi ultimi sono testi **integrati**, più intuitivi, spontanei e flessibili, come i testi "**argomentativi letterari**", approfonditi da **Roncada-Budriesi** nell'antologia "**Testi, idee, percorsi**", vol. 3°, SEI, che includono tra i testi "**argomentativi letterari**" anche quelli di **canzoni**, integrati col linguaggio **musicale**, come ad es. "*Se bastasse una sola canzone*", di Ramazzotti, (e **Tema, dei Giganti**: "*Un giorno qualcuno ti chiederà: -Cosa pensi dell'amor. Ecc...*"); o poesie, in cui si esprime l'esperienza e si riflette, anche con **dubbi** e **ipotesi**, come nell'amletico "*Essere o non essere*", integrando il **registro espressivo** con quello **neutro-denotativo**. Sono testi più **intuitivi e variegati**, e perciò possono anche scadere più facilmente nella **genericità confusa**. Spesso era di questo tipo il tradizionale TEMA. Un'anziana maestra mi disse: -Noi li chiamavamo "temi di ragionamento." Si possono far rientrare in questa categoria anche i **commenti** e i testi **interpretativi**, oppure considerarli separatamente.

In tali testi, legati alla **cultura generale**, si possono affrontare molte questioni ed argomenti in modo non settoriale, integrando **riflessione e sentimento** con un approccio **umanistico**, non specificamente scientifico-disciplinare, analogo a quello di **Edgar Morin**. In particolare l'argomentazione, come dice **Bobbio** nella sua introduzione al "**Trattato dell'argomentazione**" di **Perelman-Tyteca**, consiste in un **uso persuasivo** della ragione, per affrontare con **ragionevolezza** tutti quei problemi legati all'etica, alla politica e al senso della vita, sui quali la scienza non ci può dire niente. Come dice **Wittgenstein** infatti "*Tonnellate di **scienza** non ci possono dare un grammo di **morale**...Noi sentiamo che se pure **tutte** le possibili **domande** della **scienza** ricevessero una risposta, i problemi della **nostra vita** non sarebbero neppure sfiorati.*" (Vedi pag. 177)

## SCHIAVI DEL VIDEO

(Testo **argomentativo letterario**)

Il testo che segue mi sembra un buon esempio di testo “*argomentativo letterario*”, in cui l’espressione del **vissuto**, con la **narrazione** e la **descrizione**, è integrata con **riflessioni**, **commenti** e **valutazioni** sull’uso della televisione, argomentando a sostegno di una **tesi** che viene esplicitata alla **fine**.

Domani tornerà a casa la nostra nemica, la nemica di me e della mia famiglia, voglio dire la televisione.

L’apparecchio si guastò l’antivigilia di Natale, e venne un tecnico a portarselo via. Era sera: lo vedemmo uscire di casa lentamente, a braccia: ci sembrò che ci portassero via una compagna cara, buona, puntuale. Solo ora, dopo quasi 2 settimane di assenza, io ed i miei ci accorgiamo del male che ci faceva, quella compagna delle nostre serate. Fu una rivelazione improvvisa, sin da quella prima sera. Senza il televisore ci sentimmo liberi, ci parve di poter fare molte più cose di prima. E cominciammo a farle, subito.

Cominciammo a parlare, a giocare a carte, a sfogliare album di vecchie fotografie. Tacevano finalmente le voci ed i suoni estranei, eravamo ritornati noi i protagonisti delle nostre serate, i padroni della nostra casa. Anche i miei figli erano felici : non avevano ricordo di serate come quelle che passavamo ora senza la televisione.

E già me sento cascare le braccia quando penso che domani la nostra nemica tornerà al suo posto.

D’altra parte mi rendo ben conto che dietro il piccolo schermo vive il mondo, basta spingere un bottone per vedere conto cose interessanti o divertenti. Dovrò imparare a servirmene.

Siamo talmente drogati dal suo lungo uso che ora sarà una lotta lunga convincere me stesso ed i miei familiari a tenere spento il televisore, almeno qualche volta. Noi non possiamo “disinventare “ le invenzioni . Non ci resta che imparare ad usarle.

(*L.Guasti, “Materiale didattico”, vol. 2° Il Mulino*)

## LA STORIA DEL MARTELLO

(Testo **argomentativo letterario**, dubitativo-ipotesico)

Il seguente testo di Paul Watzlawick, è riportato da Roncada-Budriesi nell'antologia "*Testi, idee, percorsi*", vol. 3°, SEI, come esempio di testo "*argomentativo letterario*" fondato sul **dubbio** e sull'**ipotesi**.

Un uomo vuole appendere un quadro.  
Ha il chiodo, ma non il martello.

Il vicino ne ha uno, così decide di andare da lui e di farselo prestare.

A questo punto, però, gli sorge un dubbio: eee...se il mio vicino non me lo vuole prestare? Già ieri mi ha salutato appena. Forse aveva fretta, ma forse la fretta era soltanto un pretesto ed egli ce l'ha con me.

E perchè?

Io non gli ho fatto niente, è lui che si è messo in testa qualcosa.

Se qualcuno mi chiedesse un utensile, io glielo darei subito.

E perchè lui no?

Come si può rifiutare al prossimo un così semplice piacere?

Gente così rovina l'esistenza agli altri. E per giunta si immagina che io abbia bisogno di lui, solo perchè possiede un martello.

Adesso basta! E così si precipita di là, suona, il vicino apre, e prima ancora che abbia il tempo di dire buongiorno gli grida: -Si tenga pure il suo martello, cafone!

*Paul Watzlawick*

## MIAO

Giorgio incontra Ale: -**Ciao** Ale!

E Ale scherzando: -**Miao**!

Giorgio allora comincia a rimuginare tra sé: -Perché mi avrà detto **miao**? Miao lo fa il gatto, il gatto...mangia il topo, il topo mangia il formaggio, il formaggio...si fa col latte, il latte lo fa la mucca, la mucca cià le corna:.....**cornùto**, mi ha dato del cornùto!

## La forza della ragione e la ragione della forza.

**Dario Antiseri**, nel libro “*La filosofia del linguaggio*”, commenta la prefazione di **Bobbio** al “*Trattato sull’argomentazione*” di **Perelman-Tyteca**, e osserva:

*“E’ un **uso multivalente** della ragione ciò di cui va in cerca la teoria dell’argomentazione. In essa, insomma, si vuol farla finita col **mito cartesiano** della ragione matematizzante.*

*Cartesio, e dopo di lui la cultura occidentale, ha identificato il dominio della **ragione** con quello delle **prove dimostrative**, ed ha così confinato l’etica, e i valori in genere, nell’ambito delle passioni e delle forze irrazionali.*

*Ma ora è proprio la teoria dell’argomentazione che si presenta come “un tentativo di recuperare l’etica al dominio della ragione, se pure di una **ragione pratica** distinta dalla ragione pura, o, se si vuole, come la scoperta ( o riscoperta) di una **terra** rimasta per troppo tempo inesplorata dopo il trionfo del razionalismo matematizzante tra quelle occupate dalla **forza invincibile** della **ragione** e, oppostamente, dalla **ragione invincibile** della **forza**.”*

Questa terra,- *scrive sempre **Bobbio**, - è vastissima: occupa il campo di ogni discorso persuasivo, dalla predica all’arringa, dalla orazione alla concione, ovunque **la ragione**, intesa come facoltà di escogitare **argomenti pro o contro una tesi**, è adoperata per sostenere una causa, per ottenere un consenso, per guidare una scelta, per giustificare o determinare una decisione.”*

*La teoria dell’argomentazione è la logica ( si prenda il termine “cum grano salis” ) delle scienze non dimostrative, dove alla categoria del **razionale** si sostituisce quella del **ragionevole**.*

Dario Antiseri

### 3 - Testi espositivi, informativi, referenziali, oggettivi-denotativi

I testi espositivi sono quelli finalizzati ad **esporre oggettivamente idee** e concetti, in modo logico e coerente, come ad es. il testo *“Il traffico nelle grandi città” a pag. 206 - 207.*

Appartengono a questo tipo i testi relativi alle varie **discipline**, come le scienze, la storia, o anche di **cultura generale**.

Essi richiedono un approfondimento delle **conoscenze** ed una loro **organizzazione logica** anche con l'uso di **mappe** concettuali.

Molti testi espositivi, tuttavia, possono essere anche più semplici e generici, e avere carattere informativo, anche di **cronaca**.

Ovviamente anche nei **testi argomentativi** visti al punto 2 precedente possono esservi delle **parti informativo-espositive**, di fatti o idee: ma tali parti, pur essendo espositive se prese separatamente, acquistano una valenza argomentativa se collocate all'interno di un più ampio testo argomentativo in funzione del quale vengono usate.

### Scrittori si nasce?

-*Geni si nasce, ed io **lo nacqui, modestamente***-, diceva **Totò**.

Si diceva che anche "*Scrittori si nasce.*"

Invece, come dice **Lerida Cisotto**: "*A scrivere **s'impara** e ciò avviene se qualcuno lo **insegna**.*" (*L'Educatore n°6/08*)

Vi sono vari modi ed approcci per sollecitare e guidare gli alunni ad esprimersi e comporre testi. In questo saggio se ne prendono in considerazione alcuni, senza nessuna pretesa di esaustività, essendovi molte **altre possibilità**. Ma qualunque approccio si adotti, esso va animato dagli insegnanti, **adeguandolo** con intelligenza e buon senso alle situazioni particolari, e alle capacità e interessi degli alunni.

Qualunque metodo, infatti, può scadere nel **tecnicismo** artificioso, se manca la capacità dell'insegnante di animare, interessare, coinvolgere e **motivare** gli **alunni** in modo significativo, sia a livello **cognitivo** che **affettivo**. Capacità che dipende molto anche dall'intelligenza e dalla motivazione dell'insegnante stesso. Come dice **Tolstoj**, infatti, per essere un buon insegnante bisogna **amare** e **conoscere** sia **l'alunno** che la **disciplina**: e io aggiungerei, il **modo** di insegnarla. Ed anche **l'insegnante**, inoltre, **impara** molto, facendo scuola.

Ovviamente poi, quello che egli può fare dipende molto anche dalle condizioni oggettive in cui si svolge il lavoro didattico, che spesso sono molto problematiche, talvolta forse troppo. E' anche vero, tuttavia, che talvolta sono proprio le **difficoltà**, quando non siano esagerate, che magari ci fanno **aguzzare l'ingegno** e ci spingono ad escogitare **soluzioni** originali ed efficaci, alle quali altrimenti non avremmo pensato. Come dice il proverbio: "*Non tutto il **male** viene per **nuocere**.*" Purché non sia troppo, perché "*Il **troppo** **storpia**.*"

## Dialogo, narro, descrittivo

**Miconi e Zampieri**, nel volumetto “BAMBINI PENSIERI PAROLE”, SEI, espongono una bella **ricerca** nelle classi prima e seconda elementare, in cui si evidenzia come il dialogo sia la struttura espressiva più semplice, perché è **più vivo** ed immediato. **Il dialogo**, se è stato realmente vissuto o **ascoltato**, è una realtà già costituita di **parole**, che basta ricordare e scrivere.

Nella narrazione e descrizione, e negli altri tipi di testo, invece, l’esperienza vissuta, motoria, percettiva, affettiva, cognitiva, ecc.. deve essere verbalizzata ed organizzata logicamente, cioè **tradotta in parole** connesse tra loro nelle frasi, a loro volta organizzate nel testo.

Miconi e Zampieri, perciò, propongono inizialmente il dialogo schematico, integrandolo poi con la narrazione e la descrizione, guidando ovviamente gli alunni. Ecco alcuni esempi relativi al primo ciclo.

### LE BAMBOLE (*Dialogo*)

*IO: -Ciao Sonia, giochiamo con le tue bambole?*

*SONIA: -Sì, giochiamo. Adesso vado a prenderle.*

*IO: -Oh, che bella bambola! Giochiamo, allora.*

### I NIDI DISTRUTTI (*Dialogo e narrazione*)

Questa mattina siamo andati a conoscere le vie del paese con la maestra. Ad un tratto, in via del mercato, Paola ha chiamato la maestra.

*PAOLA: -Signora, guardi: ci sono i nidi.*

*MAESTRA: -Fermiamoci un attimo.*

Sotto il cornicione di una casa c'erano tre nidi: due di passeri e uno di rondini. Una donna allora si è affacciata alla finestra.

*DONNA: -Oh, questi nidi! Non li avevo mai visti: mi rovinano il tetto e poi entra tanta acqua nelle camere.*

Ha preso un bastone e li ha buttati giù. Le uova si sono sfracellate a terra. Noi abbiamo raccolto i nidi e li abbiamo portati in classe.

## GIOCHIAMO (*Dialogo, descrizione e narrazione*)

*IO: -Giochiamo a nascondino?*

*FIORELLA: -Sì.*

*IO: -Sta arrivando Denis.*

Denis è un bambino piccolo e ha solo tre anni . La gente non crede che abbia solo tre anni, perché parla molto bene. Dice delle cose che Fiorella non sa dire.

*IO: -Vuoi giocare a nascondino, Denis ?*

*DENIS: -Sì.*

*IO: -Conto io.*

Comincio a contare.

Il mio dito si ferma sul petto di Denis che deve stare sotto.

Abbiamo giocato tutto il pomeriggio.

*(Miconi e Zampieri, "BAMBINI PENSIERI PAROLE", SEI)*

### **Accettare, incoraggiare, aiutare**

Io stesso ho constatato che per alcuni alunni il dialogo è molto motivante e con esso scrivono molto e volentieri.

Ricordo in particolare un alunno con grosse difficoltà espressive, **sbloccatosi** con mia grande sorpresa proprio grazie a testi **con molto dialogo**, che gli piaceva molto scrivere.

Ovviamente all'inizio bisogna **accettare** testi anche molto **scorretti**: l'importante è che gli alunni scrivano e si esprimano, **senza bloccarli** con forme negative di "correzione" e con la conseguente paura di sbagliare.

Nello stesso tempo si **aiuteranno**, con **interventi adeguati**, in parte esemplificati nelle pagine che seguono, a scrivere sempre meglio e a raggiungere una sempre maggiore sicurezza ed **autonomia**.

## La conquista dell'autonomia

Possiamo considerare i seguenti approcci didattici al comporre, nei quali **augmenta** progressivamente l'**autonomia** degli alunni e **diminuisce** la **guida didattica** dell'insegnante. Ovviamente essi **non possono** comprendere **tutte le situazioni** o possibilità, che sono spesso **più varie** e complesse, più ricche, articolate ed integrate. Possono invece aiutare a **riflettere** su alcuni aspetti importanti, ma **senza ricette**, per cercare di lavorare in modo più consapevole e intelligente, con maggiore **semplicità** e responsabile autonomia.

L'insegnante infatti lavora bene se può agire in base a **convinzioni** autentiche e intelligenti, maturate, verificate e approfondite sia nell'azione didattica, sia nella riflessione, nello studio e nel confronto con i colleghi. In tal modo può esercitare in modo responsabile la "**libertà didattica**" riconosciuta per legge, cercando di migliorare costantemente la propria **preparazione e competenza educativa e didattica**, fonte tra l'altro delle gratificazioni più autentiche e genuine.

### 1 -TESTI GUIDATI SCRITTI CON L'AIUTO DELL' INSEGNANTE

A -DETTATO MUTO

B -AUTODETTATO - TESTO GUIDATO

2 -TESTI SCRITTI DAGLI ALUNNI MESSI A PUNTO CON L'AIUTO E LA GUIDA DELL'INSEGNANTE. (*Vedi anche appendice in ultime pagine*)

3 -TESTI SCRITTI AUTONOMAMENTE DAGLI ALUNNI DOPO CONVERSAZIONI, DISCUSSIONI, LETTURE, E SPIEGAZIONI

### 4 -TESTI SCRITTI SENZA NESSUNA PREPARAZIONE.

A -TESTI LIBERI SCELTI DAGLI ALUNNI

B -TESTI ASSEGNATI : "COMPITO IN CLASSE", A FREDDO

### 5 -TESTI SCRITTI DAGLI ALUNNI DOPO UNA RICERCA

## 1 -TESTI SCRITTI CON L'AIUTO DELL'INSEGNANTE

L'attività iniziale consiste nel **verbalizzare** ed esprimere esperienze e **vissuti reali** aiutando e guidando gli alunni a trovare **parole e frasi adatte**, e a comporre nel **testo**.

### 1-A -DETTATO MUTO

*(Prima elementare e alunni con difficoltà)*

**Alfio Zoi** espone il seguente esempio di dettato muto.

*“In **classe prima** elementare una bambina si è messa **a piangere** perché è **caduta** e la maestra l'ha chiamata vicino alla cattedra per consolarla. Si lascia che gli alunni **ne parlino**, quindi si scrivono alla lavagna alcune semplici frasi che **verbalizzano** in modo ordinato l'esperienza **vissuta** :*

Laura piange forte: è caduta.  
La maestra la tiene vicino alla cattedra.  
Ora Laura non piange più.

*Si lascia **leggere** in silenzio. Si fanno quindi leggere ad alta voce alcuni bambini. Quando siamo certi che tutti hanno letto e capito, si richiama l'attenzione sulla **prima frase**: si fanno notare i 2 punti, le doppie, la maiuscola, l'accento, il punto fermo.*

***Si cancella** quindi la prima frase che gli alunni devono scrivere sul quaderno. Gli alunni devono ricorrere alla memoria, ma in sostanza verbalizzano la loro esperienza; soprattutto scrivono la frase consapevoli che è una parte di una **struttura narrativa** completa che hanno presente. Si procede così, **frase per frase**, fino alla fine; l'insegnante gira tra i banchi aiutando ed incoraggiando.*

*Alla fine si fa rileggere il testo. L'alunno ha usato alcuni mezzi con l'insegnante: gradualmente, **spontaneamente li userà** per esprimere altre esperienze sue, in modo sempre più autonomo”. (Alfio Zoi)*

**Alfio Zoi** scrive: “Un papà è venuto a parlare con la maestra. Quando è uscito rivediamo che cosa è successo, rievochiamo l’esperienza vissuta da tutti. Lasciamo parlare, ma **guidiamo** ad esprimersi correttamente, **verbalizzando** l’esperienza. Quindi, utilizzando le frasi espresse oralmente, scriviamo un testo, che è un **“autodettato”**”:

Bussano alla porta .

La maestra ed alcuni bambini, ad alta voce dicono: - AVANTI!

Un signore alto entra e saluta. Si ferma vicino alla porta e parla sottovoce con la maestra. Ogni tanto guarda la sua bambina. Noi sfogliamo il libro di lettura mormorando; Giambattista gioca e corre per la classe; la maestra ci dà delle occhiate serie.

*E’ facile vedere la **superiorità** dell’autodettato, con cui si esprime un argomento che ha **interessato** gli alunni o **un’esperienza vissuta**, sul dettato di brani astratti dei quali non resta che qualche frase.” (Alfio Zoi)*

In tal modo l’alunno **impara concretamente** ad esprimere le proprie esperienze usando le parole, le frasi e la punteggiatura adatte. Con la stessa modalità si possono scrivere anche testi più elaborati, come i seguenti.

## I DUE MONGOLI

**Narrazione.** Testo guidato collettivo: classe seconda.

Una mattina il maestro ha portato a scuola un pupazzetto, un mongolo. Ci ha detto di guardare attentamente che faceva una cosa divertente. Lo ha appoggiato sopra un foglio di cartone in discesa e... . giù! Il mongolo si è messo a fare le capriole! Noi siamo rimasti stupiti e meravigliati. Ci divertivamo tanto e non ci stancavamo mai di ammirarlo! Poi Mirko ha avuto un’idea originale: di fargli fare le capriole sulla lavagna. Era proprio uno spettacolo buffo. Noi abbiamo invitato a vederlo anche gli alunni delle altre classi che si sono molto divertiti.

Alcuni giorni dopo il maestro ha portato anche un altro mongolo. Ora sono due, e sulla lavagna possono fare anche le corse o inseguirsi, rotolandosi. Quando non fanno le capriole stanno seduti tranquilli su due sedioline a dondolo fatte con le mollette di legno.

## IL MONGOLO FA LE CAPRIOLE

**Descrizione** dinamica. *Testo guidato collettivo: classe seconda.*

Il maestro prende il mongolo dalla sedia a dondolo, poi blocca la lavagna inclinata. Noi tutti guardiamo ed attendiamo impazienti. Ecco: il maestro afferra il mongolo per il lungo codino del cappello e ce lo mostra alzandolo in aria. Poi lo appoggia seduto sul bordo superiore della lavagna. Noi stiamo tutti col fiato sospeso: il mongolo sta per partire ...Via! Scende giù fino in fondo scapriolandosi: sta per precipitare, ma si arresta proprio sull'orlo. E' rimasto appoggiato sulla testa con le corte gambette per aria.

## IL MONGOLO E LE TABELLINE

**Dialogo** inventato. *Testo guidato collettivo: classe seconda*

MONGOLO -Si sta proprio comodi seduti in questa sedia a dondolo!

BAMBINI -Facci vedere come fai le capriole alla lavagna.

LAVAGNA -Io non ce lo voglio. Sono fatta per scrivere, non per giocare: sono una cosa seria, io. E poi mi fa un solletico, quel mongolaccio!

BAM -Anche a noi ci fa ridere: è così divertente!

MON -Io faccio le capriole: per questo mi chiamano Valanga.

SEDIA -Altro che valanga! Tu sei un gran poltrone e dormiglione: te ne stai sempre qui seduto comodamente.

MON -Per forza: mica posso giocare sempre ! E poi non dormo: ascolto e imparo anch'io.

BAM -Hai imparato le tabelline ?

MON -Certo, meglio di voi!

BAM -Quanto fa 3 per 3 ?

MON -Nove, qui sotto non ci piove !

BAM -Bravo, ci fai anche la rima! Sei per tre ?

MON -Diciotto , io mi sento tutto rotto .

BAM -Sei proprio un gran simpaticone...3 per 9 ?

MON -Ventisette, il salame è buono a fette.

BAM -Sette per quattro?

MON -Ventotto, a me piace il vino cotto.

BAM -Sei per sei ?

MON -Trentasei, non toccate i baffi miei.

BAM -Quattro per otto ?

MON -Trentadue, una mucca non è un bue.

BAM -Cinque per quattro ?

MON -Venti, questi bimbi son contenti .

BAM -Cinque per otto?

MON -Quaranta, / l'uccellino è sulla pianta, / sulla pianta già fiorita, /  
l'uccellino ride e canta / per la gioia della vita.

## LA MIA SORELLINA VALERIA

*Testo guidato individuale , **espositivo-descrittivo**.*

Il testo seguente è stato elaborato da un alunno di classe quinta, a casa, con l'aiuto dello scrivente zio, a partire dal suo **vissuto reale** e da una **bozza iniziale** molto **sintetica, generica e confusa**, attraverso un **accurato e paziente lavoro**, effettuato a **più riprese** in più giorni, di approfondimento ed analisi, da un lato, e di organizzazione logica delle idee e verbalizzazione appropriata dall'altro. Tale **processo** di espressione ed elaborazione, che purtroppo non è possibile esporre nelle varie fasi, rivestela **massima importanza** formativa: **compiendolo** concretamente **con l'aiuto** dell'insegnante che lo guida, l'alunno impara gradualmente a farlo in modo autonomo.

Nell'esempio riportato ci è voluto **parecchio tempo** perché l'alunno **non c'era abituato**; ma se si lavora bene in questo modo, con **continuità**, fin dalla scuola **dell'infanzia**, anche su testi orali molto brevi, ma coinvolgenti e motivanti, gli alunni raggiungono agevolmente in modo graduale una notevole autonomia.

Può essere utile anche **rimescolare** le frasi di un testo già strutturato, anche di questo, e farle rimettere in **ordine** dagli alunni ricostruendo e riorganizzando il testo in disordine, sia assegnando i paragrafi, sia facendoli individuare dagli alunni stessi. (*Vedi avanti*)

## LA MIA SORELLINA VALERIA

### ***Introduzione e descrizione fisica***

Io ho una sorellina di nome Valeria che compie 3 anni il prossimo mese di Agosto. E' graziosa, morbida e paffutella.

Ha un visetto simpatico e sorridente, con due occhietti neri, vispi e birichini, con le ciglia lunghe come una bambolina.

Ha una boccuccia carina, con i piccoli dentini da latte.

### ***Carattere e comportamento***

E' una gran simpaticona, molto graziosa ed affettuosa, e si fa voler bene da tutti. Vuole sempre giocare, parlare e scherzare con noi fratelli, con la mamma, col babbo, con la nonna ed altre persone. E' sempre sorridente e contenta, molto socievole e fa subito confidenza con tutti.

Spesso fa la spiritosa con delle simpatiche mossette. Quando la mamma rimprovera me e mio fratello Giorgio, lei la imita e ci sgrida anche lei tutta incavolata, con una vocetta squillante, acuta e penetrante. Capisce tutto a volo: una ne fa e cento ne pensa. E' sempre in continuo movimento, vispa come uno scoiattolo. Si va arrampicando su tutte le sedie e a volte cade facendosi anche male. Allora si lamenta e piange un po', ma le passa presto, e subito si rimette in movimento.

E' appassionata di videocassette che sa mettere anche da sola. Si entusiasma quando vede gli Aristogatti, e li vuole rivedere anche più volte. Quando vuole qualcosa è testarda, ostinata e caparbia ed insiste finchè non la ottiene. Quando si fa la pipì o la cacca addosso vuole essere cambiata subito: speriamo che impari presto a farla da sola.

### ***Asilo nido - Cosa le piace fare***

Valeria frequenta l'ultimo anno dell'asilo nido.

Impara simpatiche canzoncine e filastrocche e le piace molto cantare e ballare con musicchette allegre. Le piace anche tagliare, incollare, colorare e pasticciare con colori e pennarelli. Sa già pronunciare molte paroline storpiandole simpaticamente e facendo brevi discorsetti.

Quando è stanca si addormenta tranquilla e sembra un angioletto.

E' proprio una sorellina fantastica.

## **Abituarsi ad esprimere le esperienze ordinarie**

E' importante **abituare** gli alunni ad esprimere anche e soprattutto le **esperienze ordinarie** che di solito rischiano di essere **trascurate**, mentre invece possono offrire moltissime interessanti occasioni e contenuti da osservare, discutere, esprimere e comunicare, **abitando** così gli alunni ad essere più curiosi ed interessati e meno superficiali.

### DAVANTI ALLA SCUOLA

*Testo guidato collettivo: classe terza.*

**Descrizione** dal vero, con la tecnica dell' "accumulo di immagini"

Davanti alla nostra scuola si sente il continuo rumore del traffico: automobili, camions, moto ed altri veicoli. Un'auto sportiva sta partendo con un rombo potente: ad ogni accelerata sembra che ruggisca.

Una vecchietta attraversa la strada camminando lentamente.

Sopraggiungono due cani trotterellando e si fermano sul marciapiede a giocherellare.

Ora il traffico è cessato: c'è quiete e silenzio.

Si sente qualche uccellino cinguettare.

In alto si apre uno squarcio di cielo azzurro tra il fogliame verde e tenero degli ippocastani.

Improvvisamente ecco uno scatenamento assordante: è un grosso autocarro che passa come una valanga. Un vecchietto sta uscendo a fare una passeggiata. Indossa la giacca e il cappello, anche se fa molto caldo. Cammina adagio, stancamente: sembra che trascini le gambe a fatica. Una mano gli pende tremolante. Si ferma e si fruga nelle tasche, prendendo qualcosa. All'improvviso sopraggiunge un giovane in calzoncini che si allena correndo: uno spilungone con le gambe lunghe, che sembra uno struzzo. Passa veloce accanto all'anziano che lo guarda allontanarsi, pensando forse con nostalgia alla sua giovinezza, ormai lontana.

## LO SCANTINATO DELLA NOSTRA SCUOLA

*Testo guidato collettivo: **classe quinta**. Verbalizzazione di un'esperienza reale guidando gli alunni a trovare parole e frasi adatte.*

Nell'angolo delle bidelle c'è una porta che non avevamo mai oltrepassato e che nascondeva un luogo per noi ancora sconosciuto e misterioso. Siamo andati ad esplorarlo, varcando quella porta pieni di curiosità ed emozionati per la nuova esperienza che ci attendeva.

Entriamo in un bugigattolo pieno zeppo di oggetti e materiali delle bidelle: che confusione. Giriamo a sinistra ed eccoci di fronte ad una lunga scalinata, stretta stretta e buia. Ci sembra di trovarci in un luogo misterioso e segreto, come in un labirinto o un castello medievale. Scendiamo cauti e guardinghi.

In fondo alla scalinata ci attende un incontro inaspettato: una enorme maschera di cartapesta, con uno spropositato nasone appuntito sembra **fissarci enigmaticamente** (vedi *NOTA*) dal muro, dove è appesa e dimenticata da chissà quanto tempo. Sembra inchiodata lì da un incantesimo, come un oggetto stregato. Forse vorrebbe liberarsi dalla polvere e dalle ragnatele e tornare alla luce del sole, in mezzo alle allegre risate: potremmo accontentarla, e farebbe piacere anche a noi, dato che è carnevale.

Invadiamo lo scantinato osservando tutto, curiosi ed impazienti. Due strette finestrelle sgangherate lasciano penetrare un po' di luce polverosa che illumina un po' il locale. C'è vuoto, squallore e silenzio: l'unico rumore è il rombo sordo, cupo e monotono del bruciatore sistemato in un angolo. Per il resto sembra che il tempo si sia fermato: tutto è vecchiume, abbandono, trascuratezza e squallore. Se non ci fosse il bruciatore sembrerebbe un luogo dimenticato da tempo immemorabile. Le ragnatele pendono da ogni parte e regnano sovrane con la polvere, l'umidità e un odore stantio di muffa. Muri e pavimenti sono scrostati, rotti, tutti rovinati. Dovunque volgiamo lo sguardo lo spettacolo si presenta desolante: sporcizia, mattoni, una scopaccia lurida e nera, e....rintanati nei loro oscuri rifugi chissà quanti insetti, scarafaggi, ragni! E' il loro regno e noi glielo lasciamo molto volentieri. E risaliamo finalmente all'aria aperta, alla luce del sole, che ora ci sembra più bella. Portiamo con noi l'enorme mascherona, liberandola dalla polvere e dall'oblio. -Siete proprio capitati a proposito -, sembra pensare -, giusti giusti per il carnevale.

Gli alunni avevano proposto soltanto: ”sembra guardarci“.

L’insegnante chiede: -Come ci guardava? Comincia con la **lettera f**.....

E così via finché qualche alunno ci arriva: -*Fissarci*, “*sembra fissarci!*”

-E come ci **fissava**? Ecc.....Qualche alunno dice: -Sembrava **misteriosa**, stregata.... misteriosamente....

-Invece di mistero si può usare un sinonimo...c’è anche un giornaleto con le **parole crociate** dal titolo somigliante, ecc

-La settimana enigmistica.....enigma! *Enigmaticamente!*

La guida dell’insegnante è tanto più efficace quanto più riesce a motivare e **coinvolgere gli alunni** nel cercare e trovare le parole appropriate, le frasi e la punteggiatura adatte, che in tal modo verranno acquisite e padroneggiate stabilmente, suscitandone l’interesse e la curiosità: da **cur** ? = **perché** ? In italiano, “**perchesità**.”

## La calata dei ragni e il portfolio

Ai tempi della riforma **Moratti** (2004) e del **portfolio** (*grosso e ingombrante malloppo per custodire lavori e schede di valutazione di ciascun alunno*) raccontai la seguente esperienza didattica risalente a molti anni prima. “Lo scrivente è stato giovane **maestro di campagna**. E ricorda che una volta, al primo **tepore** delle stufe a novembre, dal vecchio soffitto sbucavano e si calavano sulle nostre teste simpatici ragni e ragnetti, e noi, pieni di **stupore**, smettemmo subito il lavoro iniziato, senza preoccuparci in quale U.A. collocare gli **ignari ragni** (paronomasia che sfiora il palindromo, all’indietro), per ammirare e osservare la scena, e scrivere insieme il testo: “*La calata dei ragni*.” Un piccolo capolavoro andato perduto. Se ci fosse stato il **portfolio** per custodirlo!

Adesso esso c’è: ma **i ragni**?”

**Guido Petter** ha scritto: “*Il volo del calabrone: la programmazione come progetto e creatività...lasciando spazi bianchi all’imprevisto.*” Come appunto il “*volo del calabrone*” che **sorprende** e stupisce. E la “*calata dei ragni*.” (Vedi pag. 8-9) E il provvidenziale moscone che consentì a Giovanni Mosca di compiere la prodezza di colpirlo a volo e conquistare così la quinta C. (Vedi pagg. 225-229 , “*La calata degli angeli*”, ecc..)

## Altri esempi di verbalizzazione-espressione guidata

Si impara a **fare facendo**, a **scrivere scrivendo**, ad osservare osservando, a descrivere descrivendo, ad argomentare argomentando, ad elaborare mappe elaborando mappe, ad organizzare logicamente le idee organizzando logicamente le idee , ecc..., all'inizio con la **guida significativa** e l'aiuto dell'insegnante e/o dei compagni, poi sempre più autonomamente.

**Adolfo Diana** osserva:

*“Dopo appena un mese di **educazione all’osservazione** puntuale e precisa di scene di vita, è stato sufficiente che una maestra di campagna abbia dettato il testo libero di un alunno di un’altra classe seconda perché un suo alunno, **abituato** alla **osservazione-descrizione** efficace, si rendesse conto di essere in grado di poter **dire meglio e di più** sullo stesso argomento. Il testo dettato era il seguente.*

Nella stalla ho un altro vitellino. E' nero e bianco. Dorme sulla paglia. Quando si alza trema. Il nonno lo fa bere al secchio.

*Ed ecco il **testo scritto dall'altro alunno**, molto più vivo, particolareggiato e preciso.*

Nella stalla ho un vitellino che ha appena due giorni.  
Il suo pelo è di color rossiccio.  
Ha un bel musetto con 2 occhietti vispi e le orecchiette corte e dritte.  
E' attaccato alla mangiatoia con un collanino di corda.  
Il nonno lo slega. Lo porta a succhiare il latte dalla sua mamma.  
Il vitellino, mentre cammina, barcolla ancora.  
Vuole fare qualche piccolo salto.  
Mentre succhia il latte agita il codino dalla contentezza.  
Il nonno lo riporta alla mangiatoia.  
Il vitellino vuole sdraiarsi. Si gira e rigira.  
Non sa quale gambetta deve piegare.  
Finalmente vi è riuscito: piega la testa e dorme.

Anche **Alfio Zoi** insiste sul fatto che per far acquisire agli alunni **l'abitudine** ad esprimersi con **efficacia**, è indispensabile **guidarli concretamente** nell'esprimere esperienze e vissuti reali, passando "*dal significato al significante*", per caricare di **significato parole, strutture sintattiche e testi**, evitando il vuoto verbalismo. L'alunno impara ad **esprimersi** se lo fa **concretamente** e motivata-mente con **l'aiuto dell'insegnante**, e non attraverso spiegazioni teoriche e sollecitazioni moralistiche ad impegnarsi. Parlando della osservazione e descrizione, **Zoi dice**: "*Sempre, non ci **stancheremo** mai di **ripeterlo, osservando davvero**, (io aggiungerei **verbalizzando davvero**), abituando all'analisi attenta ed alla necessità di usare termini precisi ed efficaci.*"

### **Ma non tutte le ciambelle escono col buco**

Attenzione però a **non esagerare** con perfezionismi, virtuosismi e tecnicismi artificiosi. Tale lavoro infatti è tanto più efficace quanto più è semplice e quanto maggiore è **l'interesse** degli alunni, senza il quale si rischia di fare un lavoro arido e **noioso**. Che sarebbe controproducente e perciò sarebbe **meglio non farlo affatto**: ma rinunciandoci si potrebbero anche perdere notevoli opportunità. Quindi nel **dubbio** forse è meglio farlo anche se con qualche limite e difficoltà, purché si evitino eccessive forzature. Basta agire "cum grano salis" e con intelligente **buon senso**. Consapevoli che **non tutte le ciambelle escono col buco**, anche perché.....non **tutti i buchi** hanno la **ciambella!**

L'insegnante, soprattutto se ancora **inesperto** e con una formazione carente a livello didattico, deve colmarla, sia con valide letture e iniziative di formazione, sia attraverso prove, tentativi, e continue piccole scoperte nella propria attività didattica, accompagnate da una **continua riflessione**, senza scoraggiarsi, lavorando con **tenacia, audacia, sagacia e perspicacia**, fonti certe di **efficacia**. In tal modo egli compie una **continua ricerca-azione** teorico-pratica, cercando di migliorare costantemente la sua professionalità. (*Vedi pagg. 33 e 67-69*). Come peraltro ha cercato di fare anche lo scrivente, che, da maestro, si è trovato spesso in **difficoltà**, soprattutto nei primi anni, facendo anche molti errori. Poi pian piano....confidando in parte anche nel fatto che gli alunni imparano....**nonostante l'insegnante....**

## 2 -TESTI SCRITTI DAGLI ALUNNI MESSI A PUNTO CON L'AIUTO DELL'INSEGNANTE

**Zoi** porta questo esempio. *“Un'alunna di classe seconda ha scritto:*

leri sera mia mamma mia detto che andava che mi portava col papà anche me al cinema a vedere ciccio e franco e i presidenti di Milano e mio papà non voleva e allora la mia mamma. A detto io vado a letto e il papà si e messo a guardare la tivu e facevano tivusette ma io no e sono andata a letto.

*In questo caso, com'è ovvio, è **perfettamente inutile correggere il compito**, spiegare, mettere note, incitare a far bene. La prossima volta l'alunna farà altrettanto. Si può invece prendere come base il lavoro riportato e partire da esso per fare una **ricostruzione** dell'espressione dell'esperienza che l'alunna ha pur sentito il bisogno o il desiderio di tentare di esprimere. Si tratta cioè di cercare di **inserirsi nel processo espressivo** dell'alunna per cercare di **guidarlo** in modo **corretto**, senza naturalmente sovrapporsi alla sua esperienza.*

*Si potrebbe per esempio **procedere così**.*

*-Che cosa volevi dire alla maestra? Che titolo vogliamo mettere? Si aiuta, si discute e si decide che la bambina ha provato un senso di delusione, perciò si invita a scrivere il **titolo: Una delusione**.*

*Si chiede quindi che cosa è accaduto.*

*Si fa formulare e scrivere **una sola frase**: leri sera la mia mamma mi ha detto che mi portava al cinema con il papà a vedere Ciccio e Franco, ma mio papà non voleva.*

*Si chiede poi alla bambina **come era la mamma** quella sera, e lei risponde: -E' rimasta male.*

*-E da che cosa capivi che era rimasta male?*

*-La mamma faceva il muso.*

*-Adesso spiega come era questo muso e siccome spieghi quello che hai detto metti i 2 punti.*

*-La mamma faceva il muso: aveva gli occhi bassi, era seria seria.*

*-Brava! Ora cerca di ricordare che cosa fece la mamma, come parlava.*

*-Alla fine la mamma andò a letto e disse: -Buona notte!*

- Come lo disse?
- A bassa voce.
- Mettiamolo prima di disse, fra 2 virgole, perché è un'aggiunta.  
Chiediamo quindi che cosa fece il papà.
- Il papà, anche lui col muso, si mise a guardare la televisione.
- E tu?
- Anch'io andai a letto un po' delusa perché non vedevo Ciccio e Franco.

*La bambina, alla fine del lavoro, legge il tutto.*

## UNA DELUSIONE

Ieri sera la mia mamma mi ha detto che mi portava al cinema con il papà a vedere Ciccio e Franco, ma mio papà non voleva. La mamma faceva il muso: aveva gli occhi bassi, era seria seria. Alla fine la mamma andò a letto e, a bassa voce, disse: -Buona notte! Il papà, anche lui col muso, si mise a guardare la televisione. Anch'io andai a letto un po' delusa perché non vedevo Ciccio e Franco.

*E' sempre la **sua esperienza**, ma è espressa in modo corretto ed efficace. A volte **bastano 2 o 3** di questi temi guidati in questo modo perché **l'alunno capisca** che cosa vogliamo, che cosa deve fare. **Il tempo** per questo lavoro occorre **assolutamente trovarlo** perché non ci sono alternative." (A. Zoi, "La formazione linguistica", vol. 2 )*

E' un lavoro che si può fare individualmente, a gruppi o con tutti gli alunni, che così imparano concretamente, mettendo a punto il testo di un loro compagno, contento di vedere il suo lavoro apprezzato e valorizzato. I testi così rielaborati e quelli scritti insieme con la guida dell' insegnante, possono essere raccolti in una cartella personale ed essere riletti e socializzati, favorendo e sollecitando nei compagni, per associazione, la rievocazione di esperienze analoghe, parlandone un po' e suscitando il desiderio di esprimerle. E' importante valorizzare le esperienze "**ordinarie**", spesso trascurate. Per non dimenticare i vissuti così rievocati è opportuno **appuntarli** con brevi **titoli** in una pagina o scheda, in modo da formare un **repertorio di titoli personali** tra cui scegliere per scrivere eventuali testi liberi.

Altrimenti c'è il rischio che molti alunni, invitati a scrivere un testo libero, non abbiano **niente da dire**. Invece di solito hanno **molte esperienze** e vissuti **significativi**, come ad es. quello che segue. Ma se non sono **sollecitati, guidati ed abituati** a rievocarli ed esprimerli, non si rendono **conto** né che **possono farlo**, né di **come** si faccia.

## I topi in cantina

In una classe terza uno di 2 gemelli ripetenti, con grossissime difficoltà, aveva scritto un testo **pieno di errori** in cui però raccontava un'esperienza molto viva ed intensa e del quale purtroppo **non ho conservato l'originale**. Colsi l'occasione per farne una bella messa a punto collettiva, con grande interesse e partecipazione di tutti, discutendo l'uso di parole, frasi, punteggiatura più appropriate per esprimere efficacemente l'esperienza che tra l'altro era comune anche ad altri alunni. Ecco il testo definitivo. La prima parte è **espositiva-oggettiva-denotativa**; la seconda è **narrativa-descrittiva-espressiva**.

Spesso mio padre scende in cantina a preparare le trappole per i topi. Prende alcune tavolette e ci spalma sopra un mastice appiccicosissimo, fatto apposta; poi ci mette un po' di cibo. I topi corrono a mangiarlo, restano attaccati e non possono più andarsene. Quando mio padre ritorna a controllare, il giorno dopo, ne trova sempre alcuni tutti appiccicati nel mastice. Ci sono ancora molti topi vivi. Mio padre vuole scoprire il buco da cui escono, ma non riesce a trovarlo.

Una volta, mentre se ne stava in cantina a preparare le tavolette, un topo gli è improvvisamente passato sopra i piedi facendolo trasalire. Sistemate le trappole siamo usciti dalla cantina chiudendo la porta; poi ci siamo messi a spiare attraverso le sue fessure, zitti...come topi. Non si sono fatti attendere molto i topi veri: qualche minuto di attesa, ed eccoli sbucare! Prima uno, poi un altro...corrono al cibo ma ahimé! Il mastice li imprigiona senza scampo, come una morsa inesorabile. Si divincolano disperatamente i malcapitati, tentano di liberarsi in tutti i modi, ma invano: ogni sforzo è inutile, ormai sono in trappola.

## King Kong

Ecco un altro esempio riguardante un testo descrittivo.

**Frase di un testo** di un alunno che parlava di un carro di carnevale con il mostro King Kong (negli anni '70/'80), che molti ricordano.

“Sulle dita King Kong aveva delle unghie, muoveva le dita e per me era un capolavoro di meccanica.”

**Stessa frase messa a punto** con l'aiuto e la guida dell'insegnante.

“King Kong muoveva lentamente e minacciosamente le dita, munite di unghioni neri ed aguzzi.”

**Descrizione** di King Kong fatta **insieme**, guidando e coinvolgendo gli alunni, molto motivati ed interessati, che conoscevano molto bene il mostro, a trovare parole e frasi adatte, con un registro espressivo.

### KING KONG

Il mostro era enorme e sovrastava un palazzo.

Aveva un nasone sporgente, le zampe larghe, lunghe e pelose, e due occhiacci pieni di violenza.

Muoveva lentamente e minacciosamente le dita, munite di unghioni neri ed aguzzi.

Si girava a brevi intervalli emettendo in continuazione degli urli terrorizzanti. *(Frase poi sostituita con quella che segue, più sintetica ed efficace).* Si girava urlando: incuteva terrore!

Tale lavoro è ovviamente tanto più efficace quanto più si riesce a **coinvolgere gli alunni** nel trovare le parole, le frasi e la punteggiatura appropriate. In tal modo essi imparano **dal vivo** e **si abitano** a scrivere in modo corretto ed espressivo, come nei **testi** riportati **al punto 4-A, a pag. 198-199**, scritti **senza nessun aiuto** da parte dell'insegnante.

### 3 - TESTI SCRITTI AUTONOMAMENTE DAGLI ALUNNI DOPO CONVERSAZIONI, LETTURE, SPIEGAZIONI

Questo approccio didattico è quello più **tradizionale**.

Mi sembra che sia ancora abbastanza diffuso, in particolare per sollecitare l'espressione dei **vissuti** insieme con la **riflessione**, in testi definiti da Roncada-Budriesi "**argomentativi letterari**", personali, intuitivi, flessibili ed **integrati**, ma anche un po' **vaghi**, ai quali spesso corrispondeva il **tradizionale "Tema"**, e di cui si è riportato un esempio con il testo "*Schiavi del video.*" Come già detto sono testi importanti per la formazione del giudizio e del **pensiero critico valutativo**. Spesso però sono criticati perché possono scadere nello **spontaneismo** generico, sia per la forma, sia per il contenuto, che può appiattirsi su considerazioni un po' **scontate** o su luoghi comuni: "*Un deserto di idee attraversato da carovane di luoghi comuni*", come fu giudicato un tema all'esame di maturità. Dipende molto da come si è lavorato sia a breve che a lungo termine, e dagli argomenti scelti, oltre che dalle capacità degli alunni.

#### E' MEGLIO AVERE FRATELLI E SORELLE O ESSERE FIGLI UNICI ?

Avere fratelli (gemelli nel mio caso) può dare soprattutto vantaggi, ma anche alcuni svantaggi. I vantaggi di avere fratelli o gemelli sono: si ha sempre qualcuno con cui giocare; non si sta mai in solitudine; si ha sempre qualcuno che ti può aiutare. Ad esempio qualche volta si hanno difficoltà a fare i compiti ma si possono superare anche grazie ad un fratello. Ci sono anche svantaggi ad essere fratelli perché, stando tutti i santi giorni con la stessa persona, a volte si finisce col litigare. Quelle volte che litighiamo ce le diamo di santa ragione. Volano calci e sberle, e dopo ne volano delle altre, ma sono quelle di papà. Secondo me essere figli unici non può dare vantaggi. Un grande svantaggio è quello di restare sempre (o quasi) da soli.

(LUCA) ("L'Educatore" n°22/90)

## 4-TESTI SCRITTI AUTONOMAMENTE DAGLI ALUNNI SENZA NESSUNA PREPARAZIONE SPECIFICA

### 4-A - TESTI LIBERI SCELTI DALL'ALUNNO

E' il cosiddetto “**testo libero**”, che però può scadere nello **spontane-ismo** semplicistico, generico e banale se non è preceduto, accompagnato e seguito dagli **interventi formativi** visti nei punti precedenti, vòlti a far acquisire agli alunni le competenze e le abilità linguistiche ed espressive necessarie per essere **autonomi**, cosa che ovviamente si verifica in tempi diversi a seconda delle diverse capacità di ciascun alunno. In tal modo il testo libero diventa “**testo autonomo.**”

Gli esempi riportati sono tutti testi **espressivi-soggettivi-connotativi** di alunni piccoli. Ma ovviamente tale completa autonomia sia nella scelta che nell'elaborazione dell'argomento può valere per **qualsiasi altro** tipo di **testo**, e lo attuano tutti gli scrittori, giornalisti, saggisti, ecc..che scelgono autonomamente cosa scrivere e come scriverlo, in base a motivazioni reali. La **guida** dell'insegnante per raggiungere tale autonomia è decisiva, perché non è vero che **scrittori si nasce**. Tutti possiamo **migliorare molto**, ovviamente in rapporto alle nostre capacità ed al nostro impegno, ma anche grazie **all'aiuto** ed **alla guida** competente degli insegnanti, come dimostrano in parte i testi seguenti.

### IL CAVALLO GIPO

Ieri sono andata a chiamare il papà nella stalla. Dalla finestra ho visto che era solo, poi ho sentito che parlava col cavallo. Sono rimasta sbalordita e mi sono fermata. Diceva: -BRAVO GIPO, BRAVO ! HAI SETE? SEI ANCORA SUDATO EH! DOMANI SARA' PIU' LEGGERA. E lo accarezzava sulla testa e Gipo la mandava su e giù. Io ero stupita e contenta a sentire che il papà parlava così col cavallo. Sono tornata indietro in punta di piedi senza chiamarlo.

*Alunna di classe seconda. Alfio Zoi*

## IL NIDO

Quando sono andata a scuola di mamma ho visto un nido che stava sopra il davanzale.

Era piccolissimo. Dentro c'era un po' di piume bianche. Io con la mano avevo sentito che era morbido.

Io ho chiesto a mamma: - MAMMA, QUANDO HAI TROVATO QUESTO NIDO , C'ERANO LE UOVA?

-NO.

-MA COME FANNO AD INTRECCIARE QUESTE PIUME E QUESTI PICCOLI RAMETTI SECCHI?

-E' COL BECCO.

-LI HAI VISTI MAI COME FANNO ?

-NO, PERO' ME LO IMMAGINO.

Io osservo bene quel nido che **pare fatato**.

Lo prendo delicatamente per non farlo rompere.

Mamma mi chiede: -TI PIACE?

-SI', MAGARI L'AVESSI TROVATO IO !

Io mi immaginavo come era **bello dormire**. Ma purtroppo era troppo piccolo e poi lo rompevo. Quando mamma non si accorgeva accarezzavo il nido, ma poi lo rimettevo a posto.

*Martina, classe seconda: la mamma era maestra.*

## UN FUNGO VELENOSO

Un giorno io e Samuele stavamo nel bosco. Io propongo:

-GUARDA, UN FUNGO VELENOSO! AVVICINIAMOCI UN PO'.

Samuele stava per toccarlo, ma io gli ho afferrato la mano e gliel'ho tirata indietro: -SEI MATTO ! CI POTRESTI MORIRE !

Io prendo un bastone e lo spappo: il fungo comincia a fumare.

Io dico: - E' MEGLIO TAGLIAR CORTO.

E ce ne siamo andati.

*Milena, classe seconda.*

E’ il “**compito in classe**” assegnato **senza** alcuna **preparazione**.

### TEMA

*Spiega il significato di questa frase di Gesù: -E’ più facile che un **cammello** passi per la cruna di un ago che un **ricco** entri nel regno dei cieli.*

A Arzano meno male che siamo tutti poveri. A Arzano non c’è nessuno che chiede la limosina perché sa che nessuno gliela può dare. Però un ricco c’è: è il sindaco di Arzano che ha la Mercedes, la testa-rossa e una bicicletta. **A lui il cammello entra!** Questa frase di Gesù significa che i ricchi sono egoisti e i poveri no. Io conosco (ma no a Arzano, a Napoli), una famiglia che un fratello sta senza casa e un altro fratello ci ha tre case, e questo fratello che ci ha tre case bestemmia perché ci ha solo tre case e non quattro, mentre l’altro fratello prega alla Madonna che ci dà almeno una piccola casa. Questo fratello che ci ha tre case tutte le domeniche si fa la comunione, però a quell’altro fratello che non ci ha la casa non gliene dà neppure una di case. Per questo fratello di tre case anche **per lui il cammello entra!**

*(Da “Io speriamo che me la cavo”)*

L’alunno ha **cercato** di riflettere come ha potuto scrivendo un testo “**argomentativo letterario**.” Il tema, svolto in modo **spontaneo**, che ne costituisce anche il grande “**pregio**”, potrebbe dar luogo a una **ricerca**, scoprendo ad esempio che per **i calvinisti** la ricchezza era un segno della **benevolenza divina**, con vantaggi per l’economia.

## TEMA: DESCRIVI LA TUA CASA

La mia casa è tutta **sgarrupata**, i soffitti sono **sgarrupati**, i mobili **sgarrupati**, le sedie **sgarrupate**, il pavimento è **sgarrupato**, i muri **sgarrupati**, il bagno **sgarrupato**. Però ci viviamo lo stesso perché è casa mia e i soldi non cene stanno. Mia madre dice che il Terzo Mondo non tiene neanche la casa sgarrupata, e perciò non ci dobbiamo lagnare: il Terzo Mondo è molto **più terzo di noi**. Ecc..... lo voglio bene alla mia casa sgarrupata, **mi ti ci sono** affezionato, mi sento **sgarrupato anch'io**.

(Da "Io speriamo che me la cavo", ridotto)

### 5 – TESTI SCRITTI AUTONOMAMENTE DAGLI ALUNNI DOPO UNO STUDIO O RICERCA

E' un approccio che riguarda soprattutto **i testi cognitivi-espositivi e/o argomentativi**, in cui si approfondisce la **conoscenza** di un certo argomento o si **riflette criticamente** su di un determinato problema.

Per fare tale lavoro gli alunni devono conoscere l'argomento con un **certo anticipo** per poter compiere le necessarie **letture e ricerche** e quindi elaborare **una sintesi personale**, anche in tempi distesi, con un lavoro anche "**in progres**", fatto a più riprese, magari anche a casa, in modo flessibile, per rielaborare il testo. C'è ovviamente il rischio che gli alunni siano tentati di **scopiazzare** se non si adottano **le condizioni** e le modalità didattiche idonee **per evitare** che ciò avvenga, tra cui soprattutto un **interesse autentico** a scrivere e comunicare il testo, che può sorgere anche grazie ad opportune sollecitazioni dell'insegnante, evitando di far scrivere soprattutto, se non soltanto, per valutare: assicurandosi che gli alunni abbiano "**qualcosa da dire**" che gli interessa, e non soltanto "**da dire qualcosa**", per il voto.

## LETTURA E COMPRENSIONE DEL TESTO

Si riportano 2 tecniche semplici ma utili per favorire la lettura e la comprensione del testo proposte da **Alfio Zoi** nel libro *“La formazione linguistica, 3-La lettura”*.

### **Il testo tagliato**

*“Preparare un semplice testo in una scheda . Una copia del **testo va tagliata in strisce** che contengano un paragrafo o due. Alcuni alunni **mescolano le strisce**, che vengono distribuite ai compagni. Chi ha la striscia col titolo la mette sul tavolo. Gli altri leggono le loro strisce: chi ha la prima la mette sotto il titolo; chi ha la seconda la mette sotto la prima e così via fino alla ricostruzione del testo.”*

### **Il racconto in disordine**

*“Scriveremo in disordine, alla lavagna o su schede, i vari periodi di un breve e facile racconto. Gli alunni dovranno riordinare i periodi in modo logico e corretto. Per farlo devono evidentemente capire i rapporti fra i vari periodi, quei rapporti logici che sono al di là delle singole parole.*

*Esempio:*

Si mette a piangere forte. Il bambino non piange più. Si scotta una mano. Il bambino accende il fuoco. La mamma gli mette l'olio sulla scottatura.

*Gli alunni ricostruiscono:*

Il bambino accende il fuoco. Si scotta una mano.

Si mette a piangere forte. La mamma gli mette l'olio sulla scottatura.

Il bambino non piange più.

*Quelli che non capiscono vanno guidati:*

*-Leggiamo solo il primo pezzo: Si mette a piangere forte: non si capisce chi e perché.*

*-Vediamo se c'è un pezzo che ce lo dice: Si scotta una mano.*

*-Ora vediamo se c'è un pezzo che ci dice com'è andata: Il bambino accende il fuoco; e così via.*

*Quindi si chiede se qualcuno sa unire due o più pezzi in un **altro modo**.*

*In una seconda abbiamo avuto queste proposte:*

-Il bambino accende il fuoco. Si mette a piangere forte perché si è scottato una mano.....

-Il bambino si mette a piangere forte perché, mentre accendeva il fuoco, si è scottato una mano....

-Il bambino non piange più perché la mamma gli ha messo l'olio sulla scottatura che si era fatto per accendere il fuoco.

*L'alunno, in questo modo, intuisce che gli **stessi eventi** e gli **stessi rapporti** fra di essi possono essere resi in **vari modi** con il mezzo linguistico: ora mettendo in evidenza **l'ordine logico nel tempo** (prima fa questo, poi fa quello...ecc.; ora collegando alcuni fatti in modo da mettere in evidenza **dei rapporti causali** (fa questo perché ha fatto quello, ecc...); ora mettendo in evidenza alcuni **rapporti temporali** (fa questo mentre fa quello....); ora mettendo in evidenza **rapporti causali e temporali insieme**, ecc...*

*Con questi esercizi l'alunno intuisce operativamente dei rapporti, impliciti o espliciti fra i periodi, ed ovviamente **legge bene, capendo** quello che legge. Un bambino di classe seconda, che **leggeva stentatamente**, dopo alcuni di questi esercizi, ha **letto chiaramente**, con le giuste intonazioni e pause, un periodo di questo tipo:*

Mentre il papà usciva di casa, il signor Luigi aprì la porta perché uscisse il cane.  
E così il papà andò a passeggio con il cane del signor Luigi.

*Come riprova gli è stato chiesto di staccare i pezzi del raccontino.  
E l'alunno ha scritto:*

Il papà usciva di casa.  
Il signor Luigi aprì la porta. Il suo cane uscì.  
Il papà andò a passeggio con il cane del signor Luigi.”

*(Vedi pag. 123 -127- Verbalizzare  
in modi diversi una stessa situazione)*

# ORGANIZZAZIONE LOGICA DELLE IDEE

## 1 LO SCHEMA LOGICO O MAPPA CONCETTUALE

### I COMPITI A CASA

Testo **argomentativo**. (Scuola Italiana Moderna , n°3 /'95)

Il problema sorto fra gli alunni è stato quello, più volte discusso, dei **compiti a casa**. Alla discussione ha partecipato anche l'insegnante esponendo il proprio punto di vista. I concetti emersi sono stati i seguenti, elencati nell'ordine cronologico in cui sono stati espressi.

- Parecchi portano la giustificazione.
- C'è sempre qualcuno in casa che aiuta.
- Molti hanno impegni sportivi.
- A scuola si lavora di più in comune.
- E' meglio non assegnare compiti a casa.
- E' necessario verificare gli apprendimenti.
- I compiti a casa si fanno da soli.
- Non si riesce a svolgere tutto il lavoro.
- Darne, ma pochi...
- Ogni insegnante dà qualcosa da fare.

I concetti espressi vanno organizzati logicamente, e si potrebbe costruire anche **uno schema logico o mappa concettuale**.

#### **1 – E' meglio non assegnare compiti a casa:**

- non si riesce a svolgere tutto il lavoro;
- ogni insegnante dà qualcosa da fare;
- molti hanno impegni sportivi: portano la giustificazione.

#### **2 – E' necessaria una verifica:**

- a scuola si lavora di più in comune;
- i compiti a casa si fanno da soli, anche se qualcuno aiuta.

#### **3 – Dare pochi compiti.**

A questo punto si può scrivere un **testo ordinato**, suddiviso in 4 parti :

## I COMPITI A CASA

### ***Breve introduzione***

L'assegnazione dei compiti da svolgere a casa è un problema molto dibattuto.

### ***Parte a favore della prima tesi: approvazione***

Molti asseriscono che non si devono dare compiti da svolgere a casa , in quanto ogni insegnante pretende che si faccia qualcosa per la sua disciplina ed a causa di ciò gli alunni non riescono a svolgere tutto il lavoro. Inoltre molti ragazzi sono impegnati al pomeriggio nella pratica di vari sport e portano la giustificazione per i compiti non eseguiti.

### ***Parte a favore della tesi opposta: confutazione***

Gli insegnanti, al contrario, affermano che è necessaria una verifica degli apprendimenti, dato che a scuola si lavora di più in comune, mentre a casa gli alunni lavorano da soli, anche se talvolta qualcuno li aiuta.

### ***Parte conclusiva: mediazione***

Per trovare una soluzione ragionevole ed accettabile bisognerebbe che fossero assegnati dei lavori, ma pochi, in modo da consentire la verifica e contemporaneamente lasciare anche ai ragazzi del tempo libero.

# IL TRAFFICO NELLE GRANDI CITTA'

Testo **espositivo**

(Maria Teresa **Serafini**, "Come si fa un **tema in classe**", Bompiani.)

## Idee espresse dagli alunni associate alla rinfusa

Si possono rappresentare in un "grappolo associativo"

-Confusione, mal di testa, esaurimento nervoso. Puzza; nelle ore di punta in centro conviene tenere le finestre chiuse; d'estate in centro conviene avere l'aria condizionata.

-Clacson: inquinamento acustico; non si riesce ad ascoltare bene la musica in casa; il volume della televisione è sempre alto per superare il rumore del traffico.

-La gente dovrebbe usare di più i mezzi pubblici; i mezzi pubblici andrebbero potenziati; i comuni non hanno soldi. Un'ora per andare e tornare dal lavoro: si dovrebbero scalare gli orari di lavoro.

-La metropolitana snellisce il traffico: non è bello andare in metropolitana d'estate, troppo caldo, dovrebbero metterci l'aria condizionata.

-A Roma bisogna costruire delle circonvallazioni; le tangenziali sopraelevate a Roma hanno rovinato gli ultimi piani dei palazzi. Bisogna eliminare il traffico nelle strade strette del centro: i negozianti protestano; alla gente in genere piace fare lo shopping libera di camminare senza macchine: è bello camminare in via Frattina a Roma e guardare i negozi.

-Difficoltà di lavorare per chi si deve spostare in città: ritardi negli appuntamenti; lentezza.

-Inquinamento: si rovinano i monumenti; crea problemi alla salute della gente.

## **Stesse idee organizzate logicamente**

Si possono rappresentare con una “**mappa concettuale**”

### **1-Cause**

- Strade strette: in città antiche; per la speculazione edilizia
- Indisciplina: parcheggi che intralciano il traffico; non rispetto stop.
- Scarso uso dei mezzi pubblici.

### **2-Conseguenze**

#### **Sulle cose**

- Inquinamento: polvere sui davanzali; i monumenti si rovinano; vedere p.es. la statua di Marco Aurelio.

#### **Sulle persone**

- Rumore, perdita di tempo: esaurimenti nervosi.
- Puzza, incidenti

### **3-Rimedi**

#### **Azioni sulla città**

- Potenziare i mezzi pubblici e la metropolitana.
- Elaborare e rispettare dei piani regolatori: eliminare il traffico dalle zone vecchie;
- costruire delle circonvallazioni.

#### **Azioni sulle persone**

- Scalare gli orari di lavoro.
- Aumentare le multe, ad es. per i divieti di sosta.

**Verbalizzazione** in un testo **espositivo**: *Omessa.*

## 2 -PARAGRAFI o CAPOVERSI

Mettiamo a disposizione degli alunni un testo con **frasi in disordine** e facciamolo ricostruire con **l'uso di capoversi**.

Ad es. Il testo seguente contiene **5 frasi in disordine**.

### IL MANDARINO

Il mandarino è ricco di vitamina C.

E' ottimo per preparare spremute ed anche marmellate.

I mandarini sono più piccoli delle arance e schiacciati nella parte superiore.

La buccia contiene una sostanza aromatica : il limonene.

Si può anche usare per fare un'omelette dolce

**Riorganizza** le frasi stesse ristrutturando il testo in base ai seguenti 3 capoversi o paragrafi : **aspetto; caratteristiche; usi**.

### IL MANDARINO

#### **Aspetto**

I mandarini sono più piccoli delle arance e schiacciati nella parte superiore.

#### **Caratteristiche**

Il mandarino è ricco di vitamina C.

La buccia contiene una sostanza aromatica : il limonene.

#### **Usi**

E' ottimo per preparare spremute ed anche marmellate.

Si può anche usare per fare un'omelette dolce.

*Alfio Zoi, "Oltre lo schema logico"*

## APPENDICE

### Serve correggere la “produzione libera scritta” ?

In moltissime scuole esiste una prassi che consiste nel far scrivere un **tema** agli studenti. Questo tema viene poi “**corretto**” dall’insegnante. Cioè l’insegnante riconsegna il tema allo studente con **tanti segni rossi** sul foglio i quali modificano tratti sintattici o elementi morfologici. È una prassi che ha le sue radici lontano nel tempo: forse è la prassi glottodidattica più antica in assoluto nell’era moderna. Vorrei ora sottoporre questa prassi ad un **esame critico**. Come fare? Non è certo la **sua longevità** che può darci informazioni precise. Questo perché **i motivi** del suo perdurare inalterato nel tempo possono essere l’uno il contrario dell’altro: o perché è una prassi che si è dimostrata **altamente efficace**, o perché **non è facile rompere** con una tradizione consolidata.

(*Schema omissso*)

In quale casella collocare **il tema**? È lingua scritta; è produzione; e lo studente è libero di scegliere gli elementi linguistici da utilizzare. È, quindi, un esempio di “**produzione libera scritta**.” Ora, nello schema, (*omesso*), la casella “Produzione libera scritta” si trova a fianco alla casella “**Produzione libera orale**”; e dovrebbe, quindi, aver delle similitudini con essa per quanto riguarda sia i mezzi che i fini. Sono consapevole che tuttora, purtroppo, molti insegnanti non hanno ancora inserito nella loro prassi didattica momenti di “**produzione libera orale**.” Ma è pure vero che il numero di insegnanti che lo fanno sta crescendo rapidamente. Ormai in moltissime aule di lingue si vivono, per esempio, frequenti momenti di *drammatizzazione libera*. Sono attività in cui gli studenti, interpretando ruoli ben definiti, mettono in scena una vicenda improvvisando **la lingua che serve**. L’insegnante, in questi casi, assiste alla rappresentazione teatrale e, se gli piace, applaude alla fine insieme agli altri studenti. L’insegnante **non corregge**; e ha ragione a non correggere. L’espressione **creativa orale** è riconosciuta come **valida** di per sé: non serve trasformarla in un’occasione per **castigare** i discenti per il fatto di essere discenti (e cioè non parlanti nativi e quindi non capaci di parlare “correttamente”).

L'insegnante sa che è **lo sforzo stesso** da parte dello studente a cercare parole, ad inventare parole, a legarle insieme per fare discorsi coerenti e coesivi, che garantisce un suo progresso. Eppure, stranamente, spesso questi stessi insegnanti davanti all' espressione **creativa scritta** diventano **correttori accaniti**, sempre pronti a segnare ogni piccola deviazione dalla norma dell'italiano "corretto". Questa **diversità di comportamento** da parte dell'insegnante può essere spiegata forse in parte perché l'insegnante è anche una persona normale e, in quanto tale, gli fa più effetto un errore scritto nero su bianco che non un effimero errore durante una *Produzione libera orale*. Ma direi che c'è qualcosa di particolare proprio nella mentalità dell' *insegnante* che lo porta ad una tale, estrema reazione davanti agli errori e che gli dà il desiderio di annullarli tutti e subito.

Cerchiamo, invece, di esaminare la "**produzione libera scritta**" in quanto attività di *apprendimento* (in senso lato). A che **cosa serve**? È una **verifica** per l'insegnante? Un **esamino**?

Ho paura che per molti insegnanti la sua funzione **si limiti** a questo: è considerata il passo finale di un periodo in cui lo studente dovrebbe aver imparato delle cose e quindi "gli sta bene" se viene **schiaffeggiato moralmente** ogni volta che dà prova di non averlo fatto. Perché se siamo onesti, di questo si tratta: ogni segno rosso è uno schiaffo morale. Però se riflettiamo bene sappiamo benissimo che, anche se si può costringere una persona allo studio, la coercizione non può garantire un esito positivo. L'apprendimento avviene nello studente sinceramente desideroso di imparare, nello studente che si sente libero e stimolato. Io non credo che gli schiaffi morali possano aumentare il senso di libertà nello studente, né tanto meno lo stimoleranno a spingersi oltre i propri limiti ricercando nuovi modi di esprimersi. In altri termini una politica di correzione come risposta a "*produzioni libere scritte*" genererà presso lo studente una politica di **difesa, di prudenza**, di cautela, di tendenza a ripetersi, di adoperare solo quelle forme linguistiche di cui è **sicuro**. Invece è del **contrario** che ha bisogno: ha bisogno di un **lettore attento** che si sforzi di **capire il contenuto** del suo pensiero, che s'interessi a lui in quanto *persona* che ha delle cose da dire, (*e non solo "da dire" delle cose: nota dello scrivente*)

Quanto più **l'insegnante** dà prova di **interessarsi** al contenuto dei suoi scritti tanto più lo studente si sforzerà di avere delle cose interessanti **da dire** e tanto più i suoi scritti saranno e sostanziosi e lunghi. E per quanto riguarda l'aspetto "**verifica**" e perfino l'eventuale necessità istituzionale di attribuire un voto, tali scritti costituiscono documenti **validissimi** sui quali farsi giudizi globali sulla competenza scritta dello studente senza per questo ricorrere a "correzioni."

Come fare, quindi, in **pratica**?

Assicuratevi che lo studente abbia la **testa piena di idee**, (vedi, per es., i miei articoli nel *Bollettino Dilit*, 1982, n° 3), questi **scrive liberamente** per il tempo previsto (il quale potrebbe essere fra 30 e 60 minuti). Poi, per rispecchiare il comportamento del buon scrittore nativo, bisogna prevedere una **seconda fase** (magari un altro giorno), detta di **editing**. In questa fase la riflessione dello studente si sposta dal **contenuto alla forma**, e cioè alla sintassi, alla morfologia, al lessico.

Siccome **due cervelli** sono superiori ad uno solo, è meglio far lavorare gli **studenti in coppie**. I due studenti si scambiano gli scritti e li leggono per capire bene il pensiero del compagno. Poi scelgono di **lavorare insieme** su uno dei due scritti. **Discutono e modificano** la morfosintassi e il lessico, richiedendo ogni tanto **l'aiuto dell'insegnante** davanti ad eventuali diversità di parere. Finito uno scritto, lavorano nello stesso modo sull'altro. Per finire, ognuno scrive una **bella copia** del proprio scritto da consegnare all'insegnante (questo passo può benissimo esser svolto a casa). Consegnati gli scritti, **l'insegnante** non deve fare **altro che leggerli** e scrivere in fondo ad ognuno una sincera e breve **risposta** al **contenuto**, prima di riconsegnarli agli studenti.

Vi posso **garantire** che, anche se gli studenti non abituati alla mancanza di "correzioni" rimangono un po' disorientati la prima volta, a lungo andare la loro capacità di scrivere bene farà **rapidi e sicuri progressi**.

**Christopher Humphris**

(Newsletter "Verticale che Passione", dicembre '04  
rivista telematica [www.edscuola.com](http://www.edscuola.com))

## LA LINGUA DEL SIGNOR PROVVEDITORE

Un alunno aveva scritto in un tema: “**Siamo andati in gita.**”

La maestra corresse con il più aulico: “**Ci siamo recati in gita.**”

Con la lingua del signor Provveditore, come dice Rodari. (Vero)

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

Maurizio Della Casa, “*Lingua, testo significato*”, La scuola.

Dario Antiseri, “*La filosofia del linguaggio*”, Morcelliana

Cesare Marchi, “*Impariamo l'italiano*”, BUR

Alfio Zoi, “*La formazione linguistica*”, voll. 1 - 2 , La scuola, '75

Alfio Zoi, “*La formazione linguistica*”, vol. 3, La scuola '82

Roncada-Budriesi, “*Testi, idee, percorsi*”, vol. 3° (antologia), SEI

Maria Teresa Serafini, “*Come si fa un tema in classe*”, Bompiani.

Lerida Cisotto, “*Didattica del testo. Processi e competenze*”, Carocci

## Capitolo 6 - UNA RISATA CI SALVERA'

### Una nuova *branchia* del sa x e

(Introduzione ridotta del libro "L'A-VENA UMORISTICA", dal quale è tratto, con molti adattamenti e riduzioni, tutto questo capitolo 6)

Questo è un libro semiserio, **più semi** che serio, **lucido** e **ludico**, **iro-nico** ed **onirico**, creativo e **ri-creativo**, il cui **senso** è nel **nesso** <sup>(1)</sup> chi non lo coglie è un **fesso**. Esso fonda una nuova scienza, la "**Tetra-pilo-ctomia** della battuta" o "**Scemantica tetra-pilo-ctomica**" <sup>(2)</sup> ed è particolarmente indicato per una cura salutare e catartica di **risaterapia intensiva**. E' un libro pervaso da una fèrvida **curiosità** (dal latino **cur = perché? "Perchésità"**), e cerca di rispondere a molti importanti interrogativi, anche se, come dice **Bergonzoni**, "nessun **domatore** domerà mai le **domande**", che, in quanto tali, sono sempre "**da domare**." Ad es. si è riusciti a stabilire che **l'appendicite** è l'**at3zzo** usato da Tarzan per appendere le scimmiette, che il **ghetto** è un gatto barese emarginato, e che la **cerbottana** è una cerbiatta siciliana dai facili costumi, da cui **bottanica**, scienza che studia la prostituzione in Sicilia.

Perché Dio ha fatto l'uomo con un solo mento?

Perché non poteva fare **altri-menti**.

Qual è il contrario di **chiaramente**? E' **Chiara** dice la **verità**.

E il contrario di **melodia**? Se lo **tenga**.

E il contrario delle **sette note**? Le **sette ignote**.

Che cos'è l'**anice**? E' il **bucoce** del **culice**.

Ha **2 ali** e **22 gambe**: che cos'è? E' la squadra di calcio.

Come si chiama il **cantante** dell'**Uganda**? **U-gandande**.

Come si chiama il frate con le gambe storte? **Fra Parentisi**.

Come **si chiama** l'ascensore in Spagna? Premendo un tasto.

---

1 - **Nesso** e **senso** hanno le stesse lettere, come **ironico** e **onirico**, **ludico** e **lucido**. (Vedi "**Anagramma**" pag. 271)

2 - **Tetra-pilo-ctomia**, dal greco **tetra**, 4; **pilo**, capello; **ctomo**, spacco = Scienza che consente di **spaccare** un **capello** in 4. (U. Eco)

Qual è l'animale che non dorme mai? Il **maialetto**.

Qual è la cosa più **distratta**?

E' la pioggia, perché **cade** sempre **dalle nuvole**.

Dove stavano i **farisei**? Tra i **faricinque** e i **farisette**.

Qual è il colmo per un **lupo**? Mangiare i **lupini**.

E il **colmo** per un **matematico**? Abitare in una **frazione** ed avere i **calcoli**, avere una mente **acuta** e un carattere **spigoloso**, ma soprattutto tornare a casa e trovare la **sua metà** a letto con **un terzo**. E poi vendicarsi con la legge del taglione: "Occhio per occhio?.....**Occhio al quadrato**."

Cosa fanno **3 latini**? Un triangolino.

Ma se **3** fanno una **trinità**, perché **9** non fanno una **novità**?

Se gli animali **carnivori** mangiano la **carne** e quelli **erbivori** l'**erba**, gli animali **onnivori**, dove li trovano gli **onni**? (*Gino e Michele*)

Cosa fanno i maiali sul divano? I **porci** ?.... **Comodi**.

E cosa fanno **2 sogni**? Fanno **1 bis**....**sogno**. E **2 tori**? **1 bi**....**vacco**.

Cosa fa la bussola in un pollaio? Indica il **pollo nord** e il **pollo sud**.

Se una gallina **cova rancore**, il pulcino nasce **incazzato**?

Cosa fa il **lupo** con le **lettere e le cartoline** in bocca? Fa **lu -po-stino**.

Cosa fa una mucca brutta e cattiva col fucile? **Va-c-caccia**.

Il melo fa la mela, il pero fa la pera, il pesco fa la pesca, il fico fa....  
**eccezione!**

Chi ha orecchi da intendere **intenda**, gli altri tutti in roulotte.

E qui potremmo chiederci (ma potremmo anche **non chiedercelo**):

-Che differenza c'è tra una ragazza depressa e una ninfomane? La ragazza depressa ha **voglia di morire**, la ninfomane **muore** dalla **voglia**.

Ad una mostra di quadri: -Ti piace questa **natura morta**?

-Da **morire!**

Ma la morte non è poi così brutta come la si dipinge.

Da morti si diventa migliori, anche fisicamente. Infatti, che cosa si dice vedendo **un morto**? Quant'è bello, pare che **dorme!**

E vedendo uno che **dorme**? Quant'è brutto, pare **morto!**

Ai morti, infine, **si perdona** tutto. Sulla tomba di una **moglie infedele**:

*QUI GIACE MIA MOGLIE: MI TRADIVA.  
MA IO NON LE SERBO RANCORE:  
CI HO MESSO UNA **PIETRA SOPRA**.*

## ALLE SOGLIOLE DEL TERZO MILL'ENNIO

**Prima di andarmene** vorrei dirvi questo. Io ho scritto **un libro**, in pochi **secondi**. Non ci credete? Ve lo dimostro subito: ecco guardate! (*Mostro un foglio con scritto: UN LIBRO*). No, l'ho scritto veramente un libro, eccolo qua (*mostro il libro vero*). S'intitola "L'A-VENA UMORISTICA": **la vena** del sangue e **l'avena** dei campi, con l'apostrofo e senza l'apostrofo. Come Dio **t'assista**: che cos'è, un'invocazione o un'imprecazione? E come il **met'ano** che cerca l'altro **met'ano** per fare un sedere **intero**.

E' un libro ispirato e dedicato alle donne: le donne di strada sono **impure**, quelle di chiesa **pure!**

Esso comincia con un **preambolo**, il primo di tutti i **nani**. **Preambolo**, **pre** dal latino davanti, e **ambolo** dal greco **embolo**, malattia che colpisce uno dei **7 nani**: **Ambolo, Embolo, Imbolo, Ombolo, Umbolo**.

Un **preambolo-postambolo**, che perciò si può fare anche alla fine, tanto è la stessa cosa: preambolo o postambolo, invertendo i **fattori** i contadini non cambiano. E' un concetto **terra terra**, come disse **Colombo**. (*A. Bergonzoni*) Il quale, se non avesse sbagliato strada, col cavolo che c'era la Coca Cola, il chewing gum e i fazzolettini **usa e getta**. Senza gli **USA**, ci sarebbero stati solo i **fazzolettini getta**.

Le 3 caravelle erano partite soltanto da 2 giorni e già, sulla coffa, un marinaio urlò: **-Terra, terra!**

-Imbecille-, gli disse Colombo, -non vedi che è la costa della Calabria? C'è anche **un contadino che sta zappando!**

Il marinaio guardò meglio e poi urlò: **-Terrone, terrone!** (*R. Cassini*)

Il libro è nato "**ALLE SOGLIOLE DEL TERZO MILL'ENNIO**", mill apostrofo Ennio, come suona il sottotitolo, ch'era il titolo iniziale, poi **scaduto**, per ovvie ragioni, sia **ittiche** legate alle **sogliole**, sia **apocalittiche** legate al terzo **mill'Ennio**; sia storiche legate al **millennio corrente**, sia autobiografiche legate all'**Ennio discorrente**.

Ed anche per motivi **recònditi**, che con un pò' di olio, pepe e **sale-ndo** sul trono, diventano **re conditi**, con tante "**frasi matte da legare**", come dice Bartezzaghi. E con **pro-f-ec-ondi** influksi di Bendazzi e Bergonzoni, e di Stefano **Bartezzaghi**, quello dei **cruciverba**, sulla cui tomba sarà incisa l'epigrafe "**UNO ORIZZONTALE**".

E poi di Riccardo **Cassini**, col suo libro "*Era buio pesto alla genovese*", e di Boris **Makaresko**, col suo libro "*Anche i tonni cantano intonnati*."

Le **sogliole** invece si lamentano: -Che **vita piatta** la nostra!

**Una volta** un tale mi chiese: -Lei è Ennio Monachesi, vero?  
-Sì, sono io, perché?  
-Ho comprato il suo libro.  
-Ah! **E' stato lei!** (*B. Makaresko*) (*Alzare indice: 1 solo venduto*)

Il libro è stato concepito da una **cavalcata** di **trombe** e una **trombata** di **cavalli**, in montagna, a Bolognola, in cui ebbi l'ispirazione **ippoetica** dei seguenti versi:

S'ode a destra un **nitrato** di **cavallo**  
a sinistra risponde un **nitrato** di **cavillo**  
squilla al Fargno di tromba un **nitrillo**  
in Pintura **trombisce** uno squillo ♪ ♪  
cala a valle il **nitrippo-trombillo**.

Chi non li ha ancora visti si chiederà che cosa sono i **nitrippo-trombillo**, o **trombipponitrilli** se visti da dietro. Una pura chimera, come il **porcigno** e il **rospinguino**, il **brucane** e il **cinghialepre**, ottenuti da incroci strani, mentre la femmina del cinghiale si ottiene facendo semplicemente bollire in acqua una cinghia, che in tal modo diventa una **cinghia-lessa**. I nitrippo-trombillo sono vispi, pimpanti ed **arzilli** come **mandrilli**, **anguilli** e **gorilli**. Giganteggiano quelli più grandi, **naneggiano** quelli più piccolini, "*piccin cornuti e bruni*" come grilli <sup>(1)</sup>, tanto **cocchi** come **drilli**. Sempre allegri come **trilli** e vulcanici come **lapilli**, hanno dei pungiglioni come lunghi **spilli**, sottili come **cavilli** e acuti come **assilli**. Visti di fronte hanno la forma di **nitrippo-trombillo**; da dietro quella di **trombipponitrilli**, di profilo quella di **nitrippo-trombipponitrilli**. Da sotto e da sopra, invece, sono quasi invisibili. Non si fanno certo **sgamare** tanto facilmente, ma con un po' di fortuna ci si può riuscire, però di soppiatto, furtivamente, con la **coda** dell' **occhio**, tenendola ben **ferma**, senza **dimenarla**, per non spaventarli. Infatti sono molto **permalo-suscettibili**: gli basta un **nonnulla** per scatenare un **tottutto!**

(*Si veda a pag. 327*)

---

1 -*Vecchia e famosa filastrocca del grillo, di Giovanni Prati:*  
"Son piccin cornuto e bruno / me ne sto tra l'erba e i fior /  
sotto un giunco o sotto un pruno / la mia casa è da signor. Ecc...ecc..."

*PRESENTATORE: -Come sta?*

*IO: - Molto bene! Sono sano come un pesce, dormo come un ghiro e mangio come un bue perché ho una fame da lupo, e così mi sento un leone: spero solo di non diventare un maiale. La mattina mi alzo col gallo e la sera vado a letto con le galline. Non mi ritengo un'aquila e neanche una volpe, però ho una memoria d'elefante e questo mi ha permesso di non essere un asino. Ma quando sto male, con la febbre da cavallo, e sono solo come un cane, allora mi viene la pelle d'oca, trèmo come un coniglio e piango come un vitello: forse è per questo che quando m'incazzo divento una bestia!*

**Prima di andarmene** vorrei dirvi alcune cose. Ma questa sera, purtroppo, **non sono in vena**, come disse la **goccia di sangue** caduta per terra. Sarà l'emozione. Oppure la **vecchiaia**. Ci sono **3 sintomi** della vecchiaia: il **primo** è la perdita della **memoria**, e gli altri **2**, ...**mica** me li **ricordo**. (*R. Skelton*) E poi prendo spesso **fischi per fiaschi**. Ho rivisto un mio vecchio compagno, convinto ch'era Mario, e gli ho detto:

-Ciao Mario, vieni a bere un bicchiere di vino.

E lui: -No grazie, io sono **astemio**.

-Ah, scusa, **Astemio**: vieni a bere un bicchiere di vino.

Io mi chiamo Ennio, cioè, mi ci chiamavo il prim'anno di vita **Ennio**, poi, col passare degli anni sono diventato **biEnnio**, **triEnnio**, **quadri-Ennio**, **decEnnio**, **ventEnnio**, **trentEnnio**....

Sono nato a Corridonia, fortunato paese che **m'ha dato i genitali**, come disse quel sindaco che aveva un' intelligenza **fuori del comune**.

E l'assessore arrivato tardi al consiglio comunale, dice: -Scusate il ritardo, ma ho passato tutta la notte **al capezzolo** di mia moglie ricoverata d'urgenza all'ospedale. (*Gaffes vere*)

A vedermi così io **sembro** insignificante, ma conoscendomi meglio lo sono **veramente**. Fino a qualche tempo fa pensavo di essere un **indeciso**, ma ultimamente... **non** ne sono **più** tanto **sicuro**.

Io sono stato sempre molto povero: persino **l'arcobaleno** l'ho visto sempre in **bianco** e **nero** (*S. Orlando*) e da piccolo, al mare, mentre gli altri bambini facevano i **castelli** di **sabbia**, io facevo le **case popolari** di sabbia. (*M. Zucca*) Ho sempre avuto un fortissimo complesso d'**inferiorità**: e se una mosca mi si posava sulla spalla, io la guardavo e le dicevo: -Anche tu mi consideri una **merda!**

Recentemente mi sono operato di **ernia**, e durante la convalescenza stavo sempre a **specchiarmi**: il dottore infatti m'aveva detto: -Mi raccomando, **riguardati**, se vuoi guarire presto! Ho anche avuto una brutta **otite** e curarmi le **orecchie** mi è costato un **occhio**.

A 20 anni io tentai di **entrare in Marina**, ma lei mi prese a schiaffi. Lei di viso non era un granché, ma di corpo **poteva andare, di corpo**: oddio, non che avesse un **fisico mozzafiato**, però aveva un **fiato mozzafisico**! Era anche molto **strabica**: riusciva a seguire le partite di tennis senza muovere affatto la testa. E parlava tantissimo, era tanto logorroica: una **diarrea di parole** e una **stitichezza di idee**. Diceva sempre **quello che pensava**, ma non pensava mai a **quello che diceva**.

E mi telefonava: -Pronto **sei tu?** -No sono io.

-Scusi ho **sbagliato** numero. E poi di nuovo: -Pronto, **chi parla?**

-Facciamo **un po' per ciascuno**. -Ciao amore, a cosa stai pensando?

-A quello che pensi tu, cara! -Brutto **sporaccione!**

Lei aveva fatto una strage di cuori, eravamo in tanti a spasimare per lei: e un giorno mi disse: -Basta! Sono stanca di farvi **soffrire tutti**: scelgo **te!**

-Cacchio! Proprio **a me** mi devi **far soffrire**?! (*P. Rossi*)

Ci fidanzammo, ma lei era **gelosissima**. E mi controllava sempre per scoprire se avevo addosso qualche **pelo** o **capello**, come prova del tradimento. Una volta, non trovandomi niente, scoppia a piangere e grida:

-Ecco, persino con le **donne calve** adesso! (*T. Sclavi, rielaborato*)

Allora io, per ammansirla, le recitavo questa poesia: "*Un tuo sguardo un tuo sorriso e intravedo il paradiso. Sei così bella che quando ti guardo io m'incanto, m'incanto, m'incanto, m'incanto....*"

Lei era molto dolce e romantica. Una volta ci andai anche a letto e le chiesi: -E' la **prima volta**, cara, che **dormi** con un uomo?

-Sì,- mi rispose lei; -con gli altri stavo sempre **sveglia**, tutta la notte.

Ma era troppo gelosa e così ci lasciammo.

Ora amo una donna brillante, **Caterina Frangente**.

No, scherzavo. Purtroppo in seguito ho avuto tanti **colpi di fulmine**, seguiti da grossi **fuochi di paglia**: adesso ho tante **vecchie fiamme**, ormai spente, ma neanche una **dolce metà**. Ho **sposato** troppe **cause** e così non ho avuto il tempo di sposare neanche una **donna**.

Ho perso troppi **treni** e adesso mi attacco al **tram**.

E sono scapolo, ovviamente per **scelta**: delle **donne**.

*Ennio Monax*

L'umorismo è frutto di **fantasia** e **creatività**, di "*pensiero divergente e divertente*", e genera **stupore** e **sorpresa**. Come esclamò quell'uomo infiltratosi di nascosto in un grosso convento travestito da suora, davanti alla su-**x**-iora che, insospettitasi, controllava tutte le suore per alzata di tonache e nome. Giunta a lui, egli, alzando le tonache, disse il suo nome: -**Sòr-Présa!** Che è la suora più originale, amica di tante altre **sor-L**, come **sor-Riso**, **sor-Dina**, **sor-Gente**, **sor-Niona** e **sor-Bona**. L'umorismo si distingue dalla **comicità**, che è più viscerale e fa **ridere** a crepapelle; a **crepapperossa** se a ridere è un indiano, ma questo è **umorismo**: il quale è più **so-f-t-ile** e suscita il **sorriso**.

Secondo **Bateson** l'umorismo si fonda sul **paradosso**. Anche per **Pirandello** esso nasce dal "Sentimento del **contrario**", che fa **ridere** e **piangere** insieme dei tanti paradossi e assurdità della vita.

**Umorismo** e **comicità** possono assumere **varie forme**, che vanno dal divertimento bonario e gioioso, alla satira, all'ironia, al sarcasmo, al riso beffardo e sardonico, alla risata volgare, sguaiata e grottesca. Si può **ridere** "*degli*" altri, quando si fa dell'**ironia**; o **ridere** "*con*" gli altri, quando si fa dell'**umorismo**, osserva Carlo M. **Cipolla**.

Il riso può essere frutto di gioia, bontà e simpatia, o del cosiddetto **fattore C**, **cu...olpo** di **Fortuna**, o anche un'arma sottile ed ironica, o una triste **maschera**, un riso amaro, per illudersi e **stordirsi**. A seconda dei casi si può quindi dire, sia che "il riso abbonda sulla bocca degli **sciocchi**", sia che "il riso fa **buon sangue**" (oltre che il vino).

**Baudelaire** osserva: "Il saggio non ride se non **tremando**." Ma la **Bibbia** dice: "Un cuore giocoso fa bene come un **farmaco**." Una sana allegria fa bene alla salute, e viceversa, in un **circolo virtuoso**, ed anche **gioioso**: in tutto **giòi-virtu-oso**.

"**Ridere per vivere**" è il libro di Sonia **Fioravanti** e Leonardo **Spina**, che praticano la **risaterapia**, come **Patch Adams**.

"L'umorismo -, afferma **W. Raabe**, - è la cintura di **salvataggio** nel mare della vita".

E Giacomo **Leopardi**: "Grande tra gli uomini e di gran terrore è la **potenza del riso**...Chi ha coraggio di ridere è padrone del mondo...Tanto l'uomo è gradito e fa fortuna quanto ei sa ridere."

Ridendo si fa subito confidenza. “La risata e l’ilarità-, dice Victor **Borge**, -sono la **distanza più breve** tra due persone.”

Le quali, afferma Oscar **Wilde**, “non si dividono in **buone e cattive**, ma in **simpatiche** e **noiose** (antipatiche).”

“Siamo **uomini** o **caporali**?”, diceva anche **Totò**, con sottile arguzia **parte nopea** e **parte napoletana**. Roger **Ailes** osserva: “Ho costatato che la gente è pronta a **perdonarti** qualsiasi errore se ti trova **simpatico**, e ti giudica invece con la **massima severità**, fossi anche uno che non sbaglia mai, se la scintilla del gradimento non scocca.” E i furbi ne approfittano.

**Ionesco** osserva: “Dove c’è **umorismo** c’è **umanità**; dove non c’è umorismo c’è il campo di concentramento.”

Secondo **Cantoni**: “L’umorismo rivela il **lato** sèrio delle **cose** sciòcche e il lato **sciòcco** delle cose **sèrie**.” E come dice **Platone**, “La prima **fonte** di umorismo deriva dalla conoscenza di **sé stessi**.” Perciò, “**last but not least**“, esso ci aiuta anche a non prenderci troppo sul serio, ed è molto efficace contro i palloni gonfiati, **pieni di sé**, e perciò **vuoti** di tutto il resto: i cosiddetti **capiscioni**, **più ca’** che **piscioni**, **orgo-gliani str-an-onz-i**. Quelli che: -Ma chi ti credi di essere, tu, **Dio in terra**?

-No, è Dio che si crede di essere **me in cielo**. (*Cucchi-Zucca*).

Ella **Wilcox** osserva: “**Ridi** e il mondo riderà con te; **piangi** e piangerai da **solo**”. Ma anche l’umorista, come “un’**erma** (statua) **bifronte**”, se da una faccia **ride** dall’altra **piange**, come dice **Pirandello**. E ne ha bendonde, nel tragicomico **labirinto** di questo mondo, dove “**le vie** del Signore sono infinite, ma la **segnaletica** lascia a desiderare.” (*R. Sonaglia*) E in cui “devi essere **matto**, se no **impazzisci**.” (*L. Fetchner*)

## **Perché no l’umorismo?**

Avner **Ziv** nel libro “*Perché no l’umorismo?*“ mostra l’importanza dell’umorismo anche nella **scuola**. Richiama brevemente le **3 teorie** più rappresentative, che ne evidenziano peraltro solo alcuni aspetti.

**1 -La teoria psicanalitica di Freud** considera l’umorismo come un mezzo **catartico** per **liberare** le pulsioni aggressive o sessuali moralmente proibite e socialmente censurate.

2 -La teoria sociale di Bergson considera il **riso** un **correttivo sociale** (si ride **insieme**) verso chi si comporta in modo **rigido, stereotipato e meccanico**, e quindi comico. Per Bergson infatti il **comico** è “qualcosa di **meccanico** applicato al **vivente**.”

Come quei **doganieri** che, accorsi in aiuto di alcuni naufraghi salvatisi su una barca, gli chiedono: -Avete niente da **dichiarare**?

Anche nel film “Non ci resta che piangere”, **Benigni** e **Troisi** giungono alla **dogana** su di un carro, e uno sbirro li ferma: -**Ehh!** E il doganiere gli legge le domande di rito, come un **autòma**, senza neanche ascoltare le risposte di Troisi, sempre più spiazzato da quel tipo bizzarro: -**Chi siete? Cosa portate? Sì, ma quanti siete? 1 fiorino!** E la scena, spassosissima, si ripete identica per ben **3 volte**, con Troisi che, **sbigottito e sbalordito** da quei 2 **bigotti balordi**, deve ripassare altre 2 volte la linea di confine, ripagando ogni volta, per riprendersi un sacco caduto dal carro.

Ma appena ripassata la linea per la terza volta, si accorge allibito che ha dimenticato una bella caciotta sul tavolo del doganiere. Accenna timidamente a ripassare ancora la linea per riprendersela, in punta di piedi, tutto cauto e guardingo per non farsi notare, ma lo sbirro pronto: -**Ehh!**

E il doganiere: -**Chi siete?** E Troisi urlando e gesticolando: -Ma vaahhh! E se ne va sul carro con Benigni.

Il riso era già considerato dagli antichi un correttivo dei costumi (**mores**): “**Castigat ridendo mores**”: “**ridendo castigo i mori**”, come spiega **Totò** malmenando un moro e sghignazzando.

**Bergson** sottolinea la dimensione **sociale** del riso con la seguente storiella. Ad un signore che ascolta con occhi privi di commozione un sermone che fa piangere, i presenti chiedono: -Lei non piange? E lui: -Non sono di questa parrocchia.”

Il comico, infine, osserva Bergson, “esige qualcosa come un’ **anestesia momentanea del cuore**”: esclude le **emozioni**.

3 -La teoria cognitivista di Koestler, considera l’umorismo un “atto **creativo**, in quanto collega fra loro le idee in modo originale.” (A. Ziv) Con “incongruità, o piuttosto **coerenza e discrepanza** insieme, dovute a una **collisione** tra 2 **matrici** tra loro **incompatibili**.” (M. Mizzau) Che **Koestler** chiama “**bisociazione**”, consistente appunto nell’unire in modo paradossale due logiche tra loro incompatibili. Es. Un **carcerato** giocava a carte con i suoi carcerieri; quando si accorsero che **barava** lo **cacciarono** a calci dalla **prigione**. (Si veda a pag. 294)

Anche **E. De Bono** evidenzia lo stretto legame tra umorismo e “pensiero laterale” creativo: “L’umorismo e il pensiero laterale presentano tra loro parecchie analogie. Con l’umorismo la mente passa liberamente dal **significato ovvio** a quello **inaspettato**, ma plausibile, e viceversa.”

La varietà delle teorie, appena accennate, e tutte peraltro riduttive, rispecchia la grande complessità del fenomeno umoristico.

**Avner Ziv** osserva: “Tra tutti i comportamenti umani, l’umorismo è forse il **più ricco**, e contiene in sé tutta la ricchezza della psicologia umana. Comprende aspetti **intellettuali, emotivi, sociali e fisiologici.**”

Lo stesso Ziv mostra come l’umorismo, se **ben utilizzato**, possa avere un ruolo importante anche nella **scuola**: ma vanno evitati l’**ironia** e il **sarcasmo**, che offendono e feriscono, e la **buffoneria** ridicola.

Egli precisa: “Non si tratta di proporre delle **ricette**. Non esistono soluzioni valide che vadano bene in **tutti i casi**. Come qualsiasi altro approccio psicologico, l’efficacia dell’umorismo **dipende** tra l’altro dall’accettazione e identificazione di **colui** che lo utilizza. Per quegli insegnanti che hanno il gusto dell’umorismo e che non si sentono minacciati dalle risate degli studenti, l’umorismo può costituire un mezzo efficace per far diminuire i problemi di **disciplina** e rendere **più gradevole** l’atmosfera della classe.” (A. Ziv)

## **Più gioia meno noia**

“Nelle nostre scuole si ride troppo poco”, diceva Gianni **Rodari**. Dovrebbe esserci **più gioia e meno noia**.

Anche come antidoto contro il **bullismo**.

Sul “*Sole 24 ore-scuola*” del 9-22 gennaio '09, c'è l'articolo “*Più gioia in classe per battere i bulli*” in cui si legge: “Quale può essere uno dei metodi più efficaci per prevenire i fenomeni di bullismo tra i banchi? Semplice, vivere la scuola con gioia, migliorando i rapporti tra insegnanti e studenti. E' questo lo spirito di fondo che ha animato “*Essere felici a scuola*”, l'innovativo **progetto** che si propone di prevenire l'insorgere di atti di bullismo tra i giovani delle scuole di **Milano**.”

Gianfranco **Zavalloni** afferma: “Mi verrebbe da dire: chi non ha la capacità di **sorridere, di ridere** non può essere un bravo maestro, un bravo educatore.” (*Si veda a pag. 31-32*)

Domenico **Volpi**, ispirandosi a **Don Bosco**, individua i seguenti valori dell'umorismo: fonte di **gioia e allegria, agilità mentale, creatività e senso critico**, eliminazione o riduzione dell'**aggressività, sdrammatizzazione**, serenità e **distensione**, capacità di **adattamento** dinamico, da non confondere con l'adattamento passivo e il piatto conformismo, come precisa Vladimir **Jankélévitch**. (*In "Ridere la verità"*).

**Forabosco** ritiene “l'**adattamento** la funzione **madre**” dell'umorismo, “generatrice di benessere, per una migliore qualità della vita.” La **b-attut-a attut-isce** molte difficoltà, sdrammatizzandole. L'umorismo sano e gioviale, il **buon umore**, unito al **buon senso** ed al **buon gusto**, ha quindi una grande importanza e può, tra l'altro, aiutare a **prevenire** e contrastare forme negative di umorismo.

Alessandro **Pronzato**, autorevole sacerdote, nel libro “*La nostra bocca si aprì al sorriso*”, scrive che “Il mondo sarebbe “una cosa più seria” se ci si fosse preoccupati di costruire una **teologia del sorriso**.” Anche Roberto **Beretta** ed Elisabetta **Broli** hanno trattato in chiave umoristica importanti argomenti religiosi e morali in alcuni libri, tra cui “**Bibbia ridens**- per ridere da Dio” e “Da quale pulpito: come difendersi dalle **prediche**.” In cui si dice che la **predica perfetta** deve essere come la **minigonna: corta**, aderente alla **vita**, aperta al **mistero**.

Carlo **Majello**, commentando l'articolo “*Il sorriso è dono e conquista*”, pubblicato su “Civiltà Cattolica” del 1/1/'94, osserva: “I Gesuiti di **Civiltà Cattolica** consigliano, soprattutto ai cristiani, di imparare a sorridere. Secondo i Gesuiti l'umorismo e il sorriso sono vera grazia, oltre che segno di intelligenza e di umiltà, fonte di libertà, di pace e di verità: ma deve essere un **sorriso autentico**, un sorriso che è un dono del cielo.” E conclude con le seguenti riflessioni: “**Sa sorridere** l'uomo del **nostro tempo**? Apparentemente sì. Gli scherzi televisivi, i salotti ed il cinema offrono lo spettacolo di gente che ride e sorride, spesso con arte raffinata. Spesso però si tratta di un **sorriso maschera**: di un sorriso cioè che non è più espressione di gioia profonda, ma maschera per nascondere la realtà e palliativo per **illudersi e stordirsi**.”

Il sorriso non lo si eredita, tanto meno lo si compra o lo si prende a prestito. Esso è **un'arte** da conquistare con pazienza, con l'equilibrio interiore, con la ricerca dei **valori della vita**. E con molto **amore**. C'è chi ha parlato del "Sacramento del sorriso", perché in ogni sorriso c'è qualcosa della trasparenza di Dio. E' di questo **sorriso** che abbiamo tutti bisogno." (*Carlo Majello*)

**Frate Indovino**, nel libro "*Ridere fa bene*", riferisce la testimonianza di una grande figura di religioso: "Padre David Maria **Tuoldo**, pur nella sofferenza atroce del morbo che lo spegneva lentamente, diceva a P. Fabbretti: -Ti ringrazio di avermi sempre amministrato, ogni volta che mi hai incontrato, il "Sacramento della risata."

## VALORE DI UN SORRISO

Un sorriso non costa nulla e rende molto:

arricchisce chi lo riceve,  
senza impoverire chi lo dona.

Non dura che un istante  
ma il suo ricordo è talora eterno.

Nessuno è così ricco da poterne fare a meno;  
nessuno così povero da non poterne dare.

Crea felicità in casa,  
negli affari è sostegno,  
dell'amicizia profondo sensibile segno.

Un sorriso dà riposo nella stanchezza,  
nello scoraggiamento rinnova il coraggio,  
nella tristezza è consolazione,  
d'ogni pena è naturale rimedio.

E se poi incontrerete talora  
chi l'aspettato sorriso a voi non dona,  
siate generosi e date il vostro,  
perché nessuno ha tanto bisogno di un sorriso  
come colui che ad altri non sa darlo.

*Anonimo francescano*

## RIDERE E' UNA COSA SERIA

**Mario Farné**, professore di psicologia medica all'Università di Bologna, nel suo libro "*Guarir dal ridere*" osserva che "*Il riso è proprio una cosa seria*" e "*Una risata al giorno leva il medico di turno.*" Egli scrive: "Facendo ridere con una battuta, blocchiamo l'aggressività ed anzi, stimoliamo una **reazione positiva**. Grazie al ridere creiamo armonia e fusione. Ci sono molti esempi di risposte spiritose ad "attacchi" di vario genere. Il seguente è citato da **J. Goodman**. Gli studenti di una classe si misero d'accordo che in un momento ben preciso della lezione avrebbero tutti insieme lasciato cadere un libro. Giunto il momento fecero quanto convenuto. L'insegnante, che stava scrivendo alla lavagna, fu colta alla sprovvista. Poteva reagire in 3 modi:

-**contrattaccare, punendo** i ragazzi, con il rischio però di inimicarsi, in un'escalation di indisciplina e punizioni;

-**far finta di niente**, sperando che tutto finisse lì, ma con il pericolo che gli allievi fossero invogliati a fare di peggio;

-**ricorse invece all'umorismo**: andò alla cattedra e, con un sorriso sulle labbra, prese un libro e lo lasciò cadere a terra dicendo: - **Scusate** se sono in **ritardo**! Tutti scoppiarono in una **risata** e la lezione poté riprendere; come ulteriore beneficio i ragazzi si formarono un'idea migliore dell'insegnante: "Ehi, è un essere umano; ha il senso dell'umorismo!"

## UN ALLEGRO MURALE

Dei suoi anni di insegnamento Maria Luisa non dimentica un episodio. La preside le affidò una **ragazza che nessuno** dei colleghi **riusciva a sopportare**. Il suo gesto più provocatorio fu quando dipinse su un muro della classe le lettere **BR, grandi e in rosso**, per poi spiegare con finta ingenuità: -Ma cosa ha capito? Non è la sigla delle brigate rosse, sono le mie iniziali. Maria Luisa evitò lo scontro frontale. Disse anzi che era **un'idea fantastica** ed invitò gli altri alunni a fare lo stesso. Così si **conquistò la ribelle** ed ottenne pure un **allegro murale**. Ecc. (*Parte omessa*)  
Per Nadia non esistono ragazzi cattivi, ma ragazzi influenzati dai cattivi esempi della famiglia, della TV, di una società incline all'arroganza, alla violenza, alla mancanza di regole, al culto del denaro e del potere. Crescono **a nostra immagine** e somiglianza.

Non puoi abbandonarli a se stessi, e devi correggerli anche con severità. Ma servono **finestre aperte, non porte sbattute in faccia**. Gli adolescenti sono come le **piante** che, se le metti giù storte crescono storte, e appassiscono se non le annaffi, non le tieni al sole. Costa fatiche, arrabbiature, ma poi ne scopri la bellezza. (*Franca Zambonini*)

## LA CALATA DEGLI ANGELI

Da giovane ho fatto il “*maestro di campagna*”, come feci scrivere nel mio primo biglietto da visita. E talvolta la mattina, a scuola, qualche alunno mi portava delle uova. Io, con una certa “*suspense*”, ne rompevo uno alla lavagna facendoci un buchetto sul guscio e me lo trangugiavo. Ma prima stupivo gli alunni **strringendolo forrttissimamente** alle punte con le mani a morsa, senza che si rompesse, in base a una legge di fisica, quella delle dighe. Ma un bel mattino, in barba alla suddetta legge, un uovo traditore, tutto d’un tratto, **schiatttòmmmi addosso e conciómmmi** per le feste! Come mi accadde anche in segreteria, mentre mi esibivo col numero dell’uovo davanti alle impiegate, facendo una bella frittata, proprio in seno a una pratica importante.

Viaggiavo allora sulla storica PRINZ NSU beige, sulla cui portiera avevo installato un’amèna **campanella**, che suonavo con un filo, **stupèndo** le gènti e le pattuglie dal severo cipiglio, che al solo vederla si addolcivano.

Una volta, con gli alunni, pensammo di fare, come regalo alle mamme per la loro festa, un angelo di cartoncino con la scritta “*Mamma 6 un angelo*”, legandolo a un palloncino per farlo volare. Costruimmo gli angeli. Poi, il mattino presto di un lontano 8 maggio, d’accordo col palloncinaro dei giardini, vado a gonfiare, con l’enOrme bOmbOlOne, sotto una dolce pioggerellina, 25 palloncini, che s’**ammassano** belli gOnfi dentro la mia PRINZ, come fitta e variopinta nube che mi **inglOba** tutto, tra lo stupore dei passanti increduli: che, **sbalor-di-verti-tissimi**, intravedono una testa lottare coi palloncini per scansarli e scorgere la strada, da cui l’**esi-l-iev-e** PRINZ sembra **levitare**, giungendo infine alla scuola. Scaricati i palloncini ci leghiamo gli angioletti. E via! Volano tutti al soffitto! Che bello! Ma dopo un po’, che cosa succede? Piano piano, a uno a uno, i palloncini cominciano a calare ammosciandosi tristemente, con gli angeli penzoloni. E le mamme? Molto divertite, e contente. (*E. Monax*)

(Si veda a pag. 190, “*La calata dei ragni e il portfolio.*”  
E a pag. 271, “*L’insidia del co-ni-glio.*”)

## **Giovanni Mosca**, RICORDI DI SCUOLA

**Giovanni Mosca** fondò nel '36 a Milano il giornale umoristico "**Il Bertoldo**", collaborando anche con **Guareschi**, autore del celebre "Don Camillo". Egli raccontò le sue esperienze di giovane maestro nel best seller: "Ricordi di scuola", pieno di intelligente buon senso pedagogico, da cui è tratto il racconto del seguente episodio, accaduto a Roma nel 1928.

### IL CONQUISTATORE DELLA QUINTA C

Avevo vent'anni quando, tenendo nella tasca del petto la lettera di nomina a maestro provvisorio, e sopra la tasca la mano, forte forte, tanto era la paura di perdere quella lettera così sospirata, mi presentai alla scuola indicata e chiesi del direttore. Il cuore mi faceva balzi enormi.

-Chi sei?- mi domandò la segretaria. -A quest'ora il signor direttore riceve solo gli insegnanti...

-So...sono appunto il nuovo maestro-, dissi, e le feci vedere la lettera.

La segretaria, gemendo, entrò dal direttore il quale subito dopo uscì, mi vide, si mise le mani nei capelli. -Ma che fanno-, gridò, -al Provveditorato! Mi mandano un ragazzino quando ho bisogno di un uomo con grinta, baffi e barba da Mangiafoco, capace di mettere finalmente a posto quei 40 diavoli scatenati! Un ragazzino, invece... Ma questo appena lo vedono se lo mangiano! Poi, comprendendo che quello era tutt'altro che il modo ore di incorag-giarmi, abbassò il tono di voce, mi sorrise, e, battendomi una mano sulla spalla: -Avete vent'anni?-, disse. -Ci credo, perché altrimenti non vi avrebbero nominato; ma ne dimostrate sedici. Più che un maestro sembrate un alunno di quinta che abbia ripetuto parecchie volte. E questo, non ve lo nascondo, mi preoccupa molto. Non sarà uno sbaglio del Provveditorato? C'è proprio scritto "Scuola Dante Alighieri"?

-Ecco qui-, dissi mostrando la lettera di nomina "Scuola Dante Alighieri".

-Che Iddio ce la mandi buona!-, esclamò il direttore. -Sono ragazzi che nessuno, finora, è riuscito a domare. Quaranta diavoli, organizzati, armati, hanno un capo, Guerreschi; l'ultimo maestro, anziano e conosciuto per la sua autorità, se n'è andato via ieri, piangendo, e ha chiesto il trasferimento....Mi guardò in faccia, con sfiducia: -Se aveste almeno i baffi-, mormorò.

Feci un gesto, come per dire ch'era impossibile, non mi crescevano.

Alzò gli occhi al cielo: -Venite-, disse. Percorremmo un lungo corridoio fiancheggiato da classi: 5.a A, 5.a B, 5.a C.

-È qui che dovete entrare- disse il direttore fermandosi dinanzi alla porta della QUINTA C, dalla quale sarebbe poco dire che veniva chiasso: si udivano grida, crepitii di pallini di piombo sulla lavagna, spari di pistole a cento colpi, canti, rumore di banchi smossi e trascinati.

-Credo che stiano costruendo delle barricate-, disse il direttore.

Mi strinse forte un braccio, se n'andò per non vedere, e mi lasciò solo davanti alla porta della QUINTA C.

Se non l'avessi sospirata per un anno, quella nomina, se non avessi avuto, per me e per la mia famiglia, una enorme necessità di quello stipendio, forse me ne sarei andato, zitto zitto, e ancora oggi, probabilmente, la 5.a C della "Scuola Dante Alighieri" sarebbe in attesa del suo dominatore; ma mio padre, mia madre, i miei fratelli attendevano impazienti, con forchetta e coltelli, ch'io riempissi i loro piatti vuoti, perciò aprii quella porta ed entrai. Improvvisamente, silenzio.

Ne approfittai per richiudere la porta e salire sulla cattedra.

Seduti sui banchi, forse sorpresi dal mio aspetto giovanile, non sapendo ancora bene se fossi un ragazzo o un maestro, quaranta ragazzi mi fissavano minacciosamente. Era il silenzio che precede le battaglie.

Di fuori era primavera; gli alberi del giardino avevano messo le prime foglioline verdi, e i rami, mossi dal vento, carezzavano i vetri delle finestre. Strinsi i pugni, feci forza a me stesso per non dire niente: una parola sola avrebbe rotto l'incanto, e io dovevo aspettare, non precipitare gli avvenimenti. I ragazzi mi fissavano, io li fissavo a mia volta come il domatore fissa i leoni, e immediatamente compresi che il capo, quel Guerreschi di cui m'aveva parlato il direttore, era il ragazzo di prima fila, piccolissimo, testa rapata, due denti di meno, occhietti piccoli e feroci, che palleggiava da una mano all'altra un'arancia e mi guardava la fronte. Si capiva benissimo che nei riguardi del saporito frutto egli non aveva intenzioni mangerecce. Il momento era venuto. Guerreschi mandò un grido, strinse l'arancia nella destra, tirò indietro il braccio, lanciò il frutto, io scansai appena il capo: l'arancia s'infranse alle mie spalle, contro la parete. Primo scacco: forse era la prima volta che Guerreschi sbagliava un tiro con le arance, e io non m'ero spaventato, non m'ero chinato; avevo appena appena scansato il capo, quel poco ch'era necessario.

Ma non era finita. Inferocito, Guerreschi si drizzò in piedi e mi puntò contro, caricata a palline di carta inzuppate con la saliva, la sua fionda di elastico rosso. Era il segnale: quasi contemporaneamente gli altri trentanove si drizzarono in piedi, puntando a loro volta le fionde, ma d'elastico comune, non rosso, perché quello era il colore del capo.

Mi sembrò d'essere un fratello Bandiera. Il silenzio s'era fatto più forte, intenso. I rami carezzavano sempre i vetri delle finestre, dolcemente.

Si udì d'improvviso, ingigantito dal silenzio, **un ronzio, un moscone** era entrato nella classe, e quel moscone fu la mia salvezza. Vidi Guerreschi con un occhio guardare sempre me, ma con l'altro cercare il moscone, e gli altri fecero altrettanto, sino a che lo scoprirono, e io capii la lotta che si combatteva in quei cuori: **il maestro o l'insetto?** Tanto può la vista di un moscone sui ragazzi delle scuole elementari. Lo conoscevo bene il fascino di questo insetto; ero fresco fresco di studi e neanche io riuscivo ancora a rimanere completamente insensibile alla vista di un moscone. Improvvisamente dissi: -Guerreschi-, (*il ragazzo sobbalzò, meravigliato che io conoscessi il suo cognome*) -ti sentiresti capace, con un colpo di fionda, di abbattere quel moscone? -È il mio mestiere-, rispose Guerreschi, con un sorriso. Un mormorio corse tra i compagni. Le fionde puntate contro di me si abbassarono, e tutti gli occhi furono per Guerreschi che, uscito dal banco, prese di mira il moscone, lo seguì, tirò: la pallina di carta fece: *den!* contro la lampadina, e il moscone, tranquillo, continuò a ronzare come un aeroplano. -A me **la fionda!**-, dissi. Masticai a lungo un pezzo di carta, ne feci una palla e con la fionda di Guerreschi, presi, a mia volta, di mira il moscone. La mia salvezza, il mio futuro prestigio erano completamente affidati a quel colpo. Indugiai a lungo, prima di tirare: -Ricordati-, dissi a me stesso -di quando eri scolaro e nessuno ti superava nell'arte di colpire i mosconi. Poi, con mano ferma, lasciai andare l'elastico; il ronzio cessò di colpo e il moscone cadde morto ai miei piedi. -La fionda di Guerreschi-, dissi tornando immediatamente sulla cattedra e mostrando l'elastico rosso, -è qui, nelle mie mani. Ora aspetto le altre. Si levò un mormorio, ma più d'ammirazione che d'ostilità e uno per uno, a capo chino, senza il coraggio di sostenere il mio sguardo, i ragazzi sfilarono davanti alla cattedra sulla quale, in breve, 40 fionde si trovarono ammonticchiate. Non commisi la debolezza di far vedere che assaporavo il trionfo. Calmo calmo, come se nulla fosse avvenuto: -Cominciamo coi verbi-, dissi. -Guerreschi, alla lavagna. Gli detti il gesso. -**Io sono-**, cominciai a dettare, -**tu sei, egli...7, noi 8, voi 9, essi 10.** (*Variatione-calembour di E. Monax*) E così fino al participio passato, mentre gli altri, buoni buoni, ricopiavano sui quaderni, in bella calligrafia, quanto Guerreschi, capo vinto e debellato, andava scrivendo sulla lavagna. E il direttore? Temendo forse, dall'insolito silenzio, ch'io fossi stato fatto prigioniero e imbavagliato dai quaranta demòni, entrò, a certo punto, in classe, e fu un miracolo se riuscì a soffocare un grido di meraviglia. Più tardi, usciti i ragazzi, mi domandò come avessi fatto, ma si dovette contentare di una risposta vaga: -Sono entrato nelle loro simpatie, signor direttore.

Giovanni Mosca

## Jean Charles

### LA FIERA DELLE CASTRONERIE (20 edizioni dal '62)

**Jean Charles** ritiene che le “castronerie” raccolte nel suo libro siano anche il frutto, in parte, di una scuola noiosa e pedante, che rischia di favorire i “**cancres**”, i “**pierini**” **discoli** apatici e demotivati, o aggressivi e ribelli. E propone di “**sfrondare** i programmi scolastici da tutto ciò che **non è essenziale**”. Ma il problema non è solo “**che tagli fare**” nei programmi, quanto anche e soprattutto “**che taglio dare**” all’ insegnamento. Longanesi ironizzava: “Tutto **ciò che non so** l’ho imparato **a scuola**”. E **Giusti** sullo **scientismo positivistico** (del tutto archiviato?): “Il **buon senso**, che un dì fu caposcuola, / or nelle nostre scuole è morto affatto:/ la “**scienza**”, sua figliola, / l’uccise per veder com’era fatto!”

Da qualche tempo si notano delle **lacune** nella sua **ignoranza**.

Vorrei un prestito per cambiare casa, perché abito in un **buco sul didietro** e sono molto disturbato dalle **correnti d’aria**. (Lettera al Sindaco)

La maestra spiega: -Il caldo dilata i corpi e il freddo li restringe; chi sa farmi un esempio? -Io, maestra-, risponde un ragazzo: -d’estate il caldo **allunga le giornate**; d’inverno **il freddo le accorcia**.

Il gatto è un animale che ha il corpo **circondato da peli**. Comincia con la testa e termina con la coda. Ha 4 zampe: 2 davanti per correre e **2 dietro per frenare**. Anche io ho un gatto: il mio **gatto** è una **gatta**.

La mucca è un mammifero con **le gambe che le arrivano fino a terra**. La mucca è la **vacca**. Sotto la mucca è **appeso** il latte. E’ **at3zzata** per mungere, con 4 lunghi capezzoli. Ci sono vacche bianche e vacche nere: la vacca **bianca** ci dà il **latte**, quella **nera** ci dà il **caffè**. (Un bambino alla TV). La vacca ha un vitello ogni anno, grazie **al toro**, che è una **vacca senza mammelle**. Nella fecondazione artificiale il **veterinario** **sostituisce il toro**. (Integrato)

## LETTERA AL MAESTRO

Da **J. Charles**, "LA FIERA DELLE CASTRONERIE"

Ma **tutte le perle** dei genitori francesi non valgono **questa lettera**, riprodotta qualche anno fa da una rivista pedagogica svedese. E' indirizzata al maestro di un piccolo villaggio vicino a Uppsala.

*Caro e rispettato signor maestro, mio figlio, che è il vostro assiduo e obbediente **Peter Hanzen**, non potrà oggi venire a scuola, perché sarà costretto a sostituire suo padre che è, come Voi sapete, il portiere dello stabilimento del signor Melsen. Nell'ultima lezione Voi avete dato come compito a casa al nostro Peter il seguente problema:*

*"Se un uomo percorre esattamente **3 quarti** di chilometro all'ora, quanto tempo impiega a fare **2 volte e mezzo** il giro di un campo **lungo 4 chilometri e largo 3** ?"*

*Purtroppo, caro e rispettato signor Maestro, né il povero Peter né suo padre, che è il portiere dello stabilimento del sign. Melsen, e neppure io, che sono la Vostra umile serva, abbiamo potuto risolvere questo problema. Ma volendo dare una istruzione e una educazione perfetta al nostro unico figlio, dopo aver tenuto un consiglio di famiglia, abbiamo deciso di risolvere quel problema in questo modo, che sottoponiamo alla Vostra alta approvazione. Peter sostituirà oggi suo padre Olaf Hanzen nelle sue funzioni di portiere dello stabilimento del signor Melsen. E suo padre Olaf Hanzen, mio marito, andrà in campagna a misurare bene **un campo** lungo 4 chilometri e largo 3, mettendo dei **picchetti** ogni 100 metri, per non sbagliare. Poi, con il suo orologio alla mano, che è un **orologio** comprato da Erik Herschorn, il **miglior orologiaio** della città, e **garantito** due anni, farà esattamente 3 quarti di chilometro all'ora, finché avrà fatto 2 volte e mezzo il giro di quel **maledetto campo**.*

*Così potrà dire al nostro piccolo Peter il tempo che avrà impiegato.*

*Poiché siamo dei poveri operai e ogni minuto per noi è prezioso, vorrei pregarVi, caro e rispettato signor Maestro, di avere la bontà, in avvenire, di dare al nostro caro unico figlio Peter **soltanto dei problemi** che possa risolvere **seduto al tavolino**, senza che suo padre sia costretto a fare tanta fatica e perdere tanto tempo.*

*Vostra umile e devota FRIDA HANZEN.*

## LETTERA AL FIGLIO MILITARE

*Caro figlio, ti mando questa lettera per farti sapere che ti ho scritto. Se non ti dovesse arrivare fammelo sapere che te ne mando **un'altra**. Ti scrivo **lentamente** perché so che anche tu leggi **piano**.*

*Tua sorella è incinta di 5 mesi, ma ancora non si sa se è un **maschio** oppure una **femmina**, perciò non so se tu diventerai **zio** oppure **zia**.*

*Tuo padre ha cambiato lavoro, adesso ha mille persone **sotto** di **lui**: taglia l'erba al camposanto.*

*Caro figlio, in questa lettera ti ci volevo mettere anche un po' di **soldi**, ma non mi è stato possibile perché avevo già **chiuso** la **busta**.*

*La tua cara mamma che ti vuole bene*

### CARO PAPA'

Un padre entra nella camera della figlia e la trova vuota con una lettera bene in vista sul letto. Presagendo il peggio apre la lettera e legge.

*Caro papà, mi dispiace molto doverti dire che me no sono andata col mio nuovo ragazzo. Ho trovato il vero amore e lui, dovresti vederlo, è così carino con tutti i suoi tatuaggi, il piercing e i capelli arancione! Ma non è tutto, papà: finalmente sono incinta e Abdul dice che staremo benissimo nella sua roulotte in mezzo ai boschi. Lui vuole avere tanti altri bambini e questo è anche il mio sogno. Visto che ho scoperto che la marijuana non fa male, noi la coltiveremo anche per i nostri amici, quando non avranno più la cocaina e l'ecstasy di cui hanno bisogno. Nel frattempo spero che la scienza trovi una cura per l'Aids, così Abdùl potrà stare un po' meglio: se lo merita! Papà, non preoccuparti, ho già 15 anni, so badare a me stessa. Inoltre Abdùl, con i suoi 44 anni di età, mi sa dare degli ottimi consigli, come quello di convertirmi all'Islam. Spero di venire a trovarti presto così potrai conoscere i tuoi nipotini.*

*La tua adorata bambina.*

*P.S. Tutte balle papà. Sono dai vicini. Volevo solo dirti che nella vita ci sono **cose peggiori** della pagella che ti ho lasciato sul comodino. Tvb.*

Morale della favola:

Hai un problema? Pensa che **poteva andare mooolto peggio!**

## CARO VOCATO

*Questa lettera circolava tra i professori di una scuola. L'originale è scritto a mano con grafia elementare, ma precisa ed accurata. La rottura del "derreto" e del "devante" potrebbe far pensare che sia inventata, ma tutto il resto non sembra lasciare dubbi sulla sua autenticità. La lettera infatti è tutta pervasa da un'intensa **foga**, che può scaturire soltanto da un'esperienza reale, e provoca lo **sfogo** acceso di un uomo che scrive **di getto**, saltando anche qualche punto ed **acceler-enfatiz-z-ando** il ritmo incalzante del discorso, animato da un'intensa **verve** retorica e curiosamente forbito ed accurato nella sua forte matrice **dialettale**.*

Monde Fiore, 9 Aprile 1971

Caro vocato,

sono ricevuto la vostra lettera che mi scrivete per la dochessina Taracciolo che mi sfasciò la renolte di mio figlio Inazio.

Il **cidente** non ha andato come dice la vostra **clienta**.

La mattina di quel giorno riandavo lungo la strada che giungio al camposanto di Ripa. La strada è molto **salita andante sopra** e molto **discesa venendo sotto**, per tera ci è la vrecchia. (*Tautologia*)

Saliva puro la machina con la signora clienta a quattro passo avanti a me di sotto si fermo e puro io mi fermo ma la dochessa si movo in sotto e **con didietro** di corsa mi viene a ficcarsi al **mio devante** sfasciante e scorticante tutto. Mi metto a **viastimare** la signora zompa dal manubio e mi si iètto contro dicendo che io gli avevo **sfasciate il didietro col mio devante**. Strillava come una **pica** dicente che ero un cafono gnorante e zotico che non sape guidare. Ci aveva torto ma mi offendeva per avere ragione. Anche io strillavo come un **pico**, ma la dochessa mi voleva dare la vorsetta **alla coccia**. Allora o rientrato dentro alla renolte e me ne ho andate. Questa è la verità anche se non ci stevano i testimoni.

Io non mi ho potuto rivellare perché cio una **mana cionca**.

Non inganno la coscienza e tutta la gente del vicinato sa che la dochessina è mènza stèrica e il **derreto non gli lo rotto io**.

Ma **essa mi a rotto il devante**.

Se mi volete mandare la **carte vollata** del tribunale non ci sprecate i quatrini perché **mi ci puliscio il culo** col quale vi salute, vostre

*Induti Luigi*

## **Salvatore De Matteis, IN PIENA FACOLTA'**

*E' una raccolta di testamenti olografi, scritti di proprio pugno.*

*L'autore è sovrintendente dell'Archivio notarile di Napoli da cui ha attinto i testamenti più curiosi, tutti **veri**, di cui si riportano alcuni stralci.*

*(Parte omessa)* Ricordate che io sorveglio tutto anche dopo morta, specie **la tomba** che deve essere **una tomba**, non un **tombino**, ecc.

*(Parte omessa)* Signor notaio, signori testimoni, questa signora mesta come una mantide religiosa è mia moglie. Questa donna apparentemente delicata e timida, e che sta piangendo **lacrime di cipolla**, è una formidabile insospettata puttana. Si è **ripassata tutto il condominio** come se fosse stata una cura prescritta dal medico, **40 e passa** appartamenti, **tutti gratis**, ecc....

Nomino 'o cognato Angelo erete di mia parte eretità qualora misentisimale. Si deve fare tutto col silenzio che non sape mia sorela e mio marito. Nella vita eterna scoglio Angelo anche se mia sorella protesta. Spero che Angelo muore subito appresso a me così mia sorella trova tutto già fatto e è inutile discutere. **Mio marito** lo prende **chi lo vuole**, tanto è inutile e non funziona.

Cara madre Voi lo sapete che la penso abbastanza ottimista anche se la mia vita è stata tutta difficile a causa della poliomielite ecc. Sono stato **sempre solo** sulla terra, ogni cosa che ho fatto mi è costata il doppio della fatica che tocca a una persona normale. Ecc. Io non ho mai avuto un posto al sole nella vita e allora me ne sono fatto uno nella morte, mi sono comprato un **loculo con vista mare**. Io ci volevo mettere pure una **finestrella**, ma mi hanno detto che non si può...Il cimitero è piccolo e forse faccio amicizia con le anime che stanno qui. Sono sicuro che piacerà pure a voi questo posto che mi sono scelto per passare l'eternità, con un bel panorama di fronte, tutto pieno di sole, di luce, di mare e di profumo di campagna ecc. E' andata maluccio per me questa vita, ma che ci possiamo fare? Non piangete troppo. Sia fatta la volontà di Dio...

*Vostro figlio Nicolino, detto 'o sciancatiello.*

## DELIRIO CACUMINALE <sup>(1)</sup>

*Quando la realtà supera la fantasia. Ma cos'è la realtà se non un'invenzione della **Fantasia....cacuminale e onnipotente?***

### SCHEDA DI VALUTAZIONE

*di un alunno di classe **terza elementare***

*Scritta realmente molti anni fa da un maestro: anche le altre schede sono state scritte tutte con lo **stesso linguaggio**.*

*Come dice **Pirandello**: "Signore, lei sa bene che la vita è piena di **infinite assurdità**, le quali sfacciatamente non hanno neppure bisogno di parer verosimili; perché sono **vere**."*

L'enucleazione contestuale a carico del novum docimologico legittima, consentaneamente al continuum, tratti sovrasesgmentali, **al cacume**<sup>(1)</sup> della omogeneizzazione e rastremanza acquisitiva, riconvertibili, nel conto dell'implicanza omeostatica autogestionale fruitiva con la identificazione dinamico-partecipativa, alla perentoria prospezione monodico-esituale del nucleo cognitivo, informativo e produttivo, argomentabile e trasferibile nel consenso con la tangenzializzazione e frammentazione assiologica degli items ontologici a balistica riduttiva, rituale equativo sinergico dell'approvvigionamento del codice e dei sottocodici, nella variegatura osmo-tica dei registri e delle funzioni.

---

*1 -**Cacuminale** = **sommo**; dal latino "**cacumen**" = sommità, cima = **top** inglese (da cui **top model**; **tap model** se è **bassa**). Termine molto usato dall'insegnante, in preda a "**delirio lucido megalomano**", (diagnosi medica), che in un'altra scheda scrive: "**Cacuminale** il comprensorio ontologico a demarcazione logico-formalizzata,...ecc...a fronte della fagocitazione remunerativa dell'approvvigionamento estensivo ed intensivo semiotico-lessicologico, ecc."*

*E qui sorge spontanea la domanda: ma quanto **cacume** di tanti **capiscioni**, più **ca'** che **piscioni**, **fallocefali**, (dal greco **cefalos** = **testa** e **fallus**, da cui **fallo laterale**, grave malformazione sessuale del maschio), **c'inquina**, decina e tombola?*

## TEMI ASSEGNATI ALL'ESAME DI QUINTA ELEMENTARE

*(Dallo stesso maestro, poi fatti cambiare dal direttore didattico)*

1 -Ventaglio cronologico dei vissuti cruciali, amalgamato col reale ambientale investigato, al vaglio valutativo esperienziale soggettivo, nel riflesso estensivo del continuum scolare obbligatorio trascorso e prospettive mirate per un proficuo inserimento nelle medie.

2 -Il personaggio o il fatto storico consentaneo alla tua visuale acquisitiva.

3 -L'autogestione del tempo libero nelle proiezioni adozionali prossimali (familiari e/o locali).

### PROLEGOMENI

**Cesare Marchi** critica i **"parolatori, maestri nell'arte del dolce dir niente"** ed osserva: "Molti furbescamente evitano la chiarezza e la semplicità perché non lasciano scappatoie....Alcuni "teorizzatori del buio" arrivano invece a sostenere che chi è chiaro è poco profondo." *E' una specie di sindrome del "genio incompreso": poiché è molto difficile comprendere il genio vero, basta essere oscuri per sembrare un genio!*  
**Ettore Petrolini** ironizzava contro costoro con il **seguente testo**.

E adesso vi darò un piccolo saggio del mio ingegno: "Se l'**ipotiposi** del sentimento personale, postergando i **prolegomeni** della mia sub-coscienza, fosse capace di reintegrare il proprio subiettivismo alla genesi delle concomitanze, allora io rappresenterei l'**autòfrasi** della sintomatica contemporanea, che non sarebbe altro che la **trasmificazione esopolomaniaca**." Che ve ne pare? Che bel talento eh?  
Ma io non **ci tengo**, né **ci tesi** mai. (*E. Petrolini*)  
Geni si nasce, ed io **lo nacqui**, modestamente. (*Totò*)

*(Il libro mi piacque molto ed io lo lecqui tutto.) (TV Striscia, gaffe vera)*

*Questo testo contiene la teorizzazione più avanzata della **continuità scol-l-astica**, che, se coerentemente applicata, farebbe fare **alla scuola**, giunta ormai **sull'orlo** di un **precipizio**, molti passi **in avanti**.*

Alle **soglie** del terzo **mill'Ennio**, varcate da alcuni anni, si è diffuso un nuovo linguaggio, **l'esasperanto**. Le molteplici **branchie** del **sapere** si sono sviluppate in modo **multiforme**, più **multi** che **forme**, in modo **ittico** e **apocalittico**, da cui il proverbio: “**chi dorme** non piglia **pesci**.” E siccome il pesce comincia a puzzare dalla testa, il compito della scuola diventa sempre più importante e difficile, nel tener **deste** le **teste**, a cominciare dalla valutazione, **diagnostica** e **prognostica**, **agnostica**, ma soprattutto **ostica**, anche per colpa di tutti quegli **indicatori**, **indica-mucche**, **indica-somari**... E il bocciato si rivolge al professore dicendogli: -Tu **bocci**, io **sboccio**. (E. Scardaccione)

La scuola **elementare**, con i suoi **2 cicli** <sup>(1)</sup>, ha già fatto tantissima strada, sui **2 pedali** del **pensiero**, **l'analisi** e la **sintesi**. Ed ora in molte scuole c'è anche il **suolabus** per il trasporto degli alunni; altri invece vanno ancora a scuola con un vecchio mezzo di trasporto: la **motofetta**. La scuola **materna**, sebbene con i suoi + modesti **tricicli**, e nonostante la **calata dei neonati**, sulle **ali dei piedi**, e cioè sui **pedali**, e sulle ali della **fantasia**, (l'importante non è soltanto **essere leali**, ma anche **avere le ali**), ha finalmente trovato la giusta direzione, grazie alla **potente bussola** degli **Orientamenti** e delle “Indicazioni.” **L'orientamento**, (*prendersi il mento e spostarlo a destra e sinistra*) (*A proposito, lo sapete perché Dio ha fatto l'uomo con un **solo mento**? Perché non poteva fare **altri-menti**. E poi c'è l'**arredamento** e il **riscaldamento**, una bella barba; il **raschiamento** e il **tagliamento**, il rasoio; e il suo contrario, l'**attaccamento**; il **reggimento**, fac simile di reggiseno per il mento; l'**allattamento**, speciale biberon per il **nutrimento** e l'**allevamento**; il **sacramento**, mastodontico e imponente, detto anche **skukkia**.*

---

<sup>1</sup> **-Primo ciclo** = classi prima e seconda; **secondo ciclo** = terza-quarta-quinta, fino alla riforma Moratti, che nel 2004 ha fatto un solo primo ciclo, fino alla terza media: praticamente un **ciclone**.

E poi il **tradi-mento** (mimare **corn**a al mento); **l'arma-mento** (mimare pistola al mento); **l'ali-mento** (muovere mani incrociate sotto il mento a mo' di ali); **l'occulta-mento**, piccola mascherina; il **firma-mento**, per gli autògrafi delle star's famose; il mento a destra, **l'a-ddestra-mento**, quello a rapa, **l'a-rrapa-mento**, quello da cani, **l'a-ccani-mento** e quello aguzzo, **l'a-ppunta-mento**; il mento a spiga, il **fru-mento**; il mento complice, **l'a-mmicca-mento**; il mento crescente, **l'au-mento**; il mento da sera, il **doppio mento**; il mento confuso, lo **smarri-mento** e quello incerto, il **tentenna-mento**; il mento famoso, il **monu-mento**; quello storico, il **risorgi-mento** e quello scientifico, **l'esperi-mento**; il mento lattico, il **fer-mento** e quello appetitoso, il **condi-mento**; il mento più breve, il **mo-mento**; il mento più duro, il **ce-mento**; il mento più allegro, il **diverti-mento** e quello più gradito, il **compli-mento**; quello più stanco, lo **sfini-mento**; quello disastroso, il **falli-mento**; il mento che soffre, il **la-mento**; quello straziante, il **tor-mento** e quello terrorizzato, lo **sgo-mento**; il mento francescano, **fra-mmento**; il mento affettuoso, il **senti-mento**, e il mento degli amanti, il **godì-mento**; quello dei peccatori, il **penti-mento** e quello delle **palle** e dei **pianeti**, ormai, penso, venuto a tutti, il **gira-mento**. Ed infine il **testa-mento**, come dice **Bergonzoni**: "Cadendo dalle scale ha fatto 4 o 5 volte **testa mento**, **testa mento**, ma inutilmente, perché non è morto." <sup>(2)</sup>

L'**orientamento**, dicevo, costituisce una delle finalità fondamentali della scuola, sia per i **nordici** che per i **sudici**. Non c'è più alcun pericolo, quindi, di restare **disorientati**: semmai c'è il pericolo opposto, e cioè di restare **disoccidentati**. Qualora ciò avvenisse, un deciso **giro di bua** (che se la fa il bue quando cade, ed è per questo che al **bue** gli piace tanto cadere, così **si fa la bua**), e subito la rotta s'aggiusta.

Ennio Monax

---

2 -**Denti**: dispiaciuti, pieni di rammarico: acci-denti, **sorry-denti**; rovinati: sca-denti; infiammati: ar-denti; tenaci: mor-denti; capoccioni: presi-denti; avversari: conten-denti; che lasciano il segno: contun-denti; che tagliano: fen-denti; molto fidati: confi-denti; ricchi: possi-denti; che destano meraviglia: sorpren-denti; al di sotto delle aspettative: delu-denti; battuti: per-denti; raso terra: ra-denti; rumorosi: stri-denti; cauti: pru-denti; che se la godono: gau-denti; religiosi: cre-denti; persuasivi: sua-denti; luminosi: splen-denti; universitari: **stu-denti** con la **stu-carie**...ecc..

## LAMADONA DEMONTEBERICO

*Dal quaderno di un alunno di terza elementare di Ca' Tron di Roncade, TV. La sorella, sposata da 5 anni, non ha avuto ancora bambini (tosatei). Lui va con i i genitori al Santuario della Madonna di Monteberico per chiederLe la grazia di farla rimanere incinta, ma...Il suo tema fu inviato dalla maestra a "Il Giornale" di Milano che lo pubblicò. Eccolo.*

*Catron, 6 Marso 1954*

### Tema: Una gita

Domenica siamo ndati a lamadona demonteberico a chiedere la grassia par miasorela che è maridata da cinque ani e no a gnanca tosatei. Siamo ndati, poi siamo pregati, poi siamo mangiati, poi siamo vegnuti casa. O che siamo pregati male o che no si siamo capiti co la Madona, fatostà che è rimasta insinta laltra sorela che no è gnanca maridata.<sup>(1)</sup>

---

1 -Questa NOTA è un **testo nel testo** e s'intitola **SPIRAGLI NELLA MURAGLIA**. (Vedi pag. 290, Gregory **Bateson**).

Molto bene si capì invece **Miguel Pellicer**, che il **29/3/1640** riebbe di colpo una **gamba amputatagli** 2 anni prima, come fu accertato con un rigoroso processo, con documenti e testimonianze, tra cui quelle del chirurgo che l'aveva operato, di cui parla **Messori** nel bellissimo libro "**Il miracolo**: indagine sul più **sconvolgente prodigio mariano**". Messori parla anche di **Peter Van Rudder**, il quale "Lavorando come giardiniere, il 16/2/1867 ebbe la **gamba sinistra fracassata** sotto il ginocchio dalla caduta di un albero. I medici costatarono la completa frattura di tibia e perone, separati da **un vuoto di 3 cm**. Nella diagnosi era scritto: "La frammentazione dell'osso (frattura comminuta) fu così grave che scuotendo l'arto si sentivano **tutte le ossa** urtare le une contro le altre **come noci in un sacco**". Gli spezzoni bucarono la pelle, provocando, non solo **atroci sofferenze**, ma anche una **orribile piaga purulenta**. **Il calvario** dell' uomo durò **più di 8 anni**, durante i quali le visite e le cure, pur tutte inutili, costruirono **un imponente dossier di documenti** che fu prezioso per il giudice successivo.

Tra i medici che lo visitarono, e che resero poi testimonianza, ci fu anche il **celebre prof. Thiriart**, chirurgo della casa reale belga, che ripeté la proposta di **amputazione dell'arto**: una mutilazione che il Van Rudder rifiutò sempre con fermezza. La sua già viva devozione alla Madonna si era ulteriormente rafforzata da quando anche nel suo villaggio erano cominciate ad arrivare notizie dei fatti di Lourdes.

**Il 7 aprile 1875** il Van Rudder, sorretto dalla moglie, con uno **sforzo titanico e dolori strazianti**, prima con un treno e poi su un omnibus a cavalli, raggiunse il paese di **Oostaker**, in cui era stata costruita una riproduzione della grotta di Lourdes e ne era nato un pellegrinaggio locale. Diamo la parola alla **relazione ufficiale**: “Giunto davanti alla statua della Vergine, l'uomo implorò il perdono dei propri peccati e la grazia di poter riprendere il suo lavoro per mantenere la numerosa famiglia. Subito sentì passargli nel corpo ciò che definì “una **specie di rivoluzione**”. Non rendendosi ancora conto di quello che era successo, lasciò cadere le stampelle, si mise a correre e si gettò in ginocchio (cosa per lui impossibile ormai da 8 anni) davanti all'immagine dell'Immacolata. Soltanto udendo le grida della moglie si rese conto di essere stato **istantaneamente e completamente guarito**.”

Dirà il primo referto, stilato poche ore dopo dai 2 medici curanti: “La gamba e il piede, assai gonfi, hanno **riassunto di colpo** il volume **normale**, restringendosi tanto che il cotone e le bende sono caduti da soli. Le 2 piaghe in cancrena appaiono cicatrizzate. Soprattutto **la tibia** e il **perone fratturati** si sono **ricongiunti**, malgrado la distanza che li separava. La **saldatura** risulta **completa**, così che le 2 gambe sono di nuovo di **lunghezza uguale**.”

Il visconte **Alberich du Bus**, notevole della Gran **Loggia massonica** del Belgio, senatore del partito **anticlericale**, **si convertì** al cattolicesimo, vedendo il suo giardiniere ritornare guarito di colpo dal pellegrinaggio. Per i **23 anni** che ancora visse, Van Rudder fu seguito dai **sanitari** che, unanimi, si riconfermarono nella **inspiegabilità**, (anzi, nella “**impossibilità**”) del caso. **Le università belghe**, per **23 anni**, fino alla morte del miracolato, seguirono il caso e vollero poi fare l'**autopsia** che mostrò le tracce chiarissime non solo della **saldatura istantanea**, ma anche della **crescita dell'osso**: la relazione scientifica si arrende all'ipotesi di quello che chiama “**un chirurgo invisibile e misterioso**.”

(V. Messori, “Il miracolo”; “Uomini, storia, fede”)

(Yves Chiron, “Inchiesta sui miracoli di Lourdes”)

Un'analogha **ricostruzione inspiegabile** della mascella fracassata dai proiettili è avvenuta a suor **Carla De Noni**, vivente, per intercessione di **San Filippo Rinaldi**, salesiano. **Saverio Gaeta**, in "Miracoli", Piemme, scrive: "Il **20 aprile 1945**, la trentaquattrenne suor Carla De Noni aveva lasciato il convento di Villanova per recarsi a Mondovì, distante 6 Km., con il tramvai delle 13 e 40 per portare un rifornimento di viveri ai partigiani. Poco dopo la fermata di Biella, un **aeroplano** inglese sparò alcune raffiche di **mitragliatrice** contro il convoglio. -Venni **colpita** da una **furia di proiettili**-, ha raccontato in seguito la suora, -per cui riuscii a stento a trascinarvi in una casa vicina...Ecc...Il vigile del fuoco **Luigi Algarotti**, intervenuto per i soccorsi, ha riferito: -Lo spettacolo che mi si presentò era così pietoso da commuovermi profondamente...**Tutto il mento** le ricadeva sul petto, **a brandelli**, e la **lingua le penzolava** in avanti. Mi parve in uno stato disperatissimo, e quasi agonizzante. Ecc. **Il dottor Fenoglio** continuò a intervenire per asportare i frammenti d'osso che mantenevano in atto l'infezione, "cosicché alla fine, **fra i 2 monconi** ossei, rimaneva **uno spazio** che ne interrompeva la continuità per **circa 6 cm**". Ecc...Per tutto maggio e giugno la comunità continuò a **pregare** con fiducia don **Filippo Rinaldi**, in odore di santità. Ecc...

Proprio sul **finire di giugno**, un pomeriggio, suor Carla dormì per circa un'ora e mezza. Al risveglio si accorse che qualcosa di **eccezionale** era accaduto: "-Provai una sensazione di benessere, di forza: mi sentivo bene. Mi alzai, per la prima volta dopo il 20 aprile, mi avvicinai al lavandino e mi sedetti. Volli togliere le fasciature che sorreggevano il mento, e con mia grande commozione mi accorsi che **il mento non cadeva più**. Vi portai le mani e sentii che vi era dentro del **duro** e che la **lingua** stava al suo **posto**. Potei **chiamare**, per la prima volta, la sorella che era nella camera vicina, pronunciando **bene le parole**."

Lo stupore di suor Maria Celina e della madre superiora, subito accorse, fu ovviamente enorme. "-Quando giunse il **dottor Fenoglio** per la consueta medicazione-, ha proseguito suor Carla, -non gli dicemmo niente dell'accaduto: lo vidi farsi **pallido** allorché, palpando il mento, si accorse del cambiamento operatosi in me. Indugiò nella palpazione...e lo intesi dire: -**Qui c'è di nuovo l'osso!** Ricordo che con lui c'era un suo bambino al quale dissi: -Fatti bravo anche tu come il papà, che toglie e fa rinascere le ossa. Al che il dottor **Fenoglio**, pur poco praticante in fatto di religione, rispose: -Io non son capace a far di queste cose: è stato **qualcuno molto superiore a me**. Ecc.. ecc...

Il **professor Matli** andò ancora più a fondo, ponendo in risalto la **demolizione** delle parti molli, soprattutto del pavimento della bocca: “I proiettili che colpirono la suora, provenienti da una mitragliatrice aerea, hanno un effetto veramente **devastante**. Il ripristino degli **elementi muscolari** numerosi, complessi, importanti per il normale dinamismo della cavità orale e per la fonazione è da considerarsi **eccezionale**, ecc.” Secondo il **professor Fortunato**, a dimostrazione che la **guarigione** di suor Carla **non è un evento naturale**, c'è anche la conservazione della curvatura dell'area mentoniera: “Il ripristino del normale rapporto anatomico ecc...**non può essere spiegata** dalle attuali conoscenze mediche.” (Saverio Gaeta, “*Miracoli*”, *Piemme*)

## GIOVANNA

Un' altra guarigione, per intercessione di **Giovanni XXIII**, è quella di **Giovanna La Terra Majore**. Ammalatasi a **9 anni**, **totalmente paralizzata** per **23 anni**, con gravi patologie, ormai ridotta in fin di vita, il **13/5/ '67**, all'età di **54 anni**, guarisce improvvisamente. Racconta **Armando Pavese**: “Nei primi mesi del '67, avendo capito che la sua **vita** stava per **finire**, Giovanna, che aveva ormai 54 anni, ordinò **la bara** ...Una sua amica le portò da Roma un'immagine di **Papa Giovanni** e la incitò a pregarlo per guarire. Giovanna invece lo pregò perché l'aiutasse a sopportare le sofferenze e la facesse morire presto. Fece appendere l'immagine sopra il letto e, durante il giorno, si rivolgeva spesso a lui. ....A maggio la situazione peggiorò e il **13 maggio** ricevette l'estrema unzione ed entrò in **agonia**. Era sola nella stanza e sentì come **una forte scossa** in tutto il corpo sudando freddo. Poi sentì una **violenta spinta** dietro la **schiena**, come se qualcuno volesse buttarla giù dal letto. Lei aveva paura e pregava. Poi di nuovo si repeté la spinta. Voleva chiedere aiuto, ma, come in un incubo, non riusciva a parlare. Poi si sentì **afferrare le spalle** da due fortissime mani che la alzarono di peso e la misero **in piedi** in mezzo alla **stanza**. Da quella posizione vide i piedi rattrappiti che si stendevano; il **ventre gonfio** come una **botte** che si afflosciava, riprendendo la forma **normale**. Il colorito cianotico della pelle scomparve. Una forza la induceva a **piegare le gambe** e ci riuscì. Cominciò a piangere non capacitandosi di quello che le stava succedendo. Finalmente gridò: -Rosina, sono **guarita!** La sorella entrò di corsa, e, vedendola in piedi, **svenne** dallo **spavento**. Giovanna, dopo 23 anni era in piedi. Il dolore era svanito e Giovanna si reggeva benissimo in piedi, ma **non** riusciva a **camminare** perché perdeva l'equilibrio.

Nei giorni seguenti **i medici sfilavano** davanti a Giovanna per controllare il **prodigio**. Se non ci fossero i **severi processi** con filtri ripetuti di **medici specialisti**, questa potrebbe essere una delle tante storie di prodigi che fioriscono per ignoranza o scherzo. Ma esiste la malata,.....c'è una vita di **controlli medici**, ci sono dei muscoli atrofizzati, una serie di patologie parallele, e c'è la guarigione improvvisa ecc... Ma la storia **non è finita**, perché **Giovanna** ancora non **camminava**. Trascorrono **17 giorni** e la mattina del **30 maggio**, mentre era nel dormiveglia, Giovanna si sente **chiamare per nome**. Apre gli occhi e vede **papa Giovanni** che si avvicina, le mette una mano sulla spalla e le dice: -Giovanna, non ti scoraggiare. Ti sorreggo mentre cammini. Il miracolo l'hai avuto. Va' e cammina sicura. Giovanna prende la mano del papa e la bacia. Il papa scompare: **Giovanna si alza** e comincia a **camminare**. All'età di 80 anni continuava a camminare benissimo.

#### ALEXIS CARREL

**Jean-J. Antier e Jean Guitton**, nel libro "Poteri misteriosi della fede", parlano di **Alexis Carrel**, premio **nobel** per la medicina nel 1912: "Se mai esiste un osservatore imparziale, lo fu Alexis Carrel a Lourdes. Giovane **medico, ateo** dichiarato, è scaraventato nel 1903 in un'avventura incredibile. Si trovava sul treno degli ammalati di Lione, avendo accettato di sostituire il medico volontario impedito di partire. Carrel deve assistere una ragazza morente, Marie Bailly, che soffre di peritonite tubercolare ereditaria all'ultimo stadio. Il suo medico ha accettato con rammarico di lasciarla partire, convinto che sarebbe morta durante il viaggio. Il viaggio in effetti va male e Carrel deve sostenerle il cuore con iniezioni. Davanti alla grotta Carrel non la perde mai di vista: lei peggiora sempre più ed egli si aspetta di vederla morire da un momento all'altro. Allora dice: " -Se costei guarisce, sarebbe davvero un miracolo: crederei a tutto e mi farei monaco."

Narra Armando **Pavese**: "Mentre avveniva il trasporto nella Piscina, un medico dichiarò la ragazza **in agonia**. Le dame non l'immersero e la bagnarono solo con l'acqua sul **ventre enorme** e poi la portarono davanti alla grotta. Mentre la gente pregava, **Carrel trasalì** guardando la morente, perché l'aspetto cadaverico sembrava scomparso e il viso era meno pallido. Pensò di avere **un'allucinazione**, si avvicinò e constatò che il respiro non era più affannoso: la figura della moribonda si trasformò.

Il medico **pensò d'impazzire** perché, sotto i suoi occhi, il volume del ventre enorme stava diminuendo. In **20 minuti**, fra le 14 e 40 e le 15 il **ventre** diventò **piatto**. Il cuore ritornò a battere regolarmente.....**Carrel è sconvolto** e si chiude in albergo: errore di diagnosi o è diventato pazzo? La sera va all'ospedale e deve **arrendersi**: l'agonizzante cianotica è una persona normale." (A. Pavese)

**Jean Guittou** osserva: "**Carrel sbalordito** osserva e annota tutto. Marie Bailly, riportata in ospedale, chiede da mangiare; si alza, cammina, è normale: tutti i medici presenti la controllano accuratamente. Un po' in disparte, **Carrel** avverte la provocazione di un **immenso sconvolgimento**: gli manca la **terra sotto i piedi**, tutte le sue certezze scientifiche e i suoi dubbi filosofici sono spazzati via. "Era la cosa impossibile-, scrive, -il miracolo si era verificato! Che impressione spaventosa e deliziosa offre questo spettacolo unico della vita che rapidamente entra in un organismo quasi distrutto!" La guarigione di Marie Bailly sarà definitiva e lei si farà suora, consacrando la sua vita agli ammalati, e morirà a 57 anni. Dopo un lunghissimo e doloroso itinerario, che va da l' "*Uomo questo sconosciuto*", fino alle "*Riflessioni sulla condotta della vita*", **Carrel si convertirà**" (J.J. Antier - J. Guittou) **Carrel** osserva: "*Poca osservazione e molto ragionamento conducono all' errore. Molta osservazione e poco ragionamento conducono alla verità.*" Come dicevano gli antichi: "*Contra facta non valent argumenta.*" (*Contro i fatti non valgono i ragionamenti*). Non senza una **rigorosa verifica** dei fatti stessi, ed una approfondita riflessione sul **loro significato**, per cercare di trovare il bandolo della babelica matassa esistenziale, una bussola ed un qualche praticabile sentiero nella fitta giungla e nell' inestricabile e tragicomico **labirinto** di questo mondo, dove "*le vie del Signore sono infinite, ma la segnaletica lascia a desiderare.*" (R. Sonaglia)

## RITA TASSONE E FRATEL COSIMO

Fra le centinaia di persone che possono ringraziare la Madonna dello Scoglio e fratel Cosimo c'è la signora Rita Tassone, sposata e madre di 2 figli. E' stata la prima a raccontare la sua storia davanti al pubblico televisivo, vincendo ritrosia e timidezza. "I medici non mi hanno mai nascosto la verità: avevo un tumore osseo, una osteomielite tifoide, che per 13 anni mi ha costretta a letto con le gambe paralizzate, in preda ai dolori più atroci che solo la morfina poteva alleviare.

Uscivo di casa per essere ricoverata in ospedale, qui da noi, in Calabria, e a Milano: sono stata operata 8 volte e sempre sono rimasta senza una speranza in più. Nel 1988 il medico di famiglia ha detto che mi restava solo il tempo di pregare, e di spendere gli ultimi momenti di vita accanto ai miei figli...Proprio in quei giorni avevo sentito parlare di fratel Cosimo e della Madonna dello Scoglio. D'istinto ho detto a mio marito di portarmici, lui ha risposto che rischiavo di morire a Placanica, ma di fronte alle mie insistenze non ha voluto privarmi di quello che era in fondo il mio ultimo desiderio.

Siamo arrivati in auto fin dove era possibile, e poi sulla sedia a rotelle sono giunta di fronte alla statuetta della Madonna. Ho cominciato a pregare con intensità, chiedendo di poter soffrire il meno possibile. Una lunga fila di gente era in attesa di essere ricevuta da fratel Cosimo. Io ero sempre con i miei dolori e stringevo i denti, ma devo dire che mi sentivo in pace con me stessa. Fratel Cosimo a un certo punto esce dalla sua stanzetta e si mette a pregare di fronte a tutti, a voce alta. Sono subito attratta dal suo sguardo. Avverto che anche lui mi fissa e sento che dice: “-C'è una donna che è venuta qui trascinando le sue gambe paralizzate da molti anni. Voi credete che Gesù possa guarire il suo male? Credete che possa veramente farlo? E allora io dico a questa donna di fare come Lazzaro quando Gesù gli disse: **-Alzati e cammina!** ...Io dico a questa donna che Gesù l'ha guarita e che può alzarsi e camminare.”

Ho avvertito subito una forza che mi spingeva alle spalle, mi sono sollevata di scatto dalla sedia a rotelle e ho cominciato a salire i gradini della chiesetta. Mio **marito**, accanto a me, era come **pietrificato**: mi ha poi detto che camminavo senza toccare terra, che ero come sospesa in aria, che sembravo una piuma al vento. Mi sono inginocchiata davanti alla statuetta della Madonna, sono ritornata indietro e vedevo mio **figlio** più grande che si dava **pugni in testa** credendo di avere un'**allucina-zione**. Fratel Cosimo mi guardava da lontano, mi ha visto camminare e ha sentito le mie urla di gioia quando mi sono resa conto di quello che stavo facendo. Sono scoppiata a piangere, mio figlio e mio marito mi abbracciavano, la gente intorno gridava alleluia e anche io ho ringraziato Gesù e sua Madre pregando nelle braccia di fratel Cosimo. Tutti i **medici** che mi hanno successivamente visitata hanno accertato la **scomparsa improvvisa** del mio **sarcoma osseo** e tutti hanno parlato di **guarigione miracolosa**. La sedia a rotelle, compagna di 13 anni della mia vita, è rimasta a Santa Domenica di Placanica, dove io ritorno sempre per ringraziare il Signore e per pregare che altre persone possano avere la mia stessa gioia.” (*Piero Vigorelli, Miracoli, PIEMME*)

Esattamente cinquant'anni fa, fra il **29 agosto** e il **1 settembre 1953**, si verificò a **Siracusa** una delle più straordinarie manifestazioni mariane, con una prolungata e ripetuta lacrimazione di un quadretto di gesso raffigurante il sacro cuore di Maria, in casa di **Antonina Jannuso**, guarita improvvisamente dai gravi problemi di salute e fortissimi dolori associati ad una gravidanza. (S. Gaeta: *“La Madonna è tra noi”, Piemme*) **Umberto Cordier**, nel suo volume *“Guida ai luoghi miracolosi d'Italia”*, osserva: “Questo caso di lacrimazione, **documentatissimo**, può considerarsi una prova scientifica dell'effettiva realtà di simili fenomeni. La lacrimazione suscitò un'emozione grandissima in grandi masse di fedeli e di scettici. Ecc...Nei mesi successivi si verificò in Italia un'intensa ondata di miracoli, fatti singolarissimi e guarigioni eccezionali.”

*Isidoro Sparnanzoni - Stefano Petracchi*

PASQUALINA LA MONTESANTA, una leggenda del novecento  
*ed. Cattedrale, Ancona '08*

“Persone come **Pasqualina Pezzola**-, scrive Caterina Kolosimo,- sono **rarissime.**” Nel giro di pochi decenni la sua fama si sparse in tutta Italia e anche all'estero. A quel tempo non c'erano ancora le tac e Pasqualina era un'autentica **Tac umana**. Così cominciarono a ricorrere a lei anche i medici, dapprima quelli locali, poi anche i luminari della scienza medica. Dino **Buzzati** la definì *“il fenomeno paranormale per eccellenza, un fenomeno eccezionale ed esclusivo.”* Io stesso ho conosciuto “Pasqualina”, donna semplice e buona, nata nel 1908 e morta nel 2005, che ha aiutato tantissime persone senza chiedere niente, se non piccole offerte volontarie, che talvolta lei stessa faceva a qualche persona bisognosa. In particolare era in grado di fare diagnosi accurate, anche a distanza, **rigorosamente verificate** in molti casi anche dai dottori, e di andare **in trance** recandosi in posti anche molto **lontani**, in poco tempo, riferendo poi fedelmente quello che aveva visto, come è stato **rigorosamente verificato** anche da molti medici e studiosi.

## ATTENTI AL CICAP! E A PIERO ANGELA!

Tutti ciarlatani? Come dicono quelli del CICAP? (Comitato di controllo delle affermazioni sul paranormale), tra cui Piero Angela. Non si farà mai troppo per smascherare gli imbroglioni, e per questo il lavoro del CICAP va apprezzato, ma non si può fare di **ogni erba un fascio** e buttare via con l'**acqua sporca** anche il **bambino**, che magari ci mette in crisi. Alla pag. precedente ho citato **Pasqualina**, che **M. Polidoro**, del CICAP, liquida con l'ipotesi del "*cold reading*" (*lettura a freddo*), usata da tanti imbroglioni, che osservano la persona che va da loro e la fanno parlare per carpirgli le informazioni, fingendo poi di "indovinare" quello che in fondo la stessa persona, e/o i suoi familiari, hanno detto o manifestato, in modo più o meno esplicito. Pasqualina però, spesso, **neanche** la **vedeva**, la persona, né la conosceva, come nelle tante diagnosi a distanza. Nel libro citato, a pag. 262, si osserva: "*Il CICAP da un lato discredita le testimonianze come mezzo di conoscenza,.... dall'altro, in modo contraddittorio, vi fa ricorso...avvalendosi dell'unica testimonianza del fisico Paolo Diodati. Le testimonianze a favore dell' esistenza del fenomeno paranormale di Pasqualina sono state invece acquisite dal 1934 fino alla morte della sensitiva, nel 2005. Si possono annoverare come testimoni: dottori, professori universitari, scrittori, registi, scienziati, filosofi, esploratori, attori, cantanti, giornalisti, avvocati, gente di ogni estrazione sociale.....In qualsiasi processo...sarà arduo e sospetto presentarsi con un'unica prova testimoniale a fronte di un campione estratto da oltre 300.000 testimoni.*"

Anche l'Unione Sovietica ricorreva a persone con tali poteri per lo spionaggio, ma di nascosto, temendo che ciò mettesse in crisi l'ideologia materialistica! Su "OGGI" del 6/8/'03 si parla di Anna Innocenti, accertasi per caso di essere una brava raddomante. E di un geologo che si fa accompagnare da lei dove, in base ai suoi calcoli, ci dovrebbero stare delle vene acquifere, ma prima dell'alba, per non farsi vedere!

Non è che magari anche quelli del CICAP, furtivamente, tomi tomi...

Il CICAP, infine, se avesse riconosciuto i poteri paranormali di Pasqualina, avrebbe dovuto **sganciarle i 2 miliardi** di lire promessi a chi fosse riuscito a provare di possederli: ma **chi glieli materializzava** al CICAP tutti quei soldi? E allora, per il caso Pasqualina, possiamo anche capirli, gli "scienziati" cicapini. Ma come spiegare che gli stessi giungono a negare altri fatti **documentatissimi**, come i famosi "**voli**", di **Giuseppe da Copertino**? Se lo chiede anche **Goffredo Sebasti**, nel suo libro, rigorosamente documentato, "**Il caso Giuseppe da Copertino**", **SUGARCO edizioni**, pag. 114-115.

## UN ESERCITO DI SCIMMIE SCRIVERA' L'AMLETO

Cicerone, nel “*De natura deorum*”, scrive: “Come non provare meraviglia che dalla **casuale unione** di atomi sia derivato il mondo con tutti i suoi splendori? Sarebbe come se si radunassero innumerevoli esemplari delle **ventuno lettere** dell'alfabeto, si gettassero a terra e si costituissero tutti gli **annali di Ennio**: un risultato che il **caso fortuito** non riuscirebbe a realizzare neppure per **un solo verso**.”

Tuttavia, in seguito, tutti a criticare l'elementare **ingenuità** di questo stupore, in nome dei principi della probabilità e della legge dei grandi numeri. Nel 1913 il matematico francese **Emile Borel**, nel trattato “*Meccanica, statistica e irreversibilità*”, sosteneva che un milione di scimmie ammaestrate a battere a caso, per 10 ore al giorno, sui tasti delle loro macchine da scrivere, sotto la sorveglianza di un caposquadra analfabeta, sarebbero state capaci, con disponibilità di tempo, a digitare la copia esatta di tutti i libri, di ogni genere e lingua, della più ricca biblioteca del mondo. Una quindicina di anni dopo compare l'ancor più famoso **remake** inglese, a cura di **Arthur Eddington**, successore del figlio di Darwin alla cattedra di astronomia di Cambridge: “*Se un esercito di scimmie battesse a caso su macchine da scrivere per un tempo sufficiente, prima o poi esse scriverebbero tutti i libri del British Museum.*” L'immagine è troppo accattivante per essere lasciata cadere nell'oblio, ed infatti viene ripescata da molti autori e condita nei vari generi letterari. Ma non appena le capacità computazionali delle macchine lo hanno permesso alcuni studiosi si sono accinti alla verifica. **Set Lloyd**, pioniere dei computer quantistici al Mit e autore di una variante interessante dell'argomento esposta nel libro “*Il programma universo*”, ha voluto calcolare la probabilità di scrittura casuale dell'Amleto da parte di una scimmia, giungendo al seguente risultato: assegnando un congruo tempo per ogni battuta, e non considerando la variabile maiuscole/minuscole, occorrerebbero **14 miliardi** di anni per scrivere la **scena prima** dell'atto primo dell'Amleto, ovvero, grosso modo, il tempo intercorso dal big bang ad oggi. Nel frattempo **Nick Oggard**, ha fatto di più sul versante della simulazione, creando l'apposito programma “*Monkey Shakespeare simulator*”, e un sito per assistere all'esibizione. L'ultima documentazione stimava che, dopo **2.737.850 milioni** di **miliardi di miliardi** di anni, erano usciti **24 caratteri consecutivi** del secondo atto dell'Enrico IV. Morale: non dobbiamo pretendere poi troppo dal buon vecchio cieco caso. (*Andrea Vaccaro, ridotto; su Avvenire, 8 ottobre '09*)

SPIRAGLI NELLA MURAGLIA  
CHE HA IN CIMA COCCI AGUZZI DI BOTTIGLIA

**Prodigi e meraviglie!** Ma anche abominevoli **mostruosità**, orribili e spaventose tragedie, inaudite e squallide miserie, dilemmi e paradossi assurdi! Immenso **stup-orr-ore** tra l'**assurdo** e il **Mistero**, sui cui vertiginosi e sconcertanti abissi, di tanto in tanto, forse si aprono squarci.

“Tutta la **fede** si fonda sui **miracoli**.” (*Pascal, pensiero 808*).

Che si fondano sulla **fede**, che si fonda sui **miracoli**, che si fondano sulla fede, che nasce dall'**uovo** che nasce dalla **gallina** che nasce dall' uovo che si fonda su un miracolo.

Infatti, come dice il **nobel Francis Crick**: “L'origine della **vita** sembra allo stato presente appartenere all'ordine del **miracolo**.”

L'universo è un “colpo” perfettamente organizzato, il prodotto di una formidabile intelligenza. (*Fred Hoyle, astronomo*)

Per dare un'idea della **precisione incredibile** con cui sembra che l'universo sia stato regolato basta immaginare la prodezza che dovrebbe compiere un **giocatore di golf** per riuscire, tirando **dalla terra**, a far entrare la palla in una **buca situata** sul pianeta **Marte**. In altre parole, la **probabilità** matematica che l'universo sia stato generato dal **caso** è praticamente **nulla**. (*Igor Bogdanov, astrofisico*)

-**Dio** ha fatto tutto con la massima **perfezione**-, diceva un teologo.

-E io che sono un **cesso**, un **pezzente** miserabile, un fallito derelitto, un misero **rottame umano** ?-, gli chiese un poveraccio.

-Anche tu, come **disgraziato**, sei **perfetto!**

E la povera **Saffo**, poetessa bruttissima, si doleva amaramente:

“Qual fallo mai, qual si nefando eccèssu  
macchiòmmi anzi il natale, onde sì tórvo  
il ciel mi fósse e di fortuna il vólto? Ecc....  
...Incaute voci spande il tuo labbro...i destinati eventi  
mòve **arcano** consiglio. **Arcano è tutto**....”

*G. Leopardi, " Ultimo canto di Saffo"*

Nella prossima **ri-Creazione**, il Padre-**terno** non potrebbe farci fare un po' a **turno** a vincere un **ambo**? Ad essere sani, ricchi e belli, e poi malati, poveri, cessi e sfigati? Cambiandoci magari ogni 2 o 3 anni...

**Dio** non gioca a **dadi**. (*A. Einstein*)

Un **po' di scienza** allontana da Dio, ma **molta** riconduce a Lui. (*Pasteur*)

Come è successo ad **Anthony Flew**, da 25 anni uno dei più noti e fermi sostenitori dell'**ateismo**, che scrive: "Non è più possibile tenere in piedi una teoria meramente naturalistica degli organismi viventi."

**John Lennox**, matematico di Oxford scrive: "Siamo impressionati dalle informazioni genetiche necessarie per la costruzione di un essere umano. Penso sia difficile **supporre** che queste informazioni non derivino da una fonte razionale. Non siamo pezzi di materia che l'evoluzione getta via e consegna all'oblio."

Una bella **supposta!** O una povera umanità USA e getta?

**Perché** giace una creatura nel **fondo** delle **tenebre**  
ed invoca qualcosa che non esiste?

**Perché** così avviene?

Non c'è nessuno che ode la voce invocante nelle tenebre.

**Ma perché** la voce esiste? (*P. Lagerkvist*)

**Perché** c'è **qualcosa** anziché **niente**? Questo "non so che" che ci separa dal nulla? Che cosa è successo all'inizio dei tempi che ha dato vita a quello che esiste? A questi alberi, questi fiori, questi passanti che camminano **come se niente fosse**? Gli oggetti più **familiari** possono condurre agli **enigmi** più inquietanti. (*Jean Guilton, "Dio e la scienza."*)

Come dice **Einstein**: "La più bella e profonda emozione che possiamo provare è il **senso** del **mistero**." Ma attenti al **mistero!** Immenso **bucò nero** che fagocita il pensiero. Il **magò Oronzo** infatti racconta: "Un giornalista mi chiese qual era il mio compito di magò. Io gli risposi: -Il mio compito è divertire e **stupirla!** E la gente diceva: -Va, **stu pirla!** Ride e intanto Oronzo gli **sfila il portafoglio!**" (*R. Cremona*)

**Pascal** osserva desolato: "Mi guardo intorno da tutte le parti, e non vedo che **oscurità**. Ma vedendo **troppo** per negare e **troppo poco** per essere sicuro, mi trovo in uno stato miserevole." (*Pensiero 229*)

Che **chimèra** è dunque l'uomo? **Gloria** e **pattume** dell'universo.

(*Pascal, pensiero 434*).

In questo mondo devi essere **matto**. Se no **impazzisci**. (*L. Fetchner*)

E andando nel sole che abbaglia / sentire con triste meraviglia / com'è tutta la vita e il suo travaglio / in questo seguire una muraglia / che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia. (E. Montale)

Ma non c'è forse anche qualche **spiraglio**?

C'è abbastanza **luce** per quelli che non desiderano che di vederLo e abbastanza **oscurità** per quelli che hanno una disposizione contraria.

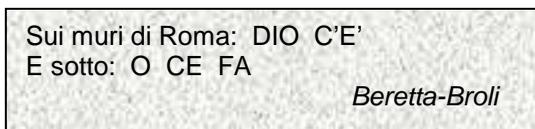
*Pascal: pensiero 430*

Incomprensibile che **Dio esista**; incomprensibile che **non esista**.

*(Pensiero 230) ParaDIOsso di Pascàl*

Le **vie** del Signore sono infinite; ma la **segnaletica** lascia a desiderare. (R. Sonaglia)

-DIO C'E', ORA C'HO LE PROVE! -, scrive Libero (M. Ceccherini), incantato dalle stupende **ballerine**, nel film "**Il ciclone**", di **Pieraccioni**.



Sui muri di Roma: DIO C'E'  
E sotto: O CE FA  
*Beretta-Broli*

Se Dio esiste **chi è?** Se non esiste, **chi siamo?** (Gesualdo Bufalino)

Gli uomini, per superare il **mistero** del **mondo**, sono ricorsi al mistero di **Dio**. E gli scienziati, (*alcuni: n.d.a.*), per superare il mistero di Dio sono ricorsi al mistero del **Caso**. Che è il più misterioso di tutti.

*G. Pontiggia*

Tutta la **Creazione** tende alla **ri-Creazione**. Sia il **creazionismo** che l'**evoluzionismo** convergono e si risolvono nel **ri-Creazionismo**.

*Ennio Monax*

Il passo supremo della ragione è riconoscere che c'è **un'infinità di cose** che la sorpassano. (*Blaise Pascal, pensiero 267*)

Matto è chi spera che **nostra ragione**

possa trascorrer **l'infinita via**

che tiene una sostanza in tre persone. (Dante, *Purg.*, III, 34-36)

## A DENTONI NEL BUIO

Corrado **Guzzanti**, messia del **dio Quèlo**, con Marco **Marzocca** come “spalla”.

Guzzanti: -Volevo dire al mondo che in queste ore **dramatoco** c'è grossa **grisi**, c'è molto egoismo. Qua la gente non sa più quanto stiamo antanto su questa tèra, qua la gente non sa più quanto stiamo facento su questa tèra....Ti chiedi i “**come mai**”, i “**come dove**” nel mondo. Dove chi? Perché quando? Dov'è la risposta? Ti chiedi i “**quasi quasi**”, e miagóli nel buio e vai a **dentoni** nel buio, ma la risposta non la devi cercare fuori, **la risposta è dentro di te**: e però è **sbagliata**.

Marzocca: -Ci sono tanti interrogativi, tanti perché, tante grandi domande, tanti problemi irrisolvibili. E di fronte a questi l'uomo ha soltanto **3 opzioni**:

A -E' **possibbole** dare delle risposte.

B -**Non è possibbole** dare delle risposte.

C -E' **impossibbole** dare delle risposte.

Guzzanti: -Io sono un Messia e porto la parola: la parola di Quèlo.

Marzocca: -Ce parli de quarghe miracolo de questo dio pe' piacere.

Guzzanti: -Tu come la vedi?

Marzocca: -Che ne so: ha moltiplicato i pani, ha moltiplicato i pesci.....

Guzzanti: -La seconda che hai detto: pesci, moltiplicato i pesci!

Marzocca: -Ha moltiplicato i pesci? E come ha fatto, scusi eh!?

Guzzanti: -Mah, per esempio.... Tu chiavevi **3 pèsci**, moltiplica pe' 3 e fai 9 pèsci....oppure ciai 3 pèsci, moltiplico **per 4** uguale **16 pèsci**...

Marzocca: -Eh no, caro mio, 3 x 4 non fa 16; 3 x 4 fa 12 pesci a casa mia!

Guzzanti: -E questo è **un miracolo** vedi! <sup>(1)</sup>

Corrado Guzzanti

---

1 -Paolo **Bertrando**, nel commento al libro “L'umorismo nella comunicazione umana” di Gregory **Bateson**, osserva: “le esperienze **indicibili** fanno parte dei **paradossi** della condizione umana, che siamo obbligati ad accettare. Forse il miglior modo di esprimerli, di **dirli e non dirli**, è una buona **battuta**.” (Vedi pag. 290)

## Riccardo Cassini

**Riccardo Cassini** scrive con **surreali** linguaggi **maccheronici**, sottili giòchi di parole e ardite acrobazie verbali, mescolando l'italiano col latino o l'inglese o lo spagnolo, come nel famoso **"Nutella nutellae – liber magno"**, che inizia così: **"Nunzio** Filogamo **vobis**, maximo gaudio: **habemus pappam!**" Un **fac simile**, **più fac** che **simile**, dei testi di **Bergonzoni**, che li va **sbergonzonando** in giro, per i teatri. **Sabotando** il linguaggio, come osserva **Marina Mizzau**.

### ERA BUIO PESTO ALLA GENOVESE

Era buio pesto, alla genovese. Ecc...

Era una di quelle notti in cui **la nebbia** si affettava col **coltello** e la **mortadella** si fendeva coi **fari gialli**. I lampioni a **metano** aspettavano **l'altro metano** per ricongiungersi e formare un **sedere intero**. Ecc...

Era **buio pesto, alla genovese**. Nel viale alberato, una macchina era appena andata **contro** un **cronco**, **tronco** un **tronco**, **contro** un **tronco** di un acero. La macchina: distrutta; **l'acero**: **contuso**; i rami: secchi; le foglie: morte; l'autista **si disperava**: **si disperava** di poterlo salvare....

Erano davvero troppe queste **sètte**, considerando le **sette ignote** e le **sètte note**, ma questa è **un'altra musica**. ♪ (*Frased bisenso*)

Una radio **privata** di tutto trasmetteva l' "Esecuzione", una trasmissione a **puntate**, mirate, fuoco! (*Frased bisenso*)

Di solit God (God is the nome d'art of Dio), vines at lotto, infact He is soprannominated **Padre Terno**.

If you ci pens well, the italian parol "**cesso**" significs, letteralment, "**termino**", mentr, in reality, when you go in the cess is propr the moment that you "**iniz**" to do something (mister of the language).

Mio zio **Gesualdo** in effetti si chiamava solo **Aldo**, ma poiché non si faceva vedere mai, quando compariva tutti esclamavano: **-Gesù! Aldo!**  
Di qui il nome.

## Alessandro Bergonzoni

Pregavo a **mani giunte**, senza sapere da dove. (*Frases bisenso*)

Il cavo orale: centinaia di metri di **cavo orale**... (*Frases bisenso*)

Vorrei un **cane da punta**, che temperi le matite come dico io.

I **numeri** parlano da **solì**: sono le **lettere** che più facilmente trovano **compagnia**.

Nato da genitori **Zigani** e nonni **violini**, figlio di **seconde nozze**, di **terzo letto** ma di **primo pelo** ecc....

Erano le **12 suonate**, ma anche le altre ore non sembravano **tanto intelligenti**! Mettemmo avanti le lancette dell'orologio: così, per **ingannare il tempo**.

Spesso mi sento in colpa e per punirmi **mi sculaccio, mi sculaccio, mi sculaccio** sempre di più, finché non la vedo apparire, mostruosa, con un sedere abnorme! Lei! Sì è lei: **miss culaccio**! (*Frases doppia*)

Il dottore cominciò a fare una bella visita...cominciò a massaggiarle i piedi e le disse: -Ma lei ha i **piedi congelati**! Lo sa che **se li sgela** li deve **mangiare** immediatamente, vero? Quando ha **avvertito** i primi dolori? -Li ho **avvertiti** prima che arrivassero, dottore, così non sono mai venuti.

Appena ti vidi cominciai a **mangiarti** con gli **occhi, guardarti** con la **bocca, baciarti** con le **orecchie**, tu mi dicesti "**mostro**", io ti dissi "**sì mostrami tutto**." Lei era una donna che amava i rapporti **prematrimoniali**? Magari! **Dopo** il matrimonio? Magari! Lei amava i rapporti **durante** il matrimonio! Scene di lascivia, parroco impazzito, testimoni che non sapevano dove guardare, maai successo prima!

Era la notte del 10 agosto e San Lorenzo si puliva i denti: il cielo era pieno di **stuzzi-cadenti**. **Lo spazio** era pieno di anziani: era diventato l'**ospizio**. I **tonni** cantavano **intonnati**; i **merluzzi** **fischiuzzavano**; i cani **latravano** negli **abbaini** e **abbaiavano** nelle **latrine**. Sentendoli, una **mucca**, grande **vacca**, muggì forte: -Muuuuhhh! E un'altra mucca muggì anch'essa: -**Cecoslomuuhhh!** Era una **cecoslo-vacca**.

(Alessandro Bergonzoni - Boris Makaresko - Ennio Monax)

Mi è bastato vederti **da lontano** per capire  
 quant'era grande la tua bellezza.  
 Mi è bastato vederti da lontano  
 per capire quanto già ti desideravo.  
 Mi è bastato vederti da lontano  
 per capire quanto ti avevo aspettato!  
 Mi è bastato vederti **da vicino** per capire  
 che da lontano non ci vedevo più un tubo!

*Flavio Oreglio*  
 "Poesie **catartiche**"

**T'amo**  
**tèmo**

*Leonardo Manèra*

Chi **non è sposato** non sa cosa significa  
 tornare a casa e trovare calore umano,  
 affetto e comprensione; io lo so:  
 significa che ho **sbagliato casa!**

*H. Youngman*

-Io, per il mio **25° di matrimonio**, ho  
 portato mia moglie in una stupenda isola  
 delle Maldive in mezzo all'oceano!

-E per il **50°** che cosa fai?

-La vado **a riprendere!**

Amore: **paroloni** prima,  
**paroline** durante, **parolacce** dopo.

*Madame De Savigny*

Io non ho che te.  
 Tu non hai che me.  
 Non abbiamo granché.

*Enrico Montesano*

L'ARRAMPICATORE SOCIALE

**Saliva, saliva, saliva**  
**saliva, saliva, saliva...**

E restò a bocca asciutta.

*Enrico Montesano*

OH BACO!

Ed è subito **seta.** (*E. Jacchetti*)

OH MUCCA!

Sonante il batacchio pesante  
 pungente il fastidio  
 della pioggia battente  
 batacchio e pioggia,  
 pioggia e batacchio  
 oh mucca, che vita del cacchio!

SE TU M'AMASSI

Lei gli diceva: **-Se tu m'amassi..**  
 Poi gli scriveva: **-Se tu m'amassi..**  
 Gli sussurrava: **-Se tu m'amassi..**  
 Lui le rispose:

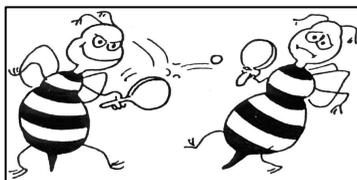
**-Ma no che non t'amasso!**

*Enzo Jacchetti,*  
 "Il pensiero **Bonsai**"

## L'A...PE-CHE-RONZA



**L'a-pe-nsionata**



**L'a-ping e l'a-pong** (*Zap e Ida*)



**L'a-pe-rnacchia**

<p>C'era una pecora vecchia e stranonza,          cera una volta <b>l'a...pe...che-ronza</b>.          L'ape più dolce e sopraffina,          di cioccolato: <b>l'a-pe...rugina</b>.          Gioca a dama mentre cammina          sulla scacchiera: è <b>l'a-pe...dina</b>.          L'ape quadrupede e <b>biri...chi-ovi-na</b>,          l'ape che bèla: <b>l'a-pe...corina</b>.          L'ape preziosa in medicina,          contro ogni morbo: <b>l'a-pé...nnicillina</b>.          L'ape d'oro, quella più ambita,          sbrilluccicante: è <b>l'a-pe...pita</b>.          L'ape sfigata che non ha niente,          la miserabile: è <b>l'a-pe...zzente</b>.          L'ape lucciola e meretrice,          l'ape di strada: <b>l'a- pé -...ccatrice</b>.          L'ape che viaggia per lavorare,          avanti e indietro: <b>l'a- pé -...ndolare</b>.          Per chi cià sonno è l'ape più bella,          l'ape che dorme: <b>l'a- pé -...nnichella</b>.</p>	<p>L'ape mafiosa che i complici addita,          che aiuta i giudici: è <b>l'a-pe...ntita</b>.          Si offende sempre per ogni cosa,          l'ape sfregnata: <b>l'a- pé -...rmalosa</b>.          L'ape noiosa che ad ogni istante          rompe le scatole: <b>l'a- pé -...tulante</b>.          L'ape depressa e sempre trista,          che vede nero: <b>l'a- pé -...ssimista</b>.          E' un'ape arguta, scaltra e capace,          intelligente: <b>l'a- pé -...rspicace</b>.          L'ape terribile, la guastafeste,          che sterminava: essa è <b>l'a- pé -...ste</b>.          L'ape che sfodera il pungiglione,          e lo conficca: <b>l'a- pé -...netrazione</b>.          L'ape che nuota come i delfini,          e vince sempre: <b>l'a- Pé -...llegrini</b>.          L'ape che trinca e fa dei ruttoni          bevendo birra: è <b>l'a-Pe...roni</b>.          L'ape che sfotte e che ridacchia,          l'ape beffarda: è <b>l'a-pe-rnacchia</b>.</p>
<p>L'ape più lunga e dura? <b>L'a-pe...rtica</b>          L'ape che vien mangiando? <b>L'a-pe-...tito</b>          L'ape + morbida e calda? <b>L'a-pe-llaccia</b>          Qual è l'ape migliore? <b>L'a x-...rfetta</b>          L'ape drogata? <b>L'a x a = l'a<sup>2</sup></b></p>	<p>L'ape più cattiva? <b>L'a-pe-...rfida</b>          L'ape sul tetto? <b>L'a-pe-...tegola</b>          L'ape nell'ostrica? <b>L'a-pe-...rila</b>          L'ape religiosa? <b>L'a-pe-...ntecoste</b>          L'ape che digiuna: <b>l'a-pe-...nitenza</b></p>

RIDIFLETTERE E RAGIOCARÈ  
PENSIERO DIVERGENTE E DIVERTENTE

DOMANDE DA DOMARE

Che cosa viene dopo **for-maggio**? **For-giugno**.  
Dove stavano i **farisei**? Tra i **faricinque** e i **farisette**.  
Qual è il contrario di **ciam-bella**? **Ciam-brutta**. E di **sgabello**?  
Qual è il contrario di **geni-tori**? **Tonte mucche**.  
Qual è l'animale che non dorme mai? E' il **mai-a-letto**.  
Qual è l'uccello rapace che vola qua e là? E' **L'a-qui-la**.  
Qual è la città marchigiana dal doppio sì? **Je-s-i**.  
Qual è l'indumento formato da 2 lettere dell'alfabeto? E' la **gi-acca**.  
Quali sono le **2 note musicali** più belle? Sono le note SOL-DO.  
Cosa desidera una gallina per il suo compleanno? Un bel **re-gallo**.  
Prima **entra** e poi **apre la porta**: che cos'è? La **chiave**.  
Cosa dice la legge del taglione? **Occhio x occhio** occhio al **quadrato**.  
Qual è il **mese** in cui **parli di meno**? E' **febbraio**, perché è il + **corto**.  
Tra 2 completamente calvi, chi è il + **calvo**? Quello con la **testa + grossa**.  
Cosa fa una **mucca** brutta e cattiva col **fulcile**? **Vaccaccia**.  
Cosa fa il lupo con le lettere e le cartoline in bocca? Fa **lu-po-stino**.  
Cosa fa un quadro con una gobba? Fa il **qua-dro-medario**.  
Che cosa fanno 12 esqui-mesi ? **12 esqui-mesi** fanno un **esqui-anno**.  
Che cos'è lo **svirgolino**? E' un pasto più piccolo di uno **spuntino**.  
Che cos'è l'**àpice** ? E' l'**insèttice** che fa il **miélice**.  
E l'**anice**? E' il **bucoce** del **calice**. E il **baco** del **calo** del **malo**?  
Cosa diventa lo **spazio** quando è pieno di anziani? Diventa l'**o-spizio**.  
*(A. Bergonzoni)*

Chi è che se **dice di esserlo**, di sicuro **non lo è**?  
E' chi dice: -Io sono **muto** (oppure: - Io sono **morto**)  
Cosa si ottiene aggiungendo **1 lato** ai poligoni di **19 lati**?  
Si ottengono i **ventilati**. E aggiungendo **tanti altri lati**? I **latitanti!**  
Come si fa a catturare un cinghiale?  
Si fa bollire l'acqua con una cinghia dentro. Il cinghiale sente l'odore della **cinghia lessa** e si avvicina, e così può essere catturato.

Malatino: **sed**.

**Nino nino nino**, che cos'è? **Tre-nino!**

**Ccia ccia ccia**, che cos'è? **Tre-ccia!**

Qual è il **numero** che sta sempre **in treno**? E' il numero **3, no?**

**Dieci e dieci** non fanno 20, ma **più 50** fanno **11**. (*Le ore 11*)

**Cuore** comincia con la **C**, **generalmente** però comincia con la **g**.

**I funghi** si possono mangiare tutti? Sì: alcuni però una **volta sola**.

Un **cucchiaino** ne contiene più di un **bicchiere**: che cos'è? La **lettera c**.

Con **2 p** sta **sopra**, con **1 p** sta **sotto**: che cos'è? **Cappello, capello**.

Con **2 s** è per i **morti**, con una **s** è per i **vivi**: **cassa, casa**.

Con **2 n** sono **vegetali**, con **1 n** è un **animale**: **canne, cane**.

**Appendi-cite** = attrezzo usato da Tarzan per appendere le scimmiette.

**Cerbottana** = cerbiatta siciliana dai facili costumi.

**Bottanica** = scienza che studia la prostituzione in Sicilia

Le mogli degli americani: **ameri-cagne**.

Che cos'è un uccellino zoppo? E' un **piu-mato meno-mato**.

Come si chiama il **cantante** dell'**Uganda**? **U-gandande**.

Come si chiama il **marito** della **gazza ladra**? Il **gazzo** che te **frega**.

Come si chiama la femmina del **pipi-s3llo**? **S3lla**, perché non ha il **pipì**.

Come **si chiama l'ascensore** in Spagna? Con l'apposito **pulsante**.

Qual è il colmo per un **calvo**? Avere un **diavolo** per **capello**.

E il colmo per un fachiro? Stare sulle **spine** perché ha un **chiodo** fisso.

E il colmo per una donna che si chiama **Assunta**? Essere **licenziata**.

Qual è il **colmo** per un **matematico**? Abitare in una **frazione** e avere i **calcoli**, avere una mente **acuta** e un carattere **spigoloso**, ma soprattutto tornare a casa e trovare la sua **metà** a letto con un **terzo**. E poi vendicarsi con la legge del taglione: occhio per occhio **occhio** al **quadrato**.

Perché Dio ha fatto l'uomo con un solo mento?

Perché non poteva fare **altri-menti**.

Perché le giraffe hanno il collo così lungo?

Per raggiungere **la testa che sta così in alto**.

Perché l'umorista sostiene che **il triangolo** ha **4 lati**?

Perché l'umorista, nel triangolo, ci vede anche **il lato comico**.

Perché a Bergamo ci sono solo i **bergamaschi**, e non anche le **berga-femmine**? E a Como solo i **comaschi** e non anche le **cofemmine**?

## Parole omonime e omofone - Frasi bisenso

Quali sono i pesci più uguali? **I dentici**.

Qual è il contrario di **Chiara-mente**? E' **Chiara** dice la **verità**.

Qual è il contrario di **o-vile**? **O coraggiosa**.

Che cosa faceva lo sputo sulla scala? **Saliva**.

Che cosa fanno 2 caramelle in un campo di calcio? **Si scartano**.

Che cosa fa il **met'ano**? Cerca l'altro **met'ano** per fare un sedere **intero**.

Qual è il numero di telefono della Santissima Trinità. **6361**

Cosa fanno **i maiali** sul divano? **I porci comodi**. (Frasesenso)

Anche se sono **da sole** stanno sempre insieme: le **lenti da sole**. “

Anche se si **ritira** è sempre della stessa lunghezza: il calcio di **rigore**.

Chi è che arriva sempre con **i primi caldi**? (Frasesenso)

Il cameriere. Ed anche le rondini. Infatti come dice il proverbio: **San Benedetta** ha la rondine sotto **la tetta**.

Quale epigrafe sarà incisa sulla tomba di **Bartezzaghi**, il famoso autore di **cruciverba**? **UNO ORIZZONTALE**. (Frasesenso)

Chiasmi dal greco “**disposizione a ics**”, è una **figura** formata dall'**inversione sintattica, di frase, con disposizione simmetrica** (nella stessa riga) o **a ics** (su 2 righe consecutive), dei **4 termini** del chiasmo.

Trova un **amico** e troverai un **tesoro**,  
dice la Bibbia e son parole d'oro.  
Per altro credo meglio se tu dici:  
trova un **tesoro** e troverai gli **amici**.

Cit. A. Frescaroli

Che via è questa? Via **Ugo Foscolo** per chi va a destra e **Foscolo Ugo** per chi va a sinistra.

Che differenza c'è tra la penna ed il cavallo?

Il cavallo **s'impenna**, la penna **non s'incavalla**.

E tra **Dante** e la **cantina** sociale?

Dante fa **versi divini**, la cantina fa **vini diversi**.

E tra lo specchio e il cretino?

Lo specchio **riflette** senza **parlare**; il cretino **parla** senza **riflettere**.

Se una **scarpa** si può **calzare**, perché una **calza** non si può **scarpare**?

-Fermo, immobile, zitto, muto: fai la statua!

-Devo fare la statua?

-Muto t'ho detto! S'è vista mai una **statua** che **parla**?!

-E s'è visto mai, allora, **uno che parla** con una **statua**?!

### Metafore

Qual è lo sport che fa dimagrire di più? **Il salto** dei pasti.

Se una gallina **cova** rancore, il **pulcino**, nasce **incazzato**?

Qual è la forma **più elevata** di vita animale? **La giraffa**. (*J. Charles*)

Qual è il contrario di **fiore all'occhiello**? E' **scheletro nell'armadio**.

Cosa ci fanno i carabinieri in mezzo a un campo? Sono stati **seminati**.

Cosa fa una coppia di api sulla luna? **La luna di miele**.

Cosa fanno **2 millepiedi** che si **abbracciano**? Una **chiusura lampo**.

Cosa **mangiamo** quando non ce la **danno a bere**? Mangiamo la **foglia**.

Si può **attraversare** anche stando fermi: che cos'è? Un brutto momento.

Qual è la cosa più **distratta**? La pioggia, **xché cade** sempre dalle **nuvole**.

Ha **2 ali** e **22 gambe**: che cos'è? E' la squadra di calcio.

Chi è che fa le **discese** in **pianura**? Il giocatore di calcio.

Perché Totti entra in campo in pantofole? Perché **gioca...in casa**

Perché Cesare combatté i **Galli**? Perché avevano **alzato** troppo la **cresta**.

L'inventore della biro è morto in un incidente: **ci ha lasciato le penne**.

## SCIARADA

Nella **sciarada** si devono indovinare **2 o più parole** che unite formano **un'altra parola** o che si ottengono dalla sua **scissione**.

(2 + 2 = 4) LE SIRENE (di Cetra)

Son **note** per i suoni e per i canti  
ecco, dall'acqua emergono grondanti.

(Soluzione: **re-mi**)

### Sciarada a voci convenzionali

**Cattiva** la prima, **cattiva** la seconda; **grave male** l'intera. (*Mala-ria*)

**Regna** il primiero, il secondo è la **fine del mondo, colpevole** l'intero. <sup>(1)</sup>

Dove **dormi** è il primiero, **regna** il secondo, sei **tu stesso** l'intero. <sup>(1)</sup>

**Uccide** il primiero; dà la **Vita** il secondo; è un **mobile** l'intero. <sup>(1)</sup>

Il primo **chiude**, il secondo fa **lo stesso**; l'intero chiude **anch'esso**. <sup>(1)</sup>

### Sciarada a diagramma letterale incorporato

Nella **xxxxyzz Xxx y'y zz**. (*Diocesi; Dio c'è sì*)

Matrimoni o **xxxxyyy** sono spesso **xxx yyy**. (*Con – nubi*)

La sola **xxxxyyy** che vale per me: tagliare la **yyyy** a chi si fa **xx**. <sup>(1)</sup>

Quando si è **xx yyy'** avanzata, una **xxxxyy** va seguita. <sup>(1)</sup>

**Xxx** e **Yyyy**, passeggiavano insieme **xxxxyyy xxxxyyy**. <sup>(1)</sup>

Se lei, cara signora, ben **xx yyy**, presto la guarigione sarà **xxxxyyy**. <sup>(1)</sup>

Nel fango, dove spesso stanno, **xxx yyy** i **xxxxyyy** aver potranno. <sup>(1)</sup>

---

1 -**Trovare** la soluzione tra le seguenti: (*di-eta*); (*si-cura*); (*Ada-Gino*); (*arma-Dio*); (*letto-re*); (*mai-ali*); (*serra-tura*); (*re-gola*); (*re-o*).

## CRITTOGRAFIA - CRITTOGRAMMI

**Critto-gramma** significa **nascosto messaggio**. Data una certa combinazione di **segni, lettere e/o parole**, detta **"esposto"**, si deve trovare una **parola o frase** che esprima il significato nascosto in esso.

**gigi GIGI** = (5, 9, 6, 9) Luigi crescendo cambia carattere

<u>AL</u>	( 2, 5, 2, 2, 2 ) = ( 7, 2, 4 )
<u>RI</u>	= RI sotto AL su GO = <b>risotto al sugo</b>
<u>GO</u>	

T i T <u>ele</u>	= (1, 3, 2, 3, 2, 3) i fra TI ele su ore
<u>ore</u>	= (1, 5, 1, 2, 5) <b>i frati e le suore</b> ( <i>Deciso</i> )

Le ho regalato un **anello** stupendo e lei mi ha detto: -E' la **fine** del mondo ed ha in sé **l'inizio** dell' Apocalisse = E' la **O** ed ha in sé la **A** =  
=  = (1, 5, 1) **A nello O** = (6) **anello** (= *culetto*)

C C C = ( 10, 3, 2, 4 ) **semicerchi**, non **ci**, sono =  
= ( 2, 2, 6, 3, 2, 5 ) **se mi cerchi** non **ci** sono

DICIASSETTE = ? (8, 5)

Se brami il cielo sgombro da saette  
da temporali e piogge il giorno sette  
non dire mai: -Domani n'avrem **otto**,  
perché potrebbe piovè a **dir...otto**.  
Ma già fino dal sedici a sera  
per l'indomani annunzia bufera;  
infatti è il diciassette, e (udite o genti!)  
**diciassette** vuol dir **tre-men-di venti!**

(*Crittoγραμμα e Frase doppia*)  
*Anacleto Bendazzi* (*Vedi pag. 270*)

CHI SI CHI NO

Tirsi, Clorinda e Clori  
givan cogliendo fiori.  
**Chi sì, chi no**, ne colse.  
Chi è che raccolse fiori:  
Tirsi, Clorinda o Clori?

*G. Dossena*

(*Risposta: chi si chinò.*  
*Frasedoppia*)

## LIPÌNGUAPA FURBESCA-PAPERINA

**Dossena**, nel “*Dizionario dei giochi con le parole*” dice che “*La lingua furbesca è parlata dai monelli.*” Lo scrivente lapà papàlapàvapa bepènepe dapà pipìccopólopo. Per gioco e per non farsi capire.

Ve ne sono alcune varianti, tra cui la **furbesca-paperina**.

**Epéssapa hapà upùnapa sopólapa repègopólapa: capàpipìtopo?**

**Fapàcipìlepe, nopò? Apàtèpèenziopónepe apàll' ApàCCEpèNTOpò pepéropò! Epèccopo apàlcupùnipi epésepémpipi.**

**PIUpù DApàNZapa MEpéNOpo PAPàNZapa.**

**Mejo la FApàCCIapa ROpóSCIAPA che la trippa MOpóSCIAPA.**

---

## GIALLEGGIA GIALLEGGIA GIALLEGGIA.....

**CONDUTTORE** (*A una o + persone*): -Devi (dovete) ripetere + volte di seguito **gialleggia, gialleggia, galleggia**. Poi io ti (vi) faccio una domanda e tu devi (voi dovete) rispondere subito. Pronti? Via, insieme! **Gialleggia, galleggia...** (*Il conduttore può ripetere anche lui galleggia galleggia galleggia insieme con i giocatori, soprattutto all'inizio, sollecitandoli*)

**GIOCATORE/I** -**Gialleggia, gialleggia, gialleggia, galleggia** ecc....

**CONDUTTORE** (*All'improvviso*): -Cosa fa un **sasso** nell'**acqua**?

**GIOCATORE/I**: -**Galleggia!** (*Ci cascano quasi tutti*)

## DOV'E' LA MUCCA?

**CONDUTTORE** : -Tu **devi** (voi dovete) **ripetere quello che dico io**. Pronti ? Cominciamo: -La mucca è nella stalla.

**GIOCATORE/I**: -La mucca è nella stalla.

**CONDUTTORE**: -La mucca è nella stalla.

**GIOCATORE/I**: -La mucca è nella stalla.

**CONDUTTORE** (*Ripete altre 2 o 3 volte, poi chiede*): -**Dov'è la mucca?**

**GIOCATORE/I**: -Nella stalla. (*No! Doveva ripetere: -Dov'è la mucca?*)

## OMONIMI - DOPPI SENS

*Parole con 2 significati diversi.*



In questa figura si può vedere sia il **visetto** di una **giovane**, girato verso **destra**, sia la faccia di una **vecchia befana** di **profilo**: l'**orecchio** della giovane è l'**occhio** grinzoso della vecchia; **la guancia** fine della giovane è il **nasone** gobbito della vecchia; nel **collo** esile della giovane c'è la bocca larga della vecchia, con la sottostante "**skukkia**" **aaduun-kaa**, parola che ne esprime molto bene la mostruosa "**skukkkiosità**." In tale figura c'è quindi un **doppio senso**, come negli **omonimi**.

Un fiorellino è nato sotto un **fungo**. Piove, e il fiorellino dice al fungo: -Che bella cosa essere nato qui vicino a te! Così tu mi ripari dalla pioggia. Ma dimmi: sei un vero ombrello o **funghi** da ombrello?

E il **fungo**: -**Fungo**. (Achille Campanile)

<p style="text-align: center;">ALLA MAESTRA D'ASILO</p> <p>A lei signora che con fede amica per la gioia dei bimbi si affatica noi rivolgiamo l'augurio sincero: della sua vita sia lieto il sentiero! Le conceda il Bambino tanto bène; per lei sorga il nuov'anno senza <b>péne</b>.</p> <p style="text-align: right;"><i>E. Pusineri, cit. Dossena.</i></p>	<p style="text-align: center;">AMAREZZA</p> <p>Ed ora devo dirti le parole <b>più amare</b>: non ti potrò <b>più amare</b>.</p> <p style="text-align: right;"><i>Ennio Monax</i></p>
--	--

Una **vecchia porta la sbarra**. (*Chomski*) (*Leggere in 2 modi diversi*)

Una **vecchia tromba**: beata lei! (*Claudio Batta*, "La nimmistica")

La figlia, **stufa**, scappa di casa; i genitori muiono di freddo.

Non **attacciamo** i politici: sono già attaccatissimi, alle loro poltrone.

**Ri-diamo** credito ai governi, **ri-diamo** fiducia ai politici. Sì, **ridiamo!**

Disegno il **cancello** e **cancello** il disegno. (*Chiasmo*)

-Hai intenzioni **serie**? -Ho una **serie** di intenzioni. (*Chiasmo*)

Ho tentato di fare l'insegnante, ma mi mancava la **classe**. (*B. Makaresko*)

Anche se si **ri-tira** è sempre lungo uguale: calcio di rigore.

Le donne di strada sono impure, quelle di chiesa **pure**.

Che cosa faceva lo sputo sulla scala? **Saliva**.

Cosa fanno 2 caramelle in un campo di calcio? Si **scartano**.

Qual è il numero di **telefono** della Santissima **Trinità**? **6 3 6 1**.

-Vorrei una camicia. -**La taglia**? -No, la prendo intera.

-Vorrei del compensato. -Molto **spesso**? -No oggi soltanto.

**Compare Turiddu**, scompare Turiddu. (*Frasese bisenso*)

Qual è il contrario delle **sette note**? Le sette ignote. (*Frasese bisenso*)

Cosa fanno 3 maiali sul divano? **I porci comodi**. (*Frasese bisenso*)

Grave malformazione sessuale del maschio: **fallo laterale**. ( " )

Come si chiama il frate con le gambe storte? **Fra parentisi**. ( " )

Anche se sono **da sole** stanno sempre insieme: le **lenti da sole**. ( " )

Volevo **entrare in Marina**, ma lei m'ha preso a schiaffi. (*Jack '69*) ( " )

Al maneggio: -Vorrei un cavallo.

-Da **montare**?

-No, già pronto grazie. (*S.M.S. - Sempre Meglio Sorridere*)

Piatto tipico di Trento: "vongole alla **trentina**."

Ingredienti: una **trentina** di vongole, spruzzatina di limone...

Un negro esce da un supermercato con una bottiglia di cognac senza averla pagata. Lo fermano e lui: -Essere sgriddo **brèndi**, io avere **breso**.

**Omògrafi.** Parole **uguali** per la **scrittura**, ma diverse per la **pronuncia**, a causa della diversa **posizione o altezza dell'accento** (*grave-acuto*). Es. Qual è il futuro di **Sàra?** **Sarà;** del **fàro?** **Farò.**

Sciagura che ne **attira** altre: **calamità.**

Segue il **rè** sulla scala: mi. (*Sergio Paoletti*)

I maiali a Mike Bongiorno: -Ha delle domande da **porci?**

Il contadino che **semina il panico** (*miglio, per gli uccelli*), che cosa fa se sposta l'accento? **Semina il pànico.**

Dopo gli esami uno studente invia al padre un telegramma: **-Fatto fiasco, prepara vino.** Il padre gli risponde: **-Preparato vino, aspetta bòtte.**

Tanti siculi, calabresi e pugliesi sono emigrati al nord, ma non per colpa loro: fu per colpa di Bernacca, quando faceva il meteo, e diceva spesso: **-Domani, venti meridionali al nord.** (*Antonello Costa*)

^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^^

**Omòfoni** Parole **uguali** per la **pronuncia**, ma diverse per la **scrittura**. Nella **lingua italiana** sono solo quelle con l'iniziale **maiuscola** nei nomi propri: es. Alberto **Tomba** vince perché **bara**. Nelle **altre lingue**, invece, ce ne sono di più, e sono chiamati **"calembour"**.

Mentre il fumo **sale**, Guglielmo.....**Pepe.**

Berlusconi vuole **Cacà** in campo per 90 minuti.

Calcio mercato: 100 milioni di euro per **Cacà.**

Perché Cesare combatté i **Galli?** Perché avevano **alzato** troppo la **cresta.**

Le Marche sono "terra di teatri": c'è anche una città chiamata **Camerino.**

Quelle est la différence **entre** (*pron. antr = fra*) l'homme et la femme? La différence **entres.** (*Stessa pron. antr = entra*).

## OMOFONIA

**Stessa pronuncia di 2 locuzioni scritte diverse, con significati diversi.**

Contenta e giuliva, **s'offriva e soffriva.**

La donna che **s'òffre**, se apostrofa l'esse, (*si dona, si offre*)  
ha tutto interesse di dire che **sòffre** (*dolore e pene*)

*Trilussa*

Qual è il contrario di **melodia**? Se lo tenga.

Quali sono i pesci più uguali? **I dentici.**

Qual è il più **gran-d'uomo** d'Italia? Il **duomo** di Milano.

Che cosa fa il **met'ano**? Cerca l'altro **met'ano** per fare un sedere intero.

**Dio t'assista**, che cos'è, un'invocazione o un'imprecazione?

-Cesare, il popolo chiede **sesterzi**! -No, vado dritto (*S. Pesapane*)

Vedo un grosso cane e chiedo: **-A-lano?** -Uhhh! Vedessi che **ano**!

Se avete un appezzamento di terra o lo vendete in contanti o **a-rate.**

Un concorrente ai quiz di Mike Bongiorno gli fa un complimento:

-Tutti sanno che lei è un subaqueo **eccezionale**!

-Ma no, ma no, cosa dice: io sono solo un **sub normale**! (*Vero*)

Un cacciatore, durante un safari con un negro che gli fa da guida, spara a un leone, ma il fucile gli s'inceppa: **-Cilecca!**-, esclama.

E il negro: -No badrone, non gi lecca, questo **gi mangia**!

Un sardo va in farmacia: -Vorrei dei pannoloni per mio padre.

-E' **incontinente**? -No, sta a Nuoro, ma se la fa sotto lo stesso.

**Cari-binieri** in montagna. Giungono in alta quota dove ci sono i ghiacciai e la neve tutto l'anno. Il maresciallo spiega: -Ecco, vedete, qui comincia **la neve perenne.** -Maresciallo-, osserva un caro-biniere, -anche al paese mio, **la neve, comincia per enne.**

## CALEMBOUR

Maurizio **Della Casa** scrive: “Il **calembour** è la ripresa di una **formula nota** - motto, titolo, frase o verso celebre-, al quale si apporta qualche **modifica**. Il calembour **miscela** spiritosamente un significato **nuovo** con quello già **noto**.” *Si tratta spesso di frasi fatte, che diventano “frasi matte da legare”, come dice Bartezzaghi nel suo ultimo libro. Di cui chiesi, telefonando in libreria, se era vero che doveva uscire e con quale titolo. Il giovane mi rispose: -Non ne ho la più squallida idea.*

*Restai sbalor-di-verti-tissimo pensando che fosse la sua risposta; poi scoprii che era il titolo del libro! Avevo preso un abbacchio!*

*Altri esempi: Luna di fiele. Amici per le palle. Di che sogno sei? Chi l'ha duro la vince. Tap model. Ridi ridi che mamma t'ha fatto la gnocca! Ridi che ti passa. Qui gatta ci caga. Ho sbattuto nel callone di Achille. Il fallone di Achille! E' dolce come l'uva passera. Due peli e due misure (A. Bergonzoni). Ho viaggiato con lui tête a bête. (Freud)*

*In francese invece “calembour” indica l'omonimia o l'omofonia, come spiega Dossena, o anche il gioco con le parole in generale.*

**San Benedetta** ha la rondine sotto **la tetta**.

Telefonata a un'ostrica: **-Pronto chi perla?**

**-Dov'è il conte Dracula? -E' uscito di cassa.**

La trasfusione di sangue è andata a **gonfie vene**.

**De gustibus** non est **sputa-cchia-ndum**. (Di-sputa-ndum)

L'ambulanza è partita **a sirene spietate**. (Stupidario giuridico)

Papa Wojtyla ai preti sciatori: **-Il Signore scia con voi**.

Elezioni del 2004: Berlusconi è in **piena crisi di servi**. (Ellekappa)

Padre nostro.....dacci oggi il nostro pane **che ti diamo**. (Un bambino)

Cosa portarono a Gesù i 3 re Magi? **Oro, incenso e birra**.

**-Cosa dice il sesto comandamento? -Non fornicare.**

Per il principio dei **visi comunicanti** qui si guarda in faccia al coma.

*A. Bergonzoni, per la “Casa dei risvegli.”*

Quando mi hanno insegnato i 10 comandamenti ho frainteso “*Non nominare il nome di Dio invano*” con un più prosaico “*Non nominare il nome di Dio in bagno*”. E ne capivo pienamente il significato, oltretutto.

*(Citato da S. Bartezzaghi)*

OH BACO! Ed è subito **seta**. (*E. Iacchetti, poesia bonsai*)

M'illumino **di meno**. (*Slogan per il risparmio energetico*)

E' una donna che sa **unire l'utero al dilettevole**.

Vendo auto usata...**Prezzo intrattabile**. (*Annuncio su www.subito.it*)

Giulio, non fare sempre il **baston contrario!** (*Un insegnante*)

I **ratti** della **Sabina**. (*Denominazione di un complesso musicale*)

Rappresentanti di commercio: **im-piccioni viaggiatori**. (*R. Cassini*)

La nuvola alla pioggerellina: -E tu, **cosa farai da grandine?** (*D. Verde*)

A casa di Biancaneve irrompono i ladri: -**Nani in alto!**

Due gatti si azzuffano, poi fanno la pace: -**Mici come prima**.

La gallina si confessa: -**Mi perdoni, Padre, perché ho beccato**. (*Pongo*)

Cosa fa una bussola in un pollaio? Indica il **pollo nord** e il **pollo sud**.

Il **pol-l-iziotto** al **pol-l-adro**: -Ti dichiaro **in arrosto!**

-Sì, ma ce l'hai il **mandato di cottura?**

Il vitellino alla mucca: -Mamma, è dura vivere allo **stato brado**.

-Molto meglio allo stato brado, che allo **stato brodo**.

A un uomo gli arriva dall'America il cugino Perseo, che lui non ha mai visto. All'arrivo del treno va chiedendo a tutti quelli che scendono:

-Sei perseo? **Sei perseo?**

-**Trentaseo-**, gli risponde uno di essi.

Lei, **prima** di uscire con lui, sfoglia la margherita: -**M'ama, non m'ama, m'ama, non m'ama...**E **dopo** essere uscita con lui, sfoglia ancora la margherita: -**Mamma, non mamma...** (*Beretta-Broli*)

Berlusconi si presenta a **Dio** e lo saluta: -**Buongiorno collega!**

-Come collega!? Chi è, Budda? Allah, Manità, chi è?

-No, sono Berlusconi. -E chi è Berlusconi? -Come chi è? Io sono Silvio Berlusconi; e lei chi è? -Io sono Dio! **Io sono colui che è**, e lei?

-**Io sono colui che ha**. (*Roberto Benigni*)

Tacque; e sorgeva Adrasto a far disfida,  
ma già, **vi-s-ta** la **mi-n-chia**, accorse Armida.

*S. Chierchia (Tasso apocrifo)*

**Desto** o son sogno? (Totò)

**I torn-i** non **cont-ano**. (Un insegnante)

**Cianci-o** alle **band-e!** O la **spa** o la **va-cca!**

Ogni **limite** ha una **pazienza**: **parli** come **bada** sa! (Totò)

L'alcoolizzato aveva "Tracce di **sangue** nel suo **alcool**" (De Niro)

Il **Gesuino Bambù** sfuggì ad Erode, ma poi patì sotto **Polio Pinzato**.

Il capitano burbero chiede alla recluta tutta emozionata: -Che cos'è **la bandiera?** E la recluta: -La bandiera è quel drappo che ogni buon soldato deve difendere eroicamente dove più **merva** la **fischia**, **serva** la **mischia**, **mischia** la **serva**, **serva** la **fischia**... **fischia** la **serva**...

-**Ferva** la **mischia!** Coglione! E qual è il mōtto del soldato coraggioso?

E la recluta: -I nostri **trem-i** non **pett-ano** quando le **fischi-e** **pall-ano!**

Lo speaker di una radio si sbaglia sempre quando deve pronunciare **Rimsky Korsakov**, facendo delle curiose papere: -E ora ecco a voi il **volo** del **calabrone** di **Rismy Sorakov**, **Misky Sorkarov**, **Kirky Vorsakov**..Decide allora di seguire un corso di dizione, e dopo 3 mesi, tutto disinvolto e sicuro di sé, annuncia: -Ed ora ecco a voi un celebre pezzo di **Rimsky Korsakov**: il **c-olo** del **v-alabrone!**



Prodi dichiara che Berlusconi si è arricchito trasmettendo sesso e violenza sulle sue TV.

*Giorgio Forattini*

## ANAGRAMMI, SCAMBI E PALINDROMI

Per fare l'anagramma si **ricombinano** le **lettere** di una parola per comporne altre diverse. L'anagramma di **Anacleto Bendazzi** è "**Bazze-cole andanti**", titolo di un bel libretto di **Bartezzaghi** con le "stranezze ingegnose" di don **Bendazzi**, autore di "**Bizzarrie letterarie**". Il quale, accingendosi a confessare, fu preso dal panico. L'anagramma di **confessionale** è **fiasco solenne!** (Vedi pagg. 261 e 329)

### Scambio nella parola

<p><b>P-a-rli p-i-rla.</b> <b>M-o-glie è m-e-glio.</b> Chi disse <b>donna</b> disse <b>danno.</b> <b>Pocadonna</b> a <b>capodanno.</b> Tutti <b>pazzi</b> per la <b>pizza.</b> <b>Tronfio</b> per il <b>trionfo.</b> Il <b>caos</b> è figlio del <b>caso.</b> Il <b>piacere</b> è gran <b>paciere.</b> <b>Contro</b> un <b>tronco.</b> Can che abbaia non <b>dorme.</b> Non c'è <b>regno</b> senza <b>rogne.</b></p>	<p>Non c'è <b>coppia</b> senza <b>cappio.</b> Ah, mi tradivi, brutta <b>fedi-g-ra-f-a!</b> (Totò) <b>Bella donna?</b> <b>Balle, danno!</b> (A. Bendazzi) Il senso è nel nesso: l'<b>ignaro</b> lo <b>ignora.</b> "Da <b>cosa</b> nasce <b>cosa</b>", per puro <b>caso.</b> <b>Sollecito</b> e <b>solletico</b> la curiosità. -Io sono <b>illibato!</b> -Ne sono <b>allibito.</b> Il dentista al paziente: -Su col <b>molare!</b> Scrivo sotto <b>tetta-dura..eeh...d-etta-t-ura.</b> <b>Enocomico:</b> fa ridere col vino risparmiando. Bisogna <b>slatentizzare</b> i <b>talenti latenti.</b></p>
--	--

La cronaca per le elezioni del Parlamento Europeo riportava che a votare per prime furono "*alcune suorine tutte **eurofiche.***" (S. Bartezzaghi)

### L'INSIDIA DEL CONIGLIO

Insegnavo in classe prima. Un giorno taglio delle parole in **sillabe** e le dò agli alunni dicendogli di unirle per formare le parole tagliate. Si mettono al lavoro. Io gironzolo tra i banchi: quand'ècco mi salta all'occhio uno strano CO-GLIO-...sul banco di un alunno. -Fermo!-, gli intimo, e mi riprendo la sillaba NI non ancora attaccata. -Come cribbio ci sarà finita?-, mi chiedo incredulo. -Ahh! CO-NI-GLIO! (**E-s-i-p-odio** vero) (Si veda pag. 226 "*La calata degli angeli.*" E pag. 190, "*La calata dei ragni e il portfolio.*")

## Scambio tra parole

Stefano **Bartezzaghi** scrive: "Mettili che uno si emozioni e dica: -Ti passo questa **boll-ata pat-ente**. L'altro non capisce finché non opera lo scambio: **pat-ata boll-ente**..ecc.. Quando si parla del **M-onte** dei **P-aschi**, serietà, giacca e cravatta....Sul **P-onte** dei **M-aschi**, invece, gioco e allegria, ed ecco che la buffonesca oscenità latente si fa **patente. Bollata. Bollente. Patata**. (Stefano Bartezzaghi)

**V**-ostra **m**-oglie **m**-ostra **v**-oglie.

**C**-ose da **p**-azzi e **p**-ose da **c**-....

**C**-olto da **m**-alore per il **m**-olto **c**-alore.

Meglio un **pis-ano** all'**uscio** che un **pis-uscio** all'**ano**. (S. Bartezzaghi)

L'Italia dovrà **c**-agare un grosso **p**-alo nelle esportazioni.(S. Bartezzaghi)

**Consili-one scipi-ava** che si dovesse **cart-are Conserv-agine**. ( " )

Arrestato **latit-oso pericol-ante** con un grosso **sospiro** di **rilievo**.

Il manicomio è un **p**-osto del **c**-....., che fa lievitare il **c**-osto del **p**-azzo.

Una **s-tella** (*attrice*) che **b-rilla** si arrabbia e diventa una **b-ella** che **s-trilla**.

## Anagramma semplice

Se fai carriera, dopo **sei**...come i **capi**. (*Mister Aster*) (*Sette - teste*)

Quel monocolo gigante / vede tali le cose tutte quante. (*Ciclope-piccole*)

Tra 4 o 5 **xxxxxx**, o una settimana / il **xxxxxx** sarà rana. (*Giorni-girino*)

Spasimo - sposami	Attore -teatro	<b>3nta2</b> - dentature ( <i>I denti sono 32</i> )
Consorte - sconterò	Tremo - morte	Bergamo - gambero

Pilato chiese a Gesù: **-Quid est veritas?** (Che cos'è la verità ?)  
Gesù non rispose. Ma un monaco del 1500, anagrammando la domanda, trovò la risposta: **-Est vir qui adest** (E' l'uomo che hai davanti).

<b>Anagramma a frase</b>	<b>Frase anagrammata</b>
Bibliotecario - beato coi libri	Dolce armonia - l'amor ci dona
Informatica - minor fatica	Cuore materno - un amore certo
Adulterio - il duo a tre	Il Santo Natale - l'alta solennità
Politricanti - con tali tipi!	Poterti avere sposa - rosea prospettiva
Cardinali - cani ladri	Democrazia cristiana - azienda camorristica
Indeciso - dice si, no	Cerchi nozze? - No ricchezze
Furfanti - fan furti	L'al di là misterioso - assillo dei mortali
I mangioni - ignominia	Vento, lampi, saette - violenta tempesta
Confessionale - fiasco solenne	Scuola media - educo salami

## ULULU' , ZULU' ULULANTE

*Testo con parole e frasi **bifronti**, che, letti all'indietro, cambiano, e **palindromi**, che, letti all'indietro, non cambiano.*

A **Roma**, città piena di **amor**, c'è **Ines** con i suoi splendidi **seni**, che t'**attizza** e poi t'**azzitta**. **Asor** le offre una **rosa** e la porta a passeggio per i viali **isosassosi** dove stanno i **tassi issati** e dove passeggiano paciocconi i mammelluti **ippopotoppi**, tra grossi e secolari **ippicocippi**. Vi si può ammirare un **annodamadonna** all'**anilina**, con degli **ignari ragni**, con un **radar** e un **orficocifro**, realizzati dai più begli **ingegni**.

Vi sono anche i **treni inerti**, per i quali **era logico cigolare**, uccidendo i topolini: e per questo i **topi non avevano nipoti**.

Poco più in là si erge solitario un **organo d'onagro**, **ossesso** per **accavallavacca**, con **eruttaiture** ed **azzeramarezza** e con una scritta sibillina: "**E' presa la serpe**", firmato **Ateo poeta**.

**Nonnacannon**, vedendolo, esclamò: **-Accipicca, eppur eruppe!** E fece scappare un **Ululu'**, zulu' ululante **eliballabile**, che vi si era nascosto per rubare gli **issananassi**. Ci si era nascosto anche il diavolo **Giuditta** (è **nome di demone**), ad aspettare la notte. **Era lì ilare**.

L'**Ululù** gli chiese: **-Ma voi diavoli, che cosa fate?**

**-In girum imus nocte et consumimur igni-** , gli rispose **Giuditta**.

## ONOMANZIA

**Michele Francipane** scrive: “**Carlo Alberto Salustri**, detto **Trilussa** (anagramma di **Salustri**), si vide definire in anagramma “**Rubasti l’arco all’estro**” da **Tommaso Eberspacher**, collega di **Paolo Peregrini**. I due si autoanagrammarono: “**Ombra mesta che sperò**” e “**Perirò in pelago**”. E difatti il primo finì **suicida**; il secondo **annegò** a Venezia. Il potere di pronosticare con l’anagramma del nome viene chiamato **onomanzia** (dal greco “**onoma**” - **nome**, e “**mantis**” - **indovino**)”. (M. Francipane)

*Durante un corso di formazione di 40 ore per maestre di nuova nomina, in cui avevo parlato anche dei giochi con le parole, mi ritrovai sulla cattedra 2 fogli, uno con una simpatica poesia, “All’ispettore che t’allieta a tutte l’ore”, durante “le penose quarant’ore” del corso stesso; e l’altro con i seguenti anagrammi del mio nome, che ignoravo, e che mi colpirono alquanto perché ben mi si attagliano.*

*(Vedi Ennio, bi-Ennio, tri-Ennio pag. 217)*

**Ennio Monachesi:** non amo che i seni, - e non chiesi mano-  
e non chiesi mona, - è minchia o senno?

<b>Giuda Iscariota</b> - - dai guai a Cristo	Rocco Buttiglione - - un clerico bigotto.	Pierluigi Collina - - capelli lui ignori.
Paolo Maldini - - doma i palloni	Loretta - lottare, lotterà, ( <i>l’otterrà e poi se lo terrà</i> )	Maria Teresa - -amarsi è arte
Socrate - certo sa Marisa - amarsi Rita - tira Sonia - asino Irene - ernie Silvana - slavina	Piero Angela -apre al genio Bruno Vespa - bravo punse Maria Goretti - rigetta amori Monica - manico, camino Elvira - rivela- rivale Gabriella - ella briga	Angelica - lei cagna Claudia - acidula Stefania - fantasie Giordana - dai roгна Cristina - incastri

## RISVEGLIO DI METAFORE ASSOPITE O MORTE

La metafora **assopita** o **morta** è una parola o espressione con significato traslato-metaforico diventata un **modo di dire** comune. La metafora assopita **si risveglia**, cioè rivela la sua “**metaforicità**”, quando viene usata col significato **letterale (reificazione-letteralizzazione della metafora)**, con una specie di “**chok semantico**”, una **doccia fredda**, per dirla con una metafora assopita. Molto diffuse sono le **metafore sessuali**, che consentono di parlare **sotto metafora** di argomenti delicati o scabrosi, usando il **linguaggio metaforico** come un “**vestito di parole**”, per dirla con una **metafora della metafora**. Servendosi spesso di animali o vegetali, fino a compromettere l’ **ono-re-putazi-one** di una famosa **principessa: quale?**<sup>(1)</sup>

Se la **vita ti sorride**, ha una **parèsi**. (Paco D’Alcatraz)

Tra 2 sogliole annoiate: -Che **vita piatta** la nostra!

Tra 2 **merle**: -Ti sei sposata? -Sì, l’ho trovato anch’io un **merlo**.

Ho visto i teorici della **coppia aperta** devastati dagli **spifferi**. (P. Rossi)

I marchigiani sono molto bravi e furbi: **fanno le scarpe** a tutto il mondo!

Anche Michelangelo ha fatto le sue **cappelle**. (M. P. Santonastaso)

Se una gallina **cova** rancore, il pulcino, nasce incazzato?

Cameriere, questo **bagno** è proprio un **cesso**! (Antonio Di Stefano)

Dermatologo che **non sta più nella pelle**. (A. Bergonzoni)

Il chirurgo plastico ti rinnova la pelle e poi ti **spella** quando lo paghi.

Giovane si schianta contro un lampione: **spenti** entrambi. (M. Marchesi)

L’uomo che ieri si è **dato fuoco** si è **spento** stamattina (Titolo di Giornale)

Ettore Petrolini, alla vista del prete con l’**olio santo** disse: -Sono **fritto**!

La vertenza delle **ferrovie** sembra essere su un **binario morto**. (TG 5)

**S-mamma** = staccati dalla mamma = lèvati di torno.

---

1 - La famosa principessa...”**sul pisello**.”

Un grosso **grattacapo**: **pettine**.

Le bestie ce l'hanno e gli uomini la fanno: la **coda**.

Ha **2 ali** e **22 gambe**: che cos'è? E' la squadra di calcio.

Qual è la forma **più elevata** di vita animale? **La giraffa**. (*J. Charles*)

Qual è la cosa più **distratta**? La pioggia, **xché cade** sempre dalle **nuvole**.

Vialli disse: -Mi è guarita **la coscia**, posso fare **l'ala**. Discorso **da pollo**.

Qual è il colmo per un calvo? Avere un **diavolo** per **capello**.

E il colmo per chi va **in montagna**? Trovarsi in un **mare** di **gu-ahi!**

E il colmo per un fachiro? Stare **sulle spine** perché ha un **chiodo fisso**.

Appena **mangia la foglia**, se la **fila**: chi è? Il baco da seta. (*Azalea*)

Che cosa cucina una cuoca felice? Cucina **il brodo....di giuggiole**.

Ognuno mostra i suoi **fiori all'occhiello** e nasconde gli **scheletri nell'armadio**. (*Ennio Monax*)

-Che **brutta strada** che hai preso-, disse Gesù alla Maddalena.  
-E' proprio vero Signore, non ci passa un cane!-, gli rispose la donna.

Uccide il marito col ferro da stiro; si giustifica: aveva preso una **brutta piega**.

Certi professori **spiegano** troppo le **poesie**: dimenticano che la poesia consiste proprio in quelle "**pieghe**" che essi distruggono spiegandole.

Tra gatti: -Come hai fatto a mettere in fuga il ladro?  
-Ah, era un **topo d'appartamento**.

Annuncio scritto presso un parrucchiere: "Per ogni taglio di capelli vi faremo una **lavata di capo** gratis."

Avviso in una macelleria di Roma: "Questa macelleria rimane aperta la domenica solo per **i polli**". (*A. Di Stefano*)

Nella riproduzione bovina si usano 1 toro e 25 mucche.  
A meno che le **mucche** non siano delle **vacche**. (J. Carson)

Il politico corrotto accusato in continuazione di aver preso tangenti sbotta: -Basta con queste tangenti! **Ne ho proprio le tasche piene!**

Al ristorante un uomo **piange e singhiozza** disperatamente.  
-Che cosa le è successo, signore?-, gli chiede il cameriere.  
-La mia **bistecca, è durissima!** -E lei piange così soltanto per questo?!  
-Certo: sto cercando di **intenerirla!** (*Frate indovino*)

Cenerentola va alla festa del principe. Sta “**sbfando**” di gusto quando scocca la mezzanotte: scappa di corsa, lasciando nel piatto un pezzo di pane intriso nel sughetto. Il Principe la insegue, e vedendo che ha perso una scarpetta le grida: -Cenerentola, **la scarpetta!**  
-**Falla tu-**, gli risponde lei correndo, -io devo scappare.

LETTERATURA LATRINA

*IL FUTURO DELLA RAZZA UMANA E' NELLE VOSTRE MANI*

*Graffito in un orinatoio di Londra*

Sulla tomba dello scalatore morto in montagna:

*COMINCIO' A PIOVERE E LA MOGLIE DISSE: -TAGLIAMO LA CORDA.*

Sulla tomba di una **moglie infedele**:

*QUI GIACE MIA MOGLIE: MI TRADIVA.  
MA IO NON LE SERBO RANCORE:  
CI HO MESSO UNA **PIETRA SOPRA.***

## SIMILITUDINI

**Spogliare** una donna è come **sfogliare** un fiore. (*Totò*)

Gli ho stretto la mano: era floscia come una **fetta di polenta**.

L'uomo **vincente**, così **firmato** da sembrare una gamba **ingessata**.

**Spiegarlo** sarebbe come **pizzicare** il **sedere** a una **molecola**. (*A. Berg.*)

La **verginità** è come una briciola di pane: passa un uccello e se la porta via. (*Sonia*)

Dal diario di una zitella: “Il **marito** è come un **gelato**: se non lo prendete subito finirete per farlo squagliare”. (*De Torres*)

Il **matrimonio** è come una **città assediata**: quelli dentro hanno voglia di **uscirne**, quelli fuori hanno voglia di **entrarvi**. (*A. Pronzato*)

La scissione tra le cose **praticate** e quelle **predicate** tiene su il mondo adulto come un paio di **bretelle**. (*A. Sofri, Panorama 23/1/03*)

La **predica** perfetta è come la **minigonna**: **corta**, aderente alla **vita** e aperta al **mistero**. (*Prete malizioso, cit R. Beretta, “Da che pulpito”*)

Il papà di Luigino, un bimbo di 4 anni, si addormenta e si mette a **russare forte**. Luigino corre dalla mamma gridando: -Mamma corri, **papà bolle** come la **pentola!** (*Pino Pellegrino*)

Una mattina mi stavo pesando e dissi alla mia bambina di 9 anni che ero **grassa** come un **maiale**. Lei mi guardò e ribatté con semplicità: -No che non lo sei, mamma; tu sei **tonda** come una **pesca**. (*Sheila Lee*)

## METAFORE VIVE, ORIGINALI

La **similitudine** esprime l'**analogia** tra 2 cose: -Cara, sei **dolce** come una **barbabetola**. La **metafora** fa di più: **identifica** 2 cose che hanno qualcosa in **comune**, che nell'esempio è la **dolcezza**, togliendo il come: -Cara, sei una **barbabetola**-, in senso **metaforico**, **traslato**. Cesare **Marchi** spiega: "I **traslati** sono figure retoriche prodotte dall'**associazione d'idee**, dal "**pensiero analogico**", attività mentale instancabile e creativa che coglie somiglianze, affinità, **analogie** tra le cose. Quando saliamo sull'ultimo vagone di un treno, lo sappiamo che, oltre che su una carrozza di **coda**, stiamo salendo su una **metafora**? Il concetto di **coda** appartiene al linguaggio **figurato**, immaginando il **treno** come un **serpente**, la cui **coda** trasportiamo (**metafora**, dal greco, vuol dire "**parola trasportata**"), dalla **giungla** ai **binari**, per dare maggiore risalto e vivezza al treno in partenza." *Lo stesso si può dire per la strada che **serpeggia** e per il gatto che si **raggomitola**; per chi **semina il pànico** invece del **panico**, o **cova** rancore al posto delle uova. Ma se una **gallina cova** rancore, il pulcino nasce incazzato?*

Del cul fece ♪ **trombetta**. ♪ (Dante)

La vedo **attapirata!** (*Striscia*) (Se usata spesso potrebbe "**assopirsi**")

**Rassoda** il tuo dire e **arrubunami** il bicchiere.

Supposta: **bassa insinuazione** che fa del **cul-turismo**.

E' meglio **accendere** una piccola **candela** che maledire l'oscurità.

Un **albero che cade** fa molto più rumore della **foresta che cresce**.

Lei è una **diarrea** di parole e una **stitichezza** di idee. (*Boris Makaresko*)

In caserma, il "nonno" intima al "pinguino": **-Spegni** il sorriso!

**Le vie** del Signore sono infinite, ma la **segnaletica** lascia a desiderare.

R. Sonaglia

Giudizio di un tema: "Un **deserto** di idee attraversato da **carovane** di luoghi comuni."

Da **sarto** insuperabile, Dio ha **confezionato** la donna con un **taglio classico** che non passa mai di moda.

L'amor proprio è **la serratura** del cuore dell'uomo, l'adulazione ne è **la chiave**. (*Xavier Forneret*)

Mitragliatrice: fucile **balzubiente**. (S. Paoletti)

La giraffa è il **periscopio** della savana.

Schiaffo: carezza ad **alta velocità**. (Frate indovino)

Fragola: ciliegia con la **pelle d'oca**. (Frate indovino)

Lucciola: mosca **al neon**. (Ferrante Alvaro de Torres)

Le farfalle sono **nastri variopinti** sui **capelli** del **prato**.

Che cos'è una **frazione**? E' numero **a due piani**.

Che cos'è un **gay**? E' un **dirottatore** di uccelli.

Cosa fanno **2 millepiedi** che si abbracciano? Una **chiusura lampo**.

Quel balzubiente non **steca** (= *spiccica*) una parola! (Dialecto Maceratese)

(**Stecare** = *tirar fuori dalla teca, o custodia, come piselli o fave*)

Prima notte di matrimonio. La sposina delusa e imbarazzata: -Caro, non pensavo, sai... che tu avessi un **organo**...così piccolino.

E lui: -Ma..., veramente, cara, neanche io pensavo di dover suonare... in una **cattedrale**! (G. Legman, cit. M. Farné)

<p>NOTTE BOTTE</p> <p>E mi ritrovo solo <b>in fondo alla notte nera</b><sup>(1)</sup> e piove lentamente, e sale dal profondo un silenzioso pianto.</p> <p>Enniacomo Leoparchesi<sup>(2)</sup></p>	<p><i>1-Ardita metafora che esprime mirabilmente l'im- mensovrumano dolore del poeta, e che fa accappo- nare la pelle e appellare il capponne. Non sfugga la sottile allusione paronomasica notte-botte, per cui il poeta si sente come in fondo a un'immensa e cosmica botte nera, come uno degli ultimi terroni dell' universo. Egli, infatti, da piccolo, quando era ancora un ignaro vispargoletto, "garzoncello scherzoso", campagnolo ruspante, amava rintanarsi nelle bOtti vuote, "im-bOtte-ndole" di se stesso, nel buio caaaa- vernOOsO)))))) di quegli Uteri enOrmi, come quello della cavalla di Troia. "Quale allor gli apparìa la vita umana e il fato!" (G. Leopardi)</i></p> <p><i>2-Felice innesto di Ennio + Giacomo e Leopardi + Monachesi, nati entrambi il 29 giugno, nel poetico segno del cancro. Anche Cesare vi nacque e nocque.</i></p>
--	---

## SINESTESIA

La sinestesia, dal greco *sin* = insieme, *estesia* = percezione, significa **fusione** di percezioni eterogenee, come se un **urlo** tragico, oltre che **udirlo**, lo **vedessi** anche **nero**; e come se, **guardando** le **stelle**, il loro **palpitante scintillio** lo **udissi** anche come un **pigolio**. Come se avvenisse un **cortocircuito** tra i nervi della **vista** e quelli dell' **udito**.

La **sinestesia** è un tipo particolare di **metafora**, di quelle misteriose **corrispondenze** e **analogie** tra le cose che il poeta sa cogliere ed esprimere. **Baudelaire**, in "**Corrispondenze**", parla di "**profumi freschi** come carni di bimbo, **dolci** come gli oboi e **verdi** come praterie" nel "**Tempio della natura**" che "l'uomo attraversa tra **foreste** di **simboli** dagli occhi **familiari**." Che però rimandano a una dimensione **misteriosa**, nella concezione **mistica** del **simbolismo** che lo scrivente condivide.

E come potevamo noi cantare.....

all'**urlo nero** della madre che andava incontro al figlio  
crocefisso sul palo del telegrafo? (Salvatore Quasimodo)

La Chiocchetta (*pleiadi*) per l'aia azzurra  
va col suo **pigolio di stelle**. (Giovanni Pascoli)

Il divino del pian **silenzio verde**. (G. Carducci)

Le parole si perdono in **ciechi echi**. (R. Piumini)

Io venni in luogo d'ogni **luce muto**. (Dante, *Inferno*, V, 28)

Mi ripigneva là dove il **sol tace**. (Dante, *Inferno*, I, 60)

Scritta nella meridiana: "**Sine sole sileo**" (= Senza **sole taccio**)

Ué signorì, parla più forte, la **sentò sfocata**. (Da un "Call center")

Inutile che parliate sottovoce: **sentò** anche con la **coda dell'occhio**.

*Il dono dell'obliquità.*

Spettacolo all'aperto di Montesano. E' buio e piove: ombrelli aperti.  
Smette di piovere e Montesano dice: **-Spegnete** gli ombrelli!

Nell'armadio si sentiva un gran fracasso! Erano le cravatte dai **colori chiassosi** spaventate da uno **scheletro** nell'armadio.

## SPOSTAMENTO - SLITTAMENTO DEL SIGNIFICATO

Lo “**spostamento**” o “**slittamento**” del significato consiste nel dare ad un messaggio un significato diverso da quello solito normale, o nel prendere **fischi** per **fiaschi**. Si usa anche in enigmistica: es. Salame senza sale: **am**. Una vocale **in gamba**: a. (Vedi VALE pag. 329)

-Scusi, **sa che ore sono?** -Sì.

La commessa al cliente: -**Dica pure**. -**Pure!**

Il dottore al malato: -Dica 33. -Trentatré. -Ancora **continui**. -**34, 35, 36...**

Ho **guardato** la televisione per 3 ore, e **dopo l’ho accesa**. (*Fichi d’India*)

-Potresti **baciarmi sulla veranda**. -No, meglio **sulle labbra**. (*13 amigos*)

I liquori ti uccidono **lentamente**: ma chi ha **fretta?** (*L. Fechtner*)

Ne occorrono **4** per scrivere **bene**: lettere. (*Enigmistica*)

Qual è il numero che sta sempre **in treno?** E’ il numero **3, no?!**

**Cuore** comincia con la **ci**, **generalmente** però comincia con la **gi**.

Scritta sul portone di un convento di suore: “*Avrai la pace solo se **la dai**.*”

-Ti piace il **largo** di **Handel**? -Mah, preferisco lo **stretto** di **Messina**.

-Conosco un uomo con una gamba di legno di nome Smith.

-E come si chiama **l’altra gamba?** (*Film “Mary Poppins”*)

-Le hanno sparato nel **trambusto?** -No, mi hanno sparato fra il trambusto e l’ombelico. (*Cit. S. Bartezzaghi*)

Tanta gente dice che non arriva alla **fine del mese**.

Ma che ci vuole: a me mi pagano il **27.....28, 29, 30, e sò’ arrivato**.

Un uomo in auto chiede: -Scusi, per andare **all’ospedale?**

-Alla prima **curva** tiri **dritto** a tutta **velocità**.

Io le chiesi: -E’ la prima volta cara che **dormi** con un uomo?

-Sì-, mi rispose lei,-con gli altri stavo sempre **sveglia** tutta la notte.

All'anagrafe: -Come vi chiamate? -Ciccillo Salvatore.  
-Siete sposato? -Sì. -Con **prole**? -No, con **Marietta**.  
-Ma noh! Prole significa i figli! -Ah sì, scusate: un **prolo** e 'na **prola**.

-Sarebbe contento tuo padre se **ti sentisse** dire tutte queste **parolacce**? -Certo, è **sordo!** (*Achille Campanile*)

-Ugo, vieni a bere un bicchiere di vino.  
-No grazie, io sono **astemio**.  
-Ah scusa **Astemio**: vieni a bere un bicchiere di vino. (*Antonello Costa*)

Sul **3no** il controllore scopre un tizio che viaggia in prima classe col biglietto di seconda. -E lei **come ci si trova qui?** -, gli domanda severo.  
-Benissimo, grazie!-, gli risponde il passeggero.

In un tram affollato una donna **incinta** con un bel **pancione** sta in piedi, con grave disagio, vicino a un **ragazzino tutto spaparanzato** nel sedile. Un uomo lo redarguisce: -Giovanotto, non la vedi la signora?  
-Certo che la vedo. -E non ti **vergogni** per niente?  
-E che sono **stato io?** (*Aldo Fabrizi*)

Previti è venuto co' 'na mercedes che faceva un rumoretto impercettibile. Jò cambiato er motore: 20.000 euro!  
Lui m'ha pagato dicenno: -Io glieli do, ma questi **sono soldi rubati!**  
Jò detto: -A me la **provenienza** nun m'enteressa. (*Sergio Vighianese*)

-Giorgio, hai notato dei miglioramenti da quando studi l'inglese?  
-Sicuro, vi è stato un netto **capovolgimento** della situazione: prima ero **io** che non capivo **gli inglesi** quando parlavano; adesso invece sono **essi** che non capiscono **me** quando parlo inglese io. (*S. Gianduzzo*)

Avevo smarrito il cane. Un amico mi disse: -Fai mettere un **annuncio** sul giornale. Io feci mettere l'annuncio: -**Boby, qua!** E siccome non tornava, il giorno dopo ho fatto aggiungere: **Subito eh!** (*S. Vigilante*)

## IMPLICITO - NON DETTO

Le battute seguenti **implicano** una conseguenza alla quale bisogna arrivarci da soli, con un' "**inferenza**", capendo ciò che **non è detto**: perciò a volte fanno ridere a scoppio ritardato. E' questo un aspetto molto importante dell'umorismo, come spiega **Marina Mizzau**. (Vedi pag. 289)

Es. -Fammi del male! -, dice il **masochista**. -No!-, gli risponde il **sadico**. La stessa **Marina Mizzau** scrive: "Parlando di **implicito** è questa forse la barzelletta più **condensata** del mondo. L'ottimista dice: -Questo è il **migliore** dei mondi possibili. E il pessimista: -**Appunto**.

D'accordo sui fatti, è la valutazione che cambia. Cambia, si ribalta, con una sola, dispettosa, **appuntita**, subdola parola. **Appunto**.

Apparentemente consenziente, sbeffeggia. Sembra una riverenza ed è uno schiaffo. Torna indietro a chi l'ha lanciata come un **boomerang**.

E' proprio come dici tu, quindi ho ragione io. Ecc... Non c'è bisogno di argomentare in questa conversazione tra amiche:

-Devo assolutamente stare attenta a non rimanere **incinta**.

-Ma scusa, tuo marito non si è fatto **sterilizzare**?

-**Appunto!** "

Sarò **bre...** (F. Durabàl)

Evita le frasi fatte: è **minestra riscaldata**. (Umberto Eco)

Avviso in parrocchia: "**Cena a base di fagioli. Seguirà concerto.**"

-Suo marito è già **impotente**? -E **chi lo sa?** (Altan)

-E' diventato **mezzo cretino**. -Allora è **migliorato**. (A. Campanile)

Io da piccolo ho avuto la meningite: o ci si **muore** o si resta **scemi**. (Totò)

A una donna, in pubblico: -Ah sei tu? **Vestita** non ti avevo riconosciuta.

Sai come si fa a tenere un **idiota** sulle spine? Te lo dico domani. (B. P.)

Il dottore m'ha dato una ricetta incompleta: "Prendere la **vitamina e...**"

-Bisogna **dubitare** di tutto. -**Ne dubito** (E. Mona-x)

-Non si può essere **mai sicuri** di **niente**. -Ne sei **sicuro**?

Chi vuole avere **sempre ragione** è un **coglione**, però potrei **sbagliarmi**.

Flavio Oreglio

Ci sono **2 sintomi** di vecchiaia: il primo è la **perdita della memoria** e l'altro...**mica** me lo **ricordo!** (*Red Skelton*)

-Solo gli imbecilli non hanno dubbi.  
-Ne sei proprio sicuro?  
-Sicurissimo, **non ho alcun dubbio.** (*L. De Crescenzo*)

Due **miopi** in attesa del tram; arriva il tram ed un miope chiede all'altro: -Scusa, che **numero** è questo tram? -**Quale tram?** (*Iperbole*)

Il bambino negro al papà negro: -Babà, bosso giogare con duo **bisellone?** -Zi, ma non di **allondanare drobbo!** (*Iperbole*)

Tra amiche: -Mio figlio **assomiglia** tutto al **padre.**  
-Un pochino, però, **anche** a tuo **marito.** (*C. Gasparini*)

Al mare: -Mamma, mamma, cos'ha quel signore **sotto il costume?**  
-**Il portafogli,** tesoro.  
-Mamma, più ti guarda e più diventa **ricco!** (*F. Cassinari*)

-Signora, dica subito al suo bambino che **la smetta di imitarmi.**  
-Carletto, smettita, **non fare lo scemo!**

La Carfagna è **ministra:** ha detto che le piace tanto! Anche a me piace tantissimo una cosa, ma mica sono **ginecologo.** (*G.Montanini*)

Il professore interroga uno studente che non ne azzecca una.  
-Chi ha scritto l'"Infinito"?-, gli chiede il professore per aiutarlo.  
E lo studente: -Ma sa., professore..., così **su 2 piedi**.....  
-Va bene: li metta pure **giù tutti e 4** se vuole!

Lui sosteneva con grande fervore, in base alla "Dichiarazione univerversale dei diritti umani" (*art. 18 e 19*), che ognuno ha il **diritto** di avere le **proprie opinioni.** Io gli dissi che **non ero d'accordo.** Lui si arrabbiò e mi diede un pugno. (*F. Oreglio, integrato*)

(*L'art. 30 della suddetta Dichiarazione recita infatti: "Nella presente Dichiarazione, nulla può essere interpretato nel senso di **implicare** un diritto di esercitare un'attività o di compiere un atto mirante alla **distruzione** di alcuno dei diritti e delle libertà in essa enunciati."*)

Un arabo al bar chiede: -**Abdullamussamul Coca Cola**. E il barista: -Scusi tanto, ma non ho capito bene: una **lattina**, di che **cosa**?

Due carabinieri davanti allo **specchio**. Uno dice: -Guarda, 2 colleghi, andiamoli a **salutare**! E mentre si avviano l'altro aggiunge: -No aspetta, stanno **venendo loro**.

**Boris Makaresko** aveva scritto il libro "Anche i **tonni** cantano **intonnati**". Un tale gli chiede: -Lei è Boris Makaresko, vero?

-Sì, sono io, perché?

-Ho comprato il suo libro.

-Ah! **E' stato lei!** (*B. Makaresko*) (*Alzare indice: 1 solo venduto*)

La mia donna si è guardata allo specchio e non si piaceva più: diceva di avere troppe rughe sul viso, le gambe rovinata, il culo enorme...

Io allora per consolarla le ho detto: -Però hai ancora una **vista ottima!**

*Flavio Oreglio*

Era venuto a Roma un uomo tanto somigliante a Cesare Augusto da attirare su di sé gli sguardi di tutti. Augusto lo fece venire in sua presenza e gli disse: -Dimmi, giovanotto, **tua madre** è stata qualche volta a Roma? -No-, rispose quello, -ma **mio padre** ci veniva spesso. (*Macrobio*)

**Berlusconi muore**, ma non c'è una tomba degna lui, e resta insepoltito. San Pietro gli dice: -Purtroppo, Cavaliere, mi dispiace tanto, ma per entrare qui bisogna essere sepolti; comunque, gliela posso trovare io una bella tomba. -No, grazie, lascia stare Pietro-, gli risponde Berlusconi, -tanto è **solo per 3 giorni**, non ne vale pena.

Sull'autostrada del Brennero un turista tedesco sta viaggiando a forte velocità, con la radio accesa. Ad un tratto la musica s'interrompe ed una voce concitata annuncia: "Attenzione attenzione! A tutti i veicoli in transito sull'autostrada del Brennero, emergenza, pericolo grave! Un pazzo sta viaggiando contromano a forte velocità". E il turista tedesco commenta tra sé: -Altro che **un pazzo**: qui c'è **tutto il manicomio!**

## CORONE

Muore un famoso **cardiologo** stimato e amato da tutti. I colleghi gli fanno una stupenda **corona di fiori** a forma di un **grande cuore**. C'è molta commozione: sono tutti molto tristi, alcuni piangono, ma un signore, alquanto imbarazzato, cerca di appartarsi perché gli viene da ridere. Un altro se ne accorge e gli chiede: -Scusi, lei è forse contento?  
-Ma no, cosa dice: era un carissimo amico, un bravissimo collega.  
-Ma scusi, allora perché ha quell'aria quasi divertita?  
-Beh, è che pensavo alla corona che faranno a me, al mio funerale.  
-E allora? -Beh, ecco, vede....sono anch'io dottore...  
-Si, ma non vedo il nesso. -E' che io sono **ginecologo**.

## UN URLO NELLA NOTTE

Dieci ricconi VIP (very important people), stanno facendo una cena di gala raffinatissima, elegantissima. Rigorosamente d'obbligo lo smoking, o almeno **la cravatta**, anche per le **uova**...quelle **in camicia**, ovviamente. Tutti elegantissimi, in **doppio petto** e **doppio...mento!** Hanno tutti una gran fame. Il cameriere porta a tavola delle bistecche squisite, prelibate, da **leccarsi** i baffi, una vera **leccòrnia**. Ma invece di 10, per errore ne porta 11. Dopo aver servito tutti e 10 i commensali, lascia lo splendido vassoio in mezzo alla tavola, con la bistecca avanzata ancora bella calda, che manda un profumino delizioso, irresistibile. Finito di mangiare la bistecca propria, tutti tengono d'occhio quella avanzata, con occhiate e sbirciatine furtive: **se la mangiano** con gli **occhi**, **...la guardano** con la **bocca**,...**l'annusano** con le **orecchie**. Ma sentendosi tutti rigorosamente obbligati dalle nobili regole del galateo, nessuno osa toccarla, per non sembrare ingordo e sfacciato; anzi, se la offrono l'un l'altro, con aristocratico sussiego e signorile distacco e nonchalance: -Prego, la prenda lei. -Ma no si figuri la prenda lei. -No grazie la prenda pure lei, prego, non ci faccia i complimenti. D'un tratto va **via la luce** e la stanza piomba nel **buio**. **Un urlo straziante** squarcia il silenzio: **-Aaaaaaahhhh!!!** Ritorna la **luce**: sulla bistecca, una **mano, trafitta da 9 forchette!**

## DOSSI E PARADOSSI

**Paradosso** deriva dal greco, **para** = **contrario**, all'opinione, al sapere **comune** = **doxa**. Il **paradosso** è stato definito: "Una **verità** che si tiene **ritta** sulla **testa** per attirare l'attenzione." (M. Grothe) In tale accezione **positiva** esso esprime una **verità** in forma contraddittoria ed apparentemente assurda: es. "La libertà dovrebbe essere obbligatoria."

Secondo **Schopenhauer** "La **verità** nasce come **paradosso** e muore come ovvietà." E **Kierkegaard** osserva: "Pensatori privi di paradosso sono come amanti senza passione: mediocri compagni di gioco." Anche la **fede religiosa** è ritenuta **paradossale** da **Dostoevskij** e altri. **Tertulliano** diceva: "Credo perché **assurdo**."

Il "**paraDIOsso**" di **Pascal** recita: "Incomprensibile che **Dio esista**, incomprensibile che **non esista**." (Pascal, pensiero 230)

C'è poi il **paradosso retorico**, che è un semplice artificio linguistico, il cui abuso conduce ai **sofismi**, ragionamenti capziosi e fasulli, basati su abili virtuosismi retorici, di cui erano maestri i **sofisti greci**, tra cui **Gorgia**, criticati da **Platone** per la loro vuota retorica e il loro scetticismo, cinismo e relativismo. Da **sofisti** deriva **sofisticato**, e cioè **adulterato**, artificioso, falso. Il contrario di **gen-u-in-o** / **in-gen-u-o**, autentico, schietto, papale.

I **messaggi paradossali**, contraddittori, possono creare problemi psicologici, con i **vincoli-vicoli ciechi** del "**doppio legame**", **Scilla e Cariddi della pragmatica**, come evidenziano **Paul Watzlawick** e altri.

Ad es.: -Vuoi un **consiglio**? Non accettare **mai consigli**. (Ma non accettandolo lo accetto) -**Disubbidisci!** (Ma disubbidendo obbedisco).

La mamma dice a Carletto che **non ubbidisce** mai: -Fai pure tutto **quello che ti pare**. -Ma cosa ti salta in mente!? Sei impazzita?-, le dice il marito. E lei: -Adesso voglio proprio vedere come **farà a disubbidirmi!** **Bateson** pensa che una comunicazione per essere soddisfacente debba essere anche un po' paradossale, e considera il paradosso come il "**prototipo-paradigma**" dell'**umorismo**. (Si veda a pag. 290)

E Marina **Mizzau** osserva: "Il paradosso genera gli opposti, **folia** e **gioco**, **paralisi** patologica e **creatività**."

E infine i **paradossi logico-matematici**, come quello del **mentitore di Epimenide**, filosofo **cretese**, che affermava: "**Tutti i cretesi dicono il falso**." Ma anche lui era cretese, quindi ha detto il **falso**, perciò i **cretesi** dicono la **verità**. Ma allora ha detto la **verità**, e i cretesi dicono il **falso**. Perciò ha detto il **falso**: quindi i cretesi dicono la **verità**.....

## Marina Mizzau, Riso facile, riso difficile

Dal libro "RIDENDO E SCHERZANDO"

Questa barzelletta è più sofisticata nel procedimento **inferenziale** che sollecita. *(Si veda a pag. 284: "Implicito, non detto")*

*Il capufficio si è accorto che l'impiegato Rossi spesso se la svigna alle 3, anziché uscire alle 5 come tutti gli altri. Seccato, ed anche incuriosito, incarica il sorvegliante di seguirlo per scoprire dove va.*

*Il sorvegliante lo segue e riferisce al capufficio: -Rossi esce di qui alle 3, compra una bottiglia di champagne, va a **casa sua** e fa l'amore con **sua moglie**. -Strano, -commenta il capufficio, -proprio nelle ore di lavoro lo deve fare? -Senta-, gli ripete il sorvegliante: -Le ho detto che Rossi esce di qui alle 3, compra lo champagne, va a **casa sua** e fa l'amore con **sua moglie**! -Ho capito-, sbotta il capufficio, -ho capito benissimo! Ma non ci sarebbe niente di male, se lo facesse dopo l'orario di lavoro! E l'altro, dopo una breve pausa di riflessione: -Senta, possiamo **darci del tu**?*

Buona barzelletta per lo scarto tra il detto e il **non detto**. La barzelletta di qualità, e forse l'**umorismo** in genere, come l'**ironia**, è costruita sull'**implicito**, sul **non detto**. E' tanto più stimolante quanto più induce chi l'ascolta o la legge a fare **inferenze**. A volte è una fatica di Sisifo. La barzelletta, il motto di spirito, diventa **enigma**, gioco senza soluzione, ed è in questi casi che il legame tra **umorismo e paradosso** si fa più stretto.

*-Fammi del male! -, dice il **masochista**. -No!-, gli risponde il **sadico**. Cos'è un **sadico**? E' una persona che è **gentile** con un **masochista**.*

Vediamo: se il masochista riceve una gentilezza, volendo invece esse-re tormentato, gode. Ma se **gode, soffre**. Ma se **soffre, gode**. Se il sadico ama far soffrire, per le ragioni di cui sopra, non ottiene il suo scopo. Oppure sì? Non c'è via d'uscita, come per il paradosso del **mentitore** (a pagina precedente). Che, calato in un contesto narrativo, si propone nella seguente storiella raccontata da **Freud**.

*Due ebrei si incontrano in treno. -Dove stai andando?-, chiede uno. -A Cracovia-, risponde l'altro. -Che bugiardo che sei-, sbotta il primo: -se dici di andare a Cracovia vuol dire che vuoi farmi credere che stai andando a Lemberg. Ma io so che in realtà stai andando a Cracovia. Perciò perché menti con me?*

Questi **paradossi** sorgono quando nel messaggio è contenuto un **messaggio sul messaggio** (*mèta-comunicazione: N.d.A.*). Ecc...

L'ipotesi che sto presentando è che i **paradossi** siano il **prototipo-paradigma** dell'**umorismo** ecc...Vorrei presentare l'idea che questi paradossi siano la materia prima della **comunicazione** umana. Ecc...

La situazione della terapia è un ambito in cui la **libertà** di ammettere i **paradossi** è stata coltivata come tecnica; nel complesso però, questa **fles-sibilità** esiste tra 2 persone ogni volta che, grazie a Dio, riescono a darsi l'un l'altro un po' di **libertà** nella discussione. Questa libertà, libertà di parlare in modo **assurdo**, di ammettere alternative **illogiche**, di ignorare la teoria dei tipi, probabilmente è essenziale per delle relazioni umane soddi-sfacenti. Insomma, sto sostenendo che esiste un importante ingrediente **comune** a tutte le **relazioni umane** soddisfacenti, all'**umorismo** e al cam-biamento **psicoterapeutico**, e che questo ingrediente è la presenza implicita dei **paradossi** e la loro accettazione. Ecc...L'alternativa alle libertà introdotte dal paradosso è la **rigidità** della **logica**. (*G. Bateson*)

**Bateson** ha qualcosa dei migliori **mistici**, **umoristi** ed anche **terapeuti**. La differenza rispetto a tanti di essi è il suo insistere sulla **dicibilità**. Per Bateson, **ciò di cui non si può parlare, non si deve tacere**. (*Al contrario di quanto sostiene Wittgenstein: nota dello scrivente*). Se ne deve, anzi, parlare di più, perché è forse l'unico argomento di cui valga la pena parlare. Che poi siano anche esperienze **indicibili**, fa parte dei **paradossi** della condizione umana, che siamo obbligati ad accettare. Forse il miglior modo di esprimerli, di **dirli e non dirli**, è una **buona battuta**.

(*Paolo Bertrando, in opera citata*)

(*Si veda a pagg. 239- 252*)

## OSSIMORO

Sull'ossimoro **Cesare Marchi** scrive: "I francesi lo chiamano "**alleanza di parole**", ma è un'alleanza tra **nemici**, perché si tratta di termini **contrari**, artificialmente uniti per ottenere un particolare effetto. E' certamente **la più folle** delle figure retoriche". *La più **paradossale**, ottenuta con l'uso congiunto di **parole** che fanno a **pugni** tra loro.*

Come ad es. "**ghiaccio bollente**", nota definizione di **Anita Ekberg**.

**Giusti**, nella poesia "**Sant' Ambrogio**", si abbandona all'onda dei ricordi: "Sentia nell'inno la **dolcezza amara** de' canti uditi da fanciullo".

"**La fuga immobile**", s'intitola il diario di don Divo Barsotti: fuggire dal mondo per restare immobile in Dio. E il titolo di un libro di Stefano **Bartezzaghi**, il famoso autore di cruciverba, è "**Orizzonte verticale**." Sulla sua tomba sarà incisa l'epigrafe: UNO ORIZZONTALE.

I saggi antichi sapevano di non sapere, con la loro "**docta ignorantia**", e consigliavano: "**fèstina lente**" (affrettati lentamente).

E ammonivano: "**Non imperatur naturae nisi parèndo**" (non si **comanda** alla natura se non **ubbidendole**).

C'è poi il "**silenzio eloquente**"; e il "**silenzio assordante**."

E l' "**ossi-moro nasco-sto**", come ad es. "par-odia ama-ra."

Come osserva Mardy **Grothe** nel suo libro "**OSSIMORI, PARADOSSI ecc....**", "Un **ossimoro** è stato giustamente definito "un **paradosso compresso**". Guardandolo da un'altra angolazione, penso che un paradosso sia "Un **ossimoro allargato**." Per come la vedo io essi sono **parenti stretti** perché entrambi collegano elementi contraddittori ed incongrui. E perché **giocano** entrambi in modo **incantevole** con la differenza tra realtà letterale e realtà figurativa" (M. Grothe)

Prego, ci **segua precedendoci**.

Lèggi **forte**, ma **piano**. (Un insegnante)

Cara io ho un **debole** molto **forte** per te.

Quell' **allegra tristezza** che hai. (De Gregori)

L'impresa **eccezionale** è essere **normale**. (Lucio Dalla)

Si può essere **umili** anche per **orgoglio**. (Montaigne)

La mia **inferiorità** è **superiore** alla tua. (Fulvio Fiori)

La nave è passata al **largo** di uno **stretto**.

Sono all'**asciutto**, con l'**acqua** alla gola.

Il **pollice** era l'**indice** di gradimento degli antichi romani.

-**E' fresco** quel panino? -Sì, certo, è ancora **caldo caldo**.

Oggi l'unico **punto fermo** è che tutto **si muove**. (*Gorbaciov*)

Le questioni **di principio** sono quelle che non hanno **mai fine**.

C'è stata una spiacevole **incomprensione**, peraltro **comprensibile**.

Sono una **guardia notturna** che vive alla **giornata**. (*J. Charles*)

5 giorni di consegna perché venivano **alle mani** con i **piedi**. (*Militare*)

Molti sarebbero **vigliacchi** se ne avessero il **coraggio**. (*Thomas Fuller*)

C'è chi è **pieno** di sé, pur essendo **completamente vuoto**. (*E. Drusiani*)

C'è chi si **umilia orgogliosamente** e chi si **vanta umilmente**. (*E. Mona-x*)

Un **gatto** mi guardava in **cagnesco**: gattaccio schifoso, figlio d'un cane!

Benché avesse soltanto l'**occhio destro** aveva uno **sguardo sinistro**.

Chi è che fa le **discese** in **pianura**? Il giocatore di calcio. (*S. Paoletti*)

Come disse Archimede a una tavola **rotonda**: -Qui c'è qualcosa che non **quadra**.

Ogni giorno in Somalia c'è un numero molto **nutrito** di gente che muore di **fame**. (*TG*); (*e cap. 6-1- Risveglio di metafora assopita*)

Riunito d'urgenza il Consiglio dei Ministri: tra le molte questioni da discutere, c'è **sul tappeto** anche il **tetto** delle pensioni". (*C. Marchi*)

Stanco dell'infinitamente grande e dell'infinitamente piccolo, lo scienziato si dedicò all'**infinitamente medio**. (*E. Flaviano*)

Tra **2 nani**: -Io sono il nano **più piccolo** del mondo!  
-Ma smettila con le tue manie di **grandezza, megalomane!**

Epitaffio su una tomba: "Qui giace un **uomo retto**: dopo una **vita lineare** è morto **in curva**." (*Frate indovino*)

(*Ero lì che prendevo la curva, sciorbole, e la curva non c'era!*)

**Da “Il dono dell’obliquità” e “Scusatemi ho il patè d’animo”**  
(Gaffes e strafalcioni di politici e politicanti).

Il bilancio è in **abbondante pareggio**.  
Esistono precise **fumosità**, qui **acclarate**.  
Il **cimitero** deve essere sempre un luogo **vivibile**.  
E’ stato un finale **a sorpresa**, come era **prevedibile**.

E’ un ragionamento di una **superficialità abissale**, che raggiunge  
**l’apice** della **bassezza** politica.

Cari **cittadini** di **campagna**, sono davvero felice di trovarmi qui tra  
voi, in questo luogo che **mi ha dato i genitali**. (Un sindaco) (Calembour)

Durante la manifestazione è intervenuto un forte **acquazzone** a  
**calmare le acque**. (Metafora assopita)

Istituita in centro la **zona del silenzio**: è stato un provvedimento che  
ha fatto **molto rumore**. (Metafora assopita)

Bisogna mettere fine **all’immobilismo**, che porta il nostro paese **di**  
**corsa** verso il baratro. (Un deputato, “La fiera delle castronerie”)

---

Maestro: -Perché lo **pane caudo** è dicto **frisco**?

Pulcinella: -Quia, cum de friscus sfornato fuit, dicto frisco fuit per  
errorem. (F. D’antonio, “La scuola cavaiola”, Napoli)

## UN PLURALE SINGOLARE

Dopo la rivoluzione francese un letterato, che vuole spacciarsi per  
nobile, dice a un marchese: **-Noi** abbiamo perduto tutto: **i nostri beni, le**  
**nos3** fortune, **i nostri** diritti! E il marchese seccato: **-Noi! Noi! Noi!**  
-Ma scusate, che cosa ci trovate **di tanto singolare** in quello che dico?  
-Ecco: è il vostro **plurale** che io trovo **singolare**. (S. Gianduzzo)

## ASSURDITA' COERENTE : "BISOCIAZIONE" (Koestler)

Ci sono testi **assurdi** con una maschera di **coerenza**. Si fondano sull'unione **paradossale** di **2 piani** di logica in **contrasto** tra loro, che **Koestler** chiama "**Bisociazione**", definita da **Marina Mizzau** "Una **collisione** tra 2 matrici tra loro **incompatibili**, che determina quell'effetto di **incongruenza**, o piuttosto di **coerenza e discrepanza** insieme, considerato da molti definitorio del riso." (M. Mizzau)

Come quello che **se lo tagliò** per fare un **dispetto alla moglie**.

**Koestler** lo ritiene una forma importante di **creatività cognitiva**.

Anche nell'**ossimoro** c'è un'analogia unione paradossale, ma a livello **semantico**; nella "**bisociazione**", invece, è a livello **logico**.

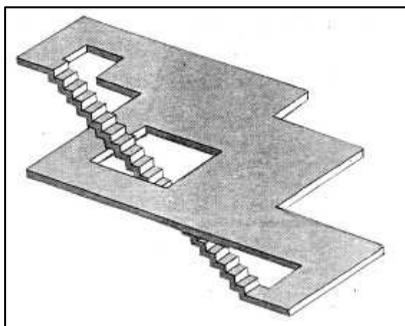
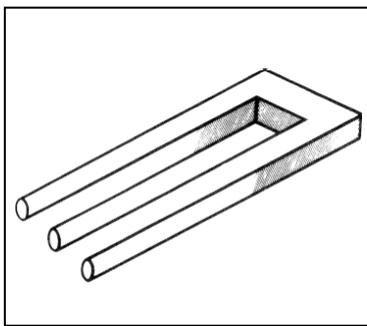


Figura impossibile di **O. Reutersvard**



Tridente impossibile di **L. Penrose**

Anche nelle figure impossibili c'è una unione **paradossale** di **coerenza e assurdità**, come avviene nella "**bisociazione**" di **Koestler**, che **Avner Ziv** definisce: "un passaggio improvviso da un **piano** di logica a un **altro**", in **contrasto** col primo. Ad es. "Un **carcerato** giocava a carte con i suoi carcerieri; quando si accorsero che **barava** lo **cacciarono** a calci dalla **prigione**." (Avner Ziv)

Da un'indagine è stato appurato che **nei 3ni l'ultima vettura** è la più pericolosa. Perciò la Direzione ha deciso di **eliminarla**. (D. Ippolito)

E' difficile **credere** ancora negli **ideali**, ma per un **compenso** adeguato si può fare. (Fabio Di Jorio)

Risparmiate l'acqua: **diluitela**. (*Max Hodes*)

Non sono io che sono **razzista**: è **lui** che è **negro**!

I fatti non si accordano con le idee? **Tanto peggio per i fatti**. (*Lenin*)

Secondo i metereologi la previsione era giusta: **era sbagliato il tempo**.

La scienza ci ha allungato la vita di 20 anni, gli **ultimi 20**: che te possiamo! Non ce poteva allungà i **primi 20**? (*E. Montesano*)

-Caro Agnelli! Mi **consente il caro**, vero, **carissimo**? Anche se non può **aumentarmi** lo stipendio, però almeno **po3bbe** darmelo **più spesso**!

Un interista dice: -Un minuto prima di morire **divento milanista**: così almeno **schietta uno di loro**.

Cosa faremmo senza le donne? C'è sempre una **donna** accanto a un uomo che ha delle **difficoltà**,....che non avrebbe, se non ci fosse quella donna accanto. (*Raul Cremona*)

La bambina: -Mamma, ho **sognato** tutta la notte. La sorellina: -E che cosa hai sognato? -Lo sai benissimo! C'eri anche tu, nel sogno!

La mamma alla sua bambina-Che cosa stai facendo?  
-Sto scrivendo alla mia amichetta Sara. -Ma tu **non sai** ancora **scrivere**!  
-Certo, mamma, ma tanto **neanche Sara** sa ancora **leggere**!

-**Giorgio**, non andare a giocare **con Carlo** che è tanto **maleducato**!  
-Sì, mamma, ma **Carlo** può venire a giocare **con me** che sono tanto **beneducato**? (*Jean Charles*)

La mamma a Giorgio: -Giorgio, ti sei messo **le scarpe**?  
-Sì mamma, **tutte meno una**.  
-**Giorgio...**, **ti sei messo una** scarpa nera e **l'altra** marrone!?  
-E che ci posso fare mamma, **anche l'altro paio** erano **così**.  
-E come t'è andato il compito di matematica? -Bene mamma.  
-Li hai svolti tutti gli esercizi? -Sì, tutti, **meno i primi 2** e gli **ultimi 3**.  
-E quanti erano in tutto? -**Cinque**.

## FUNZIONI

Un marchese sorprende la moglie tra le braccia di un vescovo. Con grande calma va alla finestra e si mette a **benedire** la folla sottostante. -Ma cosa fate?-, gli chiede la moglie. -Monsignore adempie le **mie funzioni**-, risponde il marchese, -ed **io le sue**. (*Freud, cit. da A. Ziv*)

## ANCHE IL NOME

Giorgio, finalmente ti si rivede! Ma che cosa ti è successo? Avevi una criniera di capelli, e adesso sei tutto **pelato**; eri magro come un grissino e sei diventato una **botte**; avevi la vista di un'aquila e adesso porti gli **occhiali**; hai persino cambiato **andatura**! -Ma guardi signore che lei si sbaglia: io non sono Giorgio, io mi chiamo Giovanni! -Nooh! **Anche il nome** ti sei cambiato! (*S. Rizwan Admed*)

## CHiodo FISSO

*Come quel fachiro che stava **sulle spine** perché aveva un **chiodo fisso***

Un matto sta cercando di piantare un chiodo in un muro con un martello, ma il chiodo, ostinato, non vuole proprio entrare, anche perché il matto lo tiene al contrario, con la testa verso il muro e la punta all'indietro, picchiando inutilmente sulla punta. Alcuni compagni, incuriositi, gli si avvicinano. Uno di essi gli dice: -Devi **bagnare il muro** per ammorbidirlo, così il chiodo entra meglio.

Un altro, più ingegnoso, **consiglia**: -No, devi usare un **martello incavato**, con una cunetta circolare, una buchetta rotonda, che faccia presa meglio sulla punta del chiodo, quando batti, senza scivolare, aumentando così il **coefficiente** di spinta.

Un altro ancora sentenza: -Niente, è tutto perfettamente inutile, non c'è niente da fare, è il chiodo stesso che è sbagliato, l'hanno costruito male, con la **testa** al posto della **punta** e la **punta** al posto della **testa**: praticamente è un raro esemplare di **chiodo invertito**.

-Ma non dite fesserie!-, sbotta infine l'ultimo matto, -il chiodo è perfetto, semplicemente esso non è per **questa parete**, ma per quella di **fronte**!

## LOGICA DA CARI-BINIERI

Qualche battuta sui **cari-binieri**. Per scherzo, ovviamente: secondo uno stupido e abusato luogo comune, mentre la realtà è ben diversa, e tanto di cappello. Perciò chiedo scusa se c'è qualche **caro-biniere** qui presente, in borghese: **a lui** semmai gliele **spiego dopo**.

Un camion della nettezza urbana passa davanti a una caserma dei cari-binieri. Lì fuori c'è l'appuntato Caputo e il netturbino gli chiede:

-Appuntato, **ce l'avete l'immondizia?**

E Caputo: -Aspetti un attimo che vado a **condrollare**.

Entra in caserma e chiede: -Marescià, la teniamo l'immondizia?

-Sììì....Caputo, ce ne stanno 2 sacchi, lì nell'angolo.

Caputo torna fuori e fa: -Guardi che **ne teniamo già 2 sacchi**, potete andare! (O anche: -Circolare!) (Udita da Neri Marcoré).

Due carabinieri notano una macchina sospetta, ferma, con un signore a bordo. Si avvicinano e uno di essi gli chiede: -Documenti.

Il signore in macchina sussurra sottovoce: -**Digos!**

E il carabiniere più forte, sillabando: -**I do - cu - men - ti!**

E il signore sillabando anche lui: -**Diii - gos!** Allora interviene deciso l'altro carabiniere e fa: -**Lòs documentos pòr favor!**

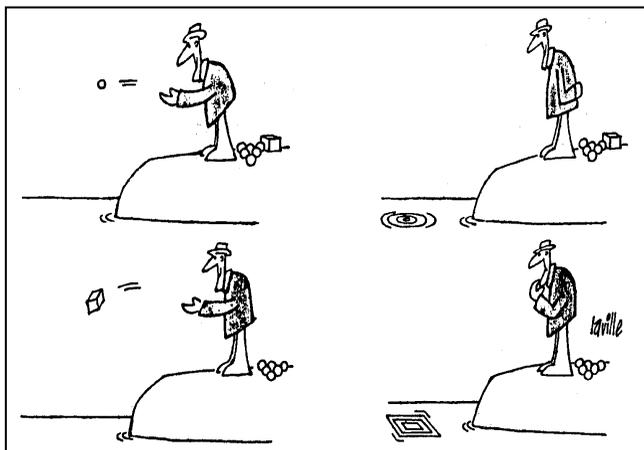
Da comando centrale dei carabinieri giunge fax telegrafico a stazione periferica: "*Prevedesi arrivo imminente **sisma tellurico quinto grado mercalli ivi epicentro stop** massima allerta attivazione immediata **stop** riferire immediatamente massima urgenza **stop**.*" Dopo un'ora, altro fax da stazione periferica a comando centrale: "***Catturato Sisma Quinto Tellurico** che celavasi sotto mentite spoglie **stop Epi Centro** non risulta elenco anagrafico: trattasi forse di tale **Bepi Centro**, già individuato **stop Grado Mercalli** ancora latitante **stop** ricerche momentaneamente sospese causa forza maggiore disastroso terremoto **stop**.*"

Firmato: Caputo e Locascio, **entrambi Giuseppe**

Se **Apollo** avea movendosi l'incedere **apollineo**  
avrà pur anche **un rettile** l'inceder... **rettilineo!**

Anacleto Bendazzi

Se **3** fanno una **trinità**, perché **9** non fanno una **novità**?  
-Ti piace il **largo di Handel**? -Preferisco lo **stretto di Messina**.



Perché un carabiniere, la sera, mette sul comodino **2 bicchieri**, uno **pieno** d'acqua e l'altro **vuoto**? Quello pieno per **bere**, se ha sete; quello vuoto per **non bere se non ha sete**.

Un tale mostra a un carabiniere 2 fiammiferi e gli chiede: -Cosa sono questi? -Due fiammiferi! -No, sono 2 pesci. -2 pesci? -Sì, perchè sono **i...dentici**. Il carabiniere ride e il giorno dopo ripropone la stessa battuta a un collega. Gli mostra 2 fiammiferi e gli chiede: -Cosa sono questi? -Due fiammiferi. -No, sono 2 pesci! -Due pesci?!-, si meraviglia l'altro. -Sì-, spiega il caro-biniere, -perché sono **u...guali**.

Il capitano **Festicoli** ai soldati che scherzavano sul suo nome: -E ficcàtevelo bene in testa che io mi chiamo **Festicoli**, con la **effe**, chiaro? E dopo un po' agli stessi soldati: -Allora! Com'è che mi chiamo? -**Fogliani**, signor capitano!

## NONSENNO

Linguaggio a **ruota libera**, senza **alcuna logica**, o con una **logica paradossale** simile a quella del capitolo precedente.

Vi può rientrare anche il **grammelot**, molto usato da **Dario Fo**. E da **Celentano** nella canzone "**Prisincólinésinenciùsol**. Oll rait"

I maggiori fautori del **nonsense** come **rivolta della fantasia**, come provocazione e divertimento, furono i **surrealisti** e i **dadaisti**. Ad es. : "Prendere un centimetro **cubo** di **fumo** di tabacco e dipingerne le superfici interne ed esterne con un colore idrofugo." (M. Duchamp)

"Un segmento di retta è la distanza più breve tra **2 punti**, a patto che essi siano posti esattamente **uno** di fronte **all'altro**." (Settimana enigmistica)

**Fosco Maraini** ha ideato la **poesia "metasemantica"**, con parole senza significato, e **Bergonzoni** la "scrittura **straevocante**." **Ugo Tognazzi**, nel film "Amici miei", provoca la gente con domande, discorsi, comportamenti assurdi e surreali, spiazzando tutti con i nonsense della "**supercàzzola**." Un po' come il signor **Veneranda** (vedi brano). **Totò** invece se la **ride** mentre un tale lo **malmena** inveendo: "**-Pasquale** maledetto finalmente t'ho preso!" E giù botte da orbi, infuriandosi sempre più nel vedere Totò che continua a **sghignazzare**. " -Ma che tieni da ridere, perché non reagisci!?" -, gli chiede infine **esasperato**.

E Totò: " -E che me frega a me! **Mica** mi chiamo **Pasquale** io!"

Anche **Lewis Carrol** è un noto autore di nonsense, come il seguente, in "Alice nel paese delle meraviglie" : " -Va bene-, disse il gatto, e questa volta svanì lentamente cominciando dalla coda e finendo con il **sogghigno**, che se ne rimase sospeso a mezz'aria per un po' dopo che il resto se n'era già andato. "Questa è bella-, pensò Alice. -Ho visto un sacco di gatti senza sogghigno, ma mai un **sogghigno senza gatto**."

Ed anche in alcuni dei testi e battute che seguono c'è un uso dell' **assenza** come se fosse una **presenza**, reificando la **nullità** e la **nessun-ità**, come il titolo del libro "Non prenda niente **3 volte al giorno**", di A. Di Stefano e Pippo Franco, per cui l'**assente** può **assentire** e a chi **dissentente** gli viene la **dissenteria**.

Avevo una ragazza e dovevamo sposarci, ma c'era un conflitto religioso: lei era **atea** ed io **agnostico**. Non sapevamo **senza quale religione** educare i nostri figli. (Woody Allen)

Quando sentirai il telefono che **non suona**, sarò io che **non** ti sto **chiamando**. (*Fannie Flag*)

**Totti** incontra **Del Piero**: -Alessà, comme t'è annato **er compito**?  
-Male, l'ho consegnato in **bianco**. -Pure io: e mo' pensano c'amo **copiato**.

In un bar alla moda: -Ragazzo, portami un bicchiere d'acqua, ma **senza menta**. -La **menta è finita**, signore; è lo stesso se gliela porto **senza tamarindo**?

Una **candela accesa** in **frigorifero** è fuori luogo, al cento per cento... a meno che la candela ci fosse già prima, e il frigorifero ci sia stato costruito dopo. (*A. Bergonzoni, "Predisporsi al micidiale"*)

-L'ho per caso **incontrata** a **New York**? -No, io non sono **mai** stato a **New York**. -Neanche io; allora sono certamente **altri 2** che si sono **incontrati a New York**. (*M. Eastman, cit. Avner Ziv*)

-Giorgio, come va? -Malissimo! Guarda, 4 ore di treno vicino al finestrino rotto: un torcicollo, un raffreddore!  
-Va bè, ma perché non hai cambiato posto **con qualcuno**?  
-E **con chi** lo cambiavo!? Non c'era **nessuno** nello scompartimento!

-Perché fai il **nodo al fazzoletto**?  
-Per ricordarmi che domattina devo svegliarmi alle sette.  
-Ma non hai la sveglia?  
-Sì, ma non posso mica fare il **nodo alla sveglia**! (*Macario*)

Gita scolastica a Torino. Giunti ad un ponte il professore dice:  
-Guardate, ragazzi come scorre maestoso l'Adige!  
-Ma professo' -, osservano i ragazzi, -questo non è l'Adige, è il Po!  
-Ah, scusate, ma ho dimenticato gli occhiali, e **senza occhiali** non ci vedo **neanche un po'**.

## UN'AVVENTURA DEL SIGNOR VENERANDA

*Il signor Veneranda di Carlo Manzoni, collaboratore del "Bertoldo", è un personaggio bizzarro e surreale, un irriducibile e stravagante provocatore, come Ugo Tognazzi con la sua "supercàzzola", nel film "Amici miei", e anche Teo Mammùccari. Mutatis mutandis, ovviamente.*

Il signor Veneranda si fermò davanti al portone di una casa, guardò le finestre buie e fischiò. Da una finestra del terzo piano si affacciò un signore: -E' senza chiave?-, gridò per farsi sentire.

-Sì, sono senza chiave-, gridò il signor Veneranda.

-E il portone è chiuso? -Sì, è chiuso. -Allora le butto la chiave!

-Per fare che cosa? -Per aprire il portone!

-Va bene, se vuole che apra il portone butti pure la chiave!

-Ma lei non deve entrare? -Io? No! -E allora perché vuole la chiave?

-Se lei vuole che apra il portone dovrò pure avere la chiave no? Il portone non posso mica aprirlo con la pipa, le pare? -Io non voglio aprire il portone. Io credevo che lei abitasse qui: ho sentito che fischiava.

-Perché, quelli che abitano in questa casa fischiano?

-Se sono senza chiave sì!

-Io sono senza chiave!-, gridò il signor Veneranda.

-Insomma, si può sapere che cosa avete da gridare? Qui non si riesce a dormire!-, urlò un signore dalla finestra del primo piano.

-Gridiamo, perché lui sta al terzo piano ed io qui sulla strada-, rispose il signor Veneranda, -e se parliamo piano, non si capisce.

-Ma lei, che cosa vuole?-, gli chiese il signore del primo piano.

-Lo domandi a quello lassù, che cosa vuole-, rispose il signor Veneranda,- io non ho ancora capito: prima vuole buttarmi la chiave per aprire il portone; poi non vuole che apra il portone; poi dice che se io fischio devo abitare in questa casa...Lei, fischia?

-Io? No: perché dovrei fischiare?-, chiese il signore del primo piano.

-Perché abita in questa casa-, rispose il signor Veneranda, -l'ha detto il signore del terzo piano che quelli che abitano in questa casa fischiano. Beh, ad ogni modo non mi interessa: se vuole può anche fischiare.

Così dicendo il signor Veneranda salutò con un cenno del capo e se ne andò brontolando.

*Carlo Manzoni*

## RECITARE - DRAMMATIZZARE

Alcuni **testi umoristici** potrebbero essere recitati e/o drammatizzati anche negli spettacoli scolastici, con eventuali intermezzi **musicali** ecc..

-Pronto, **casa Seppia**? -No, **casa Trota**. -Scusi, **ho preso un granchio**.

-Ti piace il **largo** di **Handel**? -Preferisco lo **stretto** di **Messina**.

La vecchietta al marito: -**Svegliati**, Ugo, che devi prendere il **sonnifero**!

Ho visto un cinema: si intitolava **Mabrufolo**,...**Maneo**...**Maciste**!

Vialli disse: -Mi è guarita la **coscia**, posso fare l'**ala**. Discorso da **pollo**.

-Giorgio, ti piace la matematica? -Sì tanto, specialmente **le frazioni**!

-Le frazioni!? Ma quanti anni hai? - 7 anni e **5 dodicesimi**.

**L'ottimista** che cade dall'ultimo piano di un grattacielo, giunto al **5° piano**, pensa: -**Fin qui tutto bene**!

L'appuntato al maresciallo: - Marescià, che significa **pourquoi**?  
-**Perché**. -Maa niente, una semplice **curiosità** mia.

-Avvocato, a quanto ammonta la sua parcella per una consultazione?  
-1.000 Euro ogni tre domande. -Non le sembra una tariffa troppo cara?  
-Sì. Ora mi faccia pure **l'ultima domanda**. (*M. Rafferty*)

Fra amici: -Ieri era il mio anniversario di matrimonio e ho voluto fare una grossa **sorpresa** a mia moglie.

-E che cosa le hai regalato? -Una scatola di **biscotti**.

-E la chiami sorpresa? -Sicuro! **Lei** si aspettava una **pelliccia**!

In una giornata gelida **un'oca** incontra un **cane**.

L'**oca** osserva: -Oggi fa un freddo **cane**

-E' vero -, risponde il **cane**-, mi è venuta la **pele d'oca**.

Un arabo al bar chiede: -**Abdullabramussamul Coca Cola**.  
E il barista: -Scusi, ma non ho capito bene: una **lattina**, di che **cosa**?

-So che hai litigato con tua moglie: com'è andata a finire?  
-Sapessi...è venuta da me **in ginocchio**! -Ah sì? E che cosa ti ha detto?  
-Vieni fuori da **sotto il letto**, vigliacco! -E tu cosa hai fatto?  
-E io le ho detto: -**No!** A casa mia **comando io!**

Venezia, occupazione nazista. Un **ubriacone sbornio** gironzola barcollando per la strada con una bottiglia di vino ancora chiusa in mano. Si imbatte negli sbirri tedeschi che gli intimano: -**ALT! Ghestapo!**  
E lui: -No grassie, **mi go el cavatapi**. (*Omofonia*)

Napoli. Una donna va in banca e dice al cassiere: -Raggiunié', aggi 'a versà' i dinàre 'ncòpp o cunte. -**Fate la distinta**, signora! -Oh certo, scusatemi: vorrei depositare dei soldi sul mio conto, per favore.

Una donna **igno-r-usp-ante** che vuol fare la distinta va dal macellaio e ordina: -Una fettina per la mia **bimba**, ma che sia molto tenera, altrimenti nó' la **strónceca** (*rosicchia*); e poi me **rógneca** (*brontola*).

Dal gioielliere: -Quanto costa questo anello? -1000 Euro.

-**Cribbio!** E quest'altro? -**2 cribbi!**

Dal falegname: -Vorrei del compensato. -Molto **spesso** signora?

-No, **oggi soltanto**.

Dal fruttivendolo: -2 chili di mele. -Verdi o rosse signora?

-Non importa, tanto le sbuccio.

Una donna va a comprare un paio di scarpe. Ne prova tante, ma non ce n'è una che le vada bene! Il povero commesso a un certo punto osserva: -Ma signora, lei ha un **piede più grosso** dell' altro! -Chi te l'ha detto, **cafone!** -, ribatte la donna. E se ne va in un altro negozio. Stessa ricerca interminabile. Alla fine il commesso osserva gentilmente: -Signora, ma lei ha un **pieдино più piccolo** dell'altro!  
La donna sorride tutta compiaciuta e gli compra **2 paia** di scarpe.

Tra 2 amici: -Ti vedo infelice, che ti succede?  
-Ho avuto un grossa delusione amorosa.  
-Ma come, tu amavi Paola, quella stupenda ragazza: cos'è successo?  
-Sono stato lontano 6 mesi per lavoro e le ho scritto **2 lettere al giorno**.  
-E allora?  
-Si è **fidanzata col postino!**

## CHI HA PRESO PORTA PIA?

Un **ispettore**, in visita a una scuola, chiede a un alunno: **-Chi ha preso porta Pia?** L'alunno non sa rispondere, e l'ispettore si rivolge al **professore**: -Professore, mi meraviglio!  
E il professore: -Ispettore, guardi, il ragazzo è sicuramente estraneo, glielo garantisco, lo conosco troppo bene: ma anche gli altri sono tutti bravi ragazzi, non capisco proprio come possa essere successo. E comunque facciamo subito un'indagine accurata, lo dico anche ai colleghi.  
L'ispettore, sconcertato, va dal **preside**, il quale, appena lo vede gli dice: -Ispettore, so già tutto, m'hanno già informato di quanto è successo. Non riesco a crederci, non riesco a capacitarmi! Qui siamo tutti gente per bene, questa scuola ha sempre goduto e gode di un'ottima reputazione, glielo giuro. Perciò vorrei assolutamente evitare scandali: mi dica subito quant'è che pago tutto io e così chiudiamo subito questo caso inaudito.

## CI-LECCA

In Africa un cacciatore sta facendo un safari con un negro che gli fa da guida e un amico missionario. D'improvviso sbuca fuori un leone ruggente! E il negro: -Sbara, badrone, sbara!  
-Taci tu, lascialo avvicinare.  
Il leone avanza minaccioso e il negro: -Sbara badrone, sbara!  
-E non te la fare sotto! Ci penso io!  
Il leone avanza ancora, è vicinissimo; il cacciatore spara ma il fucile gli si inceppa: **-Cilecca!**-, esclama atterrito. (*Omofoia*)  
E il negro: -No badrone, **non gi lecca**, questo **gi mangia!**  
E il missionario: -Signore, ispiragli **sentimenti cristiani!**  
E il leone in ginocchio a zampe **giunte**, chissà **da dove**: -Ti ringrazio Signore per il cibo che mi hai mandato!

## DOMANDE INDOMABILI

*Nessun domatore **domerà** mai le **domande**. (A. Bergonzoni)*

Un professore richiama uno studente: -Ma perché **rispondi** sempre alle mie **domande** facendomi **un'altra domanda**?

**-E perché** non dovrei farlo, professore?-, ribatte pronto l'allievo.

## INTERROGAZIONE

La maestra interroga Giorgio: -Giorgio, quale grande personaggio morì a Sant'Elena? Su, Giorgio, non è difficile: **Naapoo...leonee Coraggio, Napoleone Bòò ...Bòò...**

**-Bonanima!** Signora maestra!

-Bonaparte! Adesso ti faccio una domanda facilissima: dimmi una cosa a piacere, anche **una sola**, ma **esatta**, sugli **antichi romani**.

-Sì maestra, gli antichi romaniii...sono **tutti morti!**

-Giorgio, non fare il furbo: ora dimmi che cos'è un **poliedro**?

-Un **poliedrooo...** è il figlio del cavallo!

-Quello è il **puledro!** E che cosa portarono a Gesù i 3 re Magi?

-Questa è facile maestra: oro, incenso e **birra!**

-Mirra, mirra! Questa è facilissima: **quanti occhi abbiamo!**

-**Quattro**, maestra. -Quattro?! Come quattro? -Certo, **2 lei** e **2 io** no?

-Ma cosa dici...Ora stai attento. Abbiamo studiato che il caldo dilata i corpi e il freddo li restringe; vediamo se sai farmi un esempio.

-Sì maestra: d'estate il **caldo allunga** le **giornate**; d'inverno il **freddo** le **accorcia**. -Ma Giorgio! Come ti viene pensato! E mi sai dire perché le **giraffe** hanno il collo così **lungo**?

-Certo maestra: è per raggiungere **la testa** che sta così in alto!

-Niente. Speriamo meglio con i verbi: coniugami il **presente** del verbo **essere**. E Giorgio titubante: -Io sonoo....

La maestra: -Avanti: io sono, **tu seii...**

E Giorgio: **-Io sono, tu seii....egli 7, noi 8, voi 9, essi 10.**

-Oh santo cielo! Dimmi almeno il **presente** del verbo **camminare**.

E Giorgio, incerto e lento: **-Io caa..mminoo...tu caa...mmi...niii...**

**-Più veloce**, coraggio!

**-Io corro, tu corri, egli corre...**

Il bambino negro al papà negro: -Babà, bosso giogare con duo **bisellone**? -Zi, ma non di **allondanare drobbo!** (Cap. 9-1-C e 11-iperbole)

-Babbo, dove stanno i **Carpazi**?  
-Chiedilo alla mamma, è lei che li mette a posto.

Era un bambino presuntuoso e saccente. La maestra di prima elementare gli chiese: -Ma tu **credi in Dio**? E lui rispose: -Be', credere è una parola grossa. Diciamo che lo stimo molto. (Walter Fontana)

Giorgio incontra Ale: -**Ciao Ale!** E Ale scherzando: -**Miao!**  
Giorgio allora comincia a rimuginare tra sé: -Perché mi avrà detto **miao**?  
Miao lo fa il gatto, il gatto...mangia il topo, il topo mangia il formaggio, il formaggio...si fa col latte, il latte lo fa la mucca, la mucca cià le corna:....**cornùto!** Mi ha dato del cornùto! (Vedi pag. 174)

In treno c'è un uomo seduto in un vagone. Entra un bambino che gli tocca una gamba e gli dice: -Signole, **cacca!** -Che scocciatore!- pensa tra sé l'uomo, -ciavrà pure una mamma. Ma il bambino di nuovo: -**Cacca** signole, **cacca!** L'uomo lo ignora scocciato, ma tutto d'un tratto gli piomba addosso un grosso valigione che per poco non lo accoppa! E il bambino: -Te lo dicevo io che **caccava!**

Un bambino piange disperatamente. Una donna lo vede e cerca di consolarlo: -Povero bambino! Perché piangi così? Che cosa ti è successo?  
-La mamma, iihhihh.... È andataaa...ad affogare i miei gattini!  
-Oh, quanto mi dispiace! Ma forse la mamma non poteva fare diversamente ...su, tu devi essere un ometto ormai, non devi piangere.  
-E invece piango, iihhihh... perché la mamma, eeheehh...mi aveva fatto una **bella promessa**, ...e invece...  
-Ah si? E che cosa ti **aveva promesso** la mamma?  
-La mamma, iihhih...mi aveva promesso,...che li faceva **affogare a me, i gattini!** (Con tono rabbioso)

Un giorno la mamma tornò a casa tardi ed il nonno cucinò lui il pranzo per la nipotina di 3 anni. Al rientro della mamma la bimba le dice:  
-Mamma, oggi nonno **ha cociuto** la pasta.  
-Non si dice **cociuto**, si dice **còtto-**, osserva la mamma.  
-Sì, però era cattiva, era dura dura.  
-E lo sai che ti poteva **nuocere**?  
-Però non mi ha **nòtto**.

*(Ipercorrettismo dei bambini, frutto di una logica coerente spontanea)*

## TUTTI IGNUDI!

Una zitella puritana che abita in riva al fiume telefona alla polizia, tutta inviperita e scandalizzata: -Ci sono dei ragazzacci, tutti ignudi come vermi, che fanno il bagno davanti a casa mia! L'ispettore manda sul posto uno dei suoi uomini che ordina ai ragazzi di andare a nuotare più in là, dove non ci sono più case. Il giorno dopo la donna ritelefona di nuovo: -I ragazzacci ignudi si vedono ancora! Il poliziotto torna e li fa allontanare ancora di più. Ma dopo un po' l'ispettore viene di nuovo chiamato dalla donna che si lamenta: -**Si vedono ancora**, dalla finestra della **mia soffitta**, col **cannocchiale!** <sup>(1)</sup> *(P. Watzlawick)*

---

1 -**Watzlawick** osserva: "A questo punto ci si può chiedere: cosa farebbe la signora se i ragazzi scomparissero finalmente dalla sua visuale? Forse comincerebbe a fare lunghe passeggiate lungo il fiume, forse le basterebbe sapere che **da qualche parte qualcuno fa il bagno nudo**. Una cosa sembra certa: l'idea la preoccuperà ancora. E la cosa importante, in **una idea** così **scrupolosamente coltivata**, è che essa può determinare la **propria realtà**. Di questo fenomeno dobbiamo adesso occuparci. **Profezie** che si **realizzano da sé**. Si deve a **Karl Popper** l'interessante idea secondo cui la terribile **profezia** che **Edipo** apprese dall'**oracolo** si avverò proprio perchè egli **la conosceva** e la **fuggiva**. Proprio ciò che egli fece **per evitarla** ne determinò l'**avverarsi**." *E' ciò che accade anche nel **prossimo aneddoto**. (Vedi pag. 44)*

Una donna si era lamentata con una vicina del pessimo servizio della farmacia locale, certa che le sue lagnanze sarebbero state riportate al farmacista. Il quale, la volta successiva che la donna andò in farmacia, la salutò con grande calore, dicendole quant'era lieto di annoverarla tra i suoi clienti e le spedì subito le medicine. Aggiunse inoltre che se avesse avuto bisogno di qualcosa, non esitasse a telefonargli anche fuori orario. La donna riferì il fatto alla vicina, aggiungendo: -Hai visto? **Le mie critiche** che tu gli hai riportato hanno fatto **effetto!**

-A dire il vero-, le rispose l'amica, -io non gli ho riferito **affatto le tue critiche**, anzi, gli ho detto che **ammiravi molto** il modo in cui gestiva la farmacia e che la giudicavi **una delle migliori** nelle quali ti fossi mai servita. <sup>(1)</sup> (*Jhonn Prussing, in Selezione, Febbraio '89*)

1 -Se provassimo a **calunniare** gli altri alla **rovescia**? Cioè a **mentire** per dirne **bene**? Servirebbe una parola nuova per esprimerlo. **Pascal** infatti osserva: "Se tutti gli uomini risapessero ciò che dicono gli uni degli altri, non ci sarebbero al mondo 4 amici."

E **Troisi** si **la-gna-menta-va** : "Perché siete tutti così **sinceri con me**? Che cosa vi ho **fatto di male**?"

**Goethe** osserva: "Se tratti un uomo quale realmente è, egli rimarrà così com'è. Ma se lo tratti **come se** già fosse quello che **dovrebbe essere**, egli lo **diverrà**." O "**che non dovrebbe essere**", lo diverrà ugualmente. Che **Francesca Mazzantini** esprime nella battuta: "**Geloso per geloso**, tanto vale dargli un **motivo**." Cioè, se gli altri si aspettano, pensano e dicono una cosa di noi, sia positiva, come "**dovremmo essere**", sia negativa, come "**non dovremmo essere**", siamo spesso **indotti a farla**. Anche a scuola, o in famiglia, se un **insegnante**, o un genitore, è **convinto** che un alunno, o figlio, è **bravo**, lo **influenza positivamente**, con atteggiamenti e messaggi, anche non verbali, **positivi**, di fiducia, incoraggiamento, attenzione e comprensione; e viceversa, lo influenza negativamente se è convinto che è "somaro", con messaggi **negativi**, anche non verbali, di sfiducia, indifferenza, freddezza, scetticismo, rassegnato fatalismo. E' il cosiddetto "**Effetto pigmalione**" (*Vedi pag. 44*) Perciò è bene **incoraggiare** sempre, cercando di vedere e valorizzare il **positivo**, anche se è poco, il "**bicchiere mezzo pieno**."

TIMEO DANAOS  
LA CAVALLA DI TROIA

*Nell'Eneide di Virgilio, **Enea** racconta a Didone che i Greci, prima di andarsene, avevano lasciato la **cavalla** di legno (era gravida) sulla spiaggia di Troia, fingendo che era un dono a Giunone per averne la protezione. E il troiano **Laocoonte**, per cercare di convincere gli altri troiani a non portarla dentro le mura, disse: **-Timeo dânaos et dona ferentes** (temo i greci anche quando portano i doni).*

*Tale frase si usa ancor oggi per dire di **non fidarsi** di chi si mostra troppo benevolo e generoso, come il pensionato di questa storiella **paradossale**. Con la quale **Avner Ziv** evidenzia un importante principio psicologico: che cioè di solito noi viviamo come una **punizione l'eliminazione** di una **ricompensa**, anche se del tutto **gratuita** e **immeritata**, invece di esserne comunque contenti e riconoscenti.*

Un anziano pensionato, molto amante della tranquillità, abita in una casetta appartata e silenziosa, circondata da un grande prato verde. Un giorno una banda di ragazzi scalmanati vanno a giocare proprio in quel prato e si scatenano per ore facendo un gran baccano. La cosa si ripete anche i giorni successivi. L'anziano, paventando che possa diventare un'abitudine sciagurata, decide di intervenire tempestivamente, prima che sia troppo tardi. Va dai ragazzi dicendogli che con i loro giochi lo rallegrano molto gli tengono tanto compagnia. Li ringrazia gentilmente e chiede loro di tornare a giocare in quel prato tutti i giorni: per ricompensarli gli darà 5 euro al giorno ciascuno. Ai ragazzi non sembra vero: tornano puntuali tutti i giorni, ricevendo il compenso pattuito. Dopo alcuni giorni, però, il pensionato gli dice: -Purtroppo, ragazzi, ho avuto delle grosse spese e mi sono rimasti pochi soldi: d'ora in poi posso darvi soltanto 3 euro al giorno. I ragazzi sono un po' dispiaciuti, ma vanno a giocare lo stesso nel prato anche i giorni successivi. Dopo una settimana il pensionato si rivolge loro di nuovo con aria molto triste: -Ragazzi, devo darvi una pessima notizia: gli affari mi stanno andando a rotoli, e da oggi in poi potrò darvi soltanto 20 centesimi al giorno. Essi si guardano delusi e il loro capo osserva con aria sprezzante: **-Per così poco non vale la pena**: andiamo a giocare da un'altra parte. (*Avner Ziv*)

## VAL PIU' LA PRATICA CHE LA PREDICA

*La **predica perfetta** è come la **minigonna**:  
**corta, aderente alla vita, aperta al mistero.***

Un predicatore muore e sale in Paradiso dove vede che un tassista della sua città occupa un posto migliore del suo. Se ne lamenta con San Pietro: -Non capisco, ho dedicato tutta la mia vita alla Chiesa...

E San Pietro: -Noi premiamo i **risultati**: si ricorda, reverendo, l'effetto delle sue prediche? Il prete, a malincuore, è costretto ad ammettere che spesso qualcuno si **addormentava**. -Esattamente-, osserva San Pietro; -invece, quelli che salivano sul **taxi** di quell'uomo, non solo stavano **svegli**, ma **pregavano** anche intensamente. (R. Heit, *Selezione 6/90*)

## E COSI' CHE TIRO IO

Al poligono di tiro i **soldati** sbagliavano spesso. Il tenente perde la pazienza: -Dammi il fucile, imbranato, che ti faccio **vedere io!** Imbraccia il fucile, mira, tira, ma sbaglia! -Ecco come **tiri tu!**- gli dice. Mira e tira un'altra volta, ma sbaglia di **nuovo**: -E' così che **tiri tu**-, dice ad un **altro**. Il tenente effettua altri 9 tiri, sbagliandoli tutti, ovviamente per far vedere ad altrettante reclute come tirano **loro**. Al **decimo** tiro, finalmente, **colpisce** il bersaglio e con un ampio sorriso esclama: -Avete visto? E' così che **tiro io!** (*Karinty Frigyes, cit. A. Ziv*)

## SUL LETTO DI MORTE

-Che cosa vorreste che **dicessero** di voi quelli che verranno a trovarvi quando morirete, vedendovi rigidi e stesi sul **letto di morte?**

Io vorrei che dicessero: -E' stato proprio un **brav'uomo**, tanto buono.

Io: -Ci mancherà tanto, gli volevamo tutti un **gran bene**.

Io: -E' stato un padre e un marito **esemplare**, un onesto lavoratore.

Io invece vorrei che dicessero: -Guardate, s'è **mosso!**

*(Cosa direbbe tuo **nonno** se fosse **vivo?** -Fatemi **uscireeeee!**)*

Che cosa faceva lo sputo sulla scala? **Saliva**, lo sputo, sulla scala, che era **in salita**, mentre la lattuga era **insalata**. I pomodori invece non riescono a dormire, perché **l'insalata russa**. E nel silenzio della notte, si sente un gran **fracasso** nell'armadio: sono le cravatte dai **colori chiassosi** spaventate da un vecchio **scheletro** nell'**armadio**. E poi si sente uno strano rumore: crrr... crrr...è il **cavallo** dei pantaloni, affamato, che rosicchia la **paglia** della sedia. Poi si sentono **999 tic tic tic** e un forte **TOC**: chi sarà mai? E' un **millepiedi** con una **gamba di legno**. E poi altri **1000 tic tic tic**: è' la sua fidanzata. Si **abbracciano** stretti e formano una **chiusura lampo**, un po' difettosa, a causa della gamba di legno.

Era giunta **l'ora legale** e i contadini mettevano **un'ora avanti** il **gallo**. Nel pollaio c'era una bussola per indicare il **pollo nord** e il **pollo sud**.

Una gallina compiva gli anni e le amiche le avevano fatto un bel **regallo**. Era molto religiosa e si confessava spesso: -Padre, mi perdoni perché ho **beccato**. (*Pongo*) Infatti **covava rancore** e i pulcini le nascevano tutti **incazzati**. Un **poliziotto** diceva a un **polladro**: -Ti dichiaro **in arrosto**. -Sì, ma ce l'hai il mandato di **cottura**?

Era giunta la primavera e, con i **primi caldi** arrivavano i **camerieri** e anche le rondini. Infatti, come dice il proverbio, "**San Benedetto** ha la rondine sotto **la tetta**."

Due **pipistrelli** erano attaccati a un ramo a testa in giù e un altro a testa in su. I due sotto: -Carmelo. -Dimmi. -Hai visto quello **sopra**?

-Sì. -Mi sa tanto che è **svenuto**.

Una **mucca**, grande **vacca**, chiamava sempre il toro: -Muuuuhhh! Muuuuhhh! E un'altra: -**Cecoslomuuhhh!** Era una **cecoslovacca**.

Un elefante andava al fiume per bere, ma si era dovuto fermare in un tratto di sentiero molto stretto, pieno di animali assetati che volevano passare. Un **topino** cercava di aiutarsi con le zampette.

-Vediamo di **non spingere**, eh!-, gli disse l'elefante.

-Oh scusa tanto, **non ti avevo visto!**-, gli rispose il topino.

Ad un certo punto l'**elefante** pesta un piede a una povera formica:

-Oh, scusami tanto, non l'ho fatto apposta!

E la formica: -Ma figurati! Poteva **succedere** anche **a me!**

(Continua con *FICO SECCO UVA PASSA*, a pag. 312 *seguente*)

## FICO SECCO UVA PASSA

Un fico insolente ed arrogante, energumeno fetente e strafottente, infingardo e pelandrone, si era piazzato in mezzo alla strada e sbarrava il passaggio a tutti gli altri frutti con spavalda **sicumèra** e **tracot-arroganza**. Arriva la fragola: -Lasciami passare per favore!

E il fico: -No! Di qui non passa nessuno.

Arriva la mela: -Dai, fammi passare!

E il fico tracotante: -Ho detto di no e basta! Di qui non si passa.

Arriva l'uva, e il fico sempre lì a sbarrarle la strada. L'uva allora estrae una pistola e gli spara, facendolo secco: **fico secco, uva passa!**

## L'ANO INTROVABILE

A un vecchio contadino analfabeta gli sta male l'asino. Va dal veterinario che gli dà una grossa supposta e gli dice: -Mettigli questa, gliela devi mettere **nell'ano**. -Nell'ano...dottore?, - fa il contadino dubbioso e perplesso, sperando che si spieghi meglio.

-Sì, nell'ano-, gli risponde il veterinario tutto indaffarato, e lo saluta. L'uomo torna a casa pensieroso. Va dall'asino e gli gira intorno: l'osserva attentamente sperando di trovare l'ano, ma inutilmente. Quando gli passa davanti, l'asino gli fa un bel **raglio**: -IHOH IHOH!! E lui: -Ridi ridi, cretino, che se non trovo **l'ano**, te la ficco **nel culo!**

## CE L'HA COMPILATO ?

Un anziano va in un ufficio per consegnare un modulo.

Dopo una fila estenuante arriva allo sportello, ma l'impiegato gli dice:

-Questo modulo lo deve consegnare allo sportello accanto.

L'anziano insiste ma niente da fare, deve fare un'altra fila interminabile.

Quando tocca a lui l'impiegato gli dice: -Guardi che questo modulo non è di mia competenza: deve consegnarlo al prossimo sportello.

L'anziano resta di stucco: supplica e implora, ma niente da fare, deve fare un'altra lunghissima fila. Finalmente arriva allo sportello, e sbotta arrabbiato: -Due ore di fila per consegnare questo semplice modulo!

-**Ce l'ha compilato?**-, gli chiede l'impiegato. (*Omofoonia*)

-No, **non ce l'ho con Pilato: ce l'ho con Gesù Cristo** che ve ce tiene!

## QUANDO UN UOMO E' STIMATO.....

*la può fare nel letto e dire che ha sudato (prov. veneto). E viceversa, quando è disprezzato: anche se sgobba e suda, dicono che ha pisciato.*

Verso la fine della sua vita, **don Bosco** compie un viaggio in Francia che si potrebbe definire trionfale. Tutti se lo contendono. Durante un solenne ricevimento in un castello viene portata a tavola una torta. Una dama sussurra alla vicina: -E' un santo, vedrai che ne prende soltanto un pezzettino. Invece don Bosco si serve alla grande. Allora la vicina commenta: -Si vede bene che è un santo. Con questo gesto, infatti, vuol lasciare intendere che non lo è: quanta umiltà!

Quando rientra a Torino, don Bosco, a cui era stato riferito il dialogo tra le 2 dame, lo racconta ai suoi ragazzi, concludendo: -Vedete, nella vita ciò che conta di più è avere una **buona reputazione**. E poi potete permettervi di **tutto**. (A. Pronzato)

## RAZZISMO

Questa scena è realmente accaduta su un volo della British Airways. Una donna bianca sulla cinquantina si siede accanto a un negro. Visibilmente turbata chiama la hostess e le dice: -Mi avete messo accanto a un negro! E io non sopporto di stare accanto a uno di questi **esseri disgustosi**. Datemi un altro posto, per favore!

-Si calmi signora, -le risponde la hostess, -purtroppo mi risulta che i posti di questo volo sono tutti occupati: ma vado subito a vedere se c'è un posto disponibile. L'hostess si allontana e ritorna dopo qualche minuto: -Signora, come pensavo non ci sono più posti liberi in classe economica. Però abbiamo ancora un posto in prima classe, che è vietata ai passeggeri della classe economica: ma viste le circostanze, il comandante pensa che sarebbe scandaloso obbligare qualcuno a sedersi accanto a una **persona così ripugnante**. Perciò si accomodi pure in prima classe, **signore**-, conclude la hostess rivolgendosi al **negro**.

Grande applauso degli altri passeggeri.

## FRA MEO E IL DIAVOLO

Bisognava sentirlo, Padre **Pio**, quando raccontava la storia, realmente accaduta, di **un esorcismo**. La scena tragicomica si svolge a Pietralcina, ed ha quali protagonisti un indemoniato e l'**arciprete don Pannullo**, chiamato **Zi' Tore**, assistito da un tipo un po' bizzarro, **fra' Meo**, che tiene in mano il secchiello dell'acqua santa e l'aspersorio. **Zi' Tore** fa la voce grossa e il diavolo se la vede brutta e cerca di arrivare a un compromesso onorevole. Si dice disposto ad uscire, a patto di poter entrare dove gradisce lui: e indica diversi luoghi e persone. Ma Zi Tore è irremovibile e gli oppone uno sbarramento di dinieghi. Alla fine, allo stremo delle forze per l'accanito combattimento, il diavolo avanza un'ultima proposta: -Sono pronto ad andarmene se tu mi lasci entrare **nel corpo di fra' Meo**,...dal suo **didietro** (ovviamente satana ha usato un altro termine, molto più esplicito).

**Fra' Meo, terrorizzato**, per difendersi si mette subito l'aspersorio in bocca. Ma Zi' Tore gli fa notare che non è da quell'apertura che Belzebu' vuol entrare. Fra Meo allora si lancia in una **corsa sfrenata** verso la vasca dell'**acqua santa**, spicca **un gran salto** e ci si siede dentro sollevando **spruzzi** da tutte le parti. E messo così al sicuro il **deretano**, grida al nemico: **-E mó trasi**, si tiene 'o curaggio! (*Don A. Pronzato*)

## BARZELLOTTA PARTE-NOPEA E PARTE NAPOLETANA

**A Napoli** un vigile ferma un'auto e chiede al conducente di mostrargli la **patente**. Quello **farfuglia e bofonchia** confusamente che non ce l'ha, ma la moglie accanto a lui interviene: -Signor vigile, non gli date retta, mio marito vaneggia, non sa quello che dice, è sempre **ubriaco**. -Ah, guida pure in stato di ebbrezza!

E la suocera dietro, mostrandogli un pacchetto, con aria ammiccante:

-Signor vigile, se chiudete un occhio, vi regalo questo.

-E che cosa sarebbe?

-Sigarette ottime, si trovano solo di **contrabbando**.

-Ah, ma allora vi devo arrestare!

E il ragazzetto dietro: -Papà, te lo dicevo io che con la macchina **rubata** non ci andavi lontano!

## L'ECLISSE

In una caserma **il Colonnello** convoca **il Capitano** nel suo ufficio:

-Capitano, domani alle 11 si verificherà un'eclisse di sole, *cosa che non succede tutti i giorni*. Ragione per cui lei, per quell'ora, radunerà tutti gli uomini in piazza d'armi, in perfetta tenuta di campagna, affinché i reparti possano seguire l'interessante fenomeno astronomico.

Io darò loro le spiegazioni necessarie.

Se dovesse piovere, raduni gli uomini nella grande sala.

**Il Capitano** manda a chiamare **il tenente**:

-Tenente, per ordine del Colonnello, domani avrà luogo, in piazza d'armi, alle ore 11, un'eclisse di sole che verrà illustrata dal Colonnello stesso, *cosa che non succede tutti i giorni*.

Se dovesse piovere non si vedrà niente all'aperto, per cui radunerà tutti gli uomini nella grande sala in perfetta tenuta di campagna.

**Il Tenente** chiama **il Sottotenente**, al quale spiega: -Per ordine del Colonnello, domani alle 11, in perfetta tenuta di campagna, s'inaugurerà un'eclisse di sole in piazza d'armi. Il Colonnello, nella grande sala, impartirà lui stesso gli ordini se dovesse piovere, *cosa che non succede tutti i giorni*.

**Il Sottotenente al Sergente Maggiore**:

-Domani alle 11, se farà bel tempo, il colonnello in tenuta di campagna, *cosa che non succede tutti i giorni*, farà eclissare il sole in sala, se non sarà possibile farlo in piazza d'armi.

**Il Sergente Maggiore al Sergente**:

-Domani alle 11 ci sarà, sole permettendo, un'eclisse del Colonnello in tenuta di campagna. Se poverà in sala, *cosa che non succede tutti i giorni*, la manovra avverrà in piazza d'armi.

Dopo qualche ora, durante il rancio, fra la **truppa** circolava la seguente voce: -Pare che domani alle 11 il sole in tenuta di campagna eclisserà il Colonnello: peccato che *ciò non succede tutti i giorni*.

Ennio Monachesi

## PAPALAGI

*Il capo tribù polinesiano Tuiavii di Tiavea parla di un suo viaggio in Germania alla fine dell' '800. Il brano che segue, contenuto nel libretto "Papalagi", è riportato da **Leonardo Spina e Sonia Fioravanti** nel libro "La terapia del ridere." Nella sua descrizione l'indonesiano usa i concetti e le parole che gli sono familiari, con curiose analogie, **sconvolgendo** così il nostro comune modo di pensare e parlare, come avviene anche nella **tassonomia cinese di Borges**, riportata nella prossima pagina, con un notevole effetto umoristico.*

Il **papalagi** (= l'uomo bianco) abita come la conchiglia di mare in un **guscio** sicuro. Vive in mezzo alle **pietre**, come la scolopendra tra le fessure della lava (...) La sua **capanna** è simile a un  **cassone di pietra**, con molti **ripiani**, tutto **sforacchiato**. Si può sgusciare **dentro e fuori** da queste costruzioni di pietra in un **sol punto**.

Il papalagi chiama questo foro "**entrata**" quando **va dentro** la capanna, e "**uscita**" quando **va fuori**, anche se **il buco** è sempre lo **stesso**. (*Idem per la **discesa** e la **salita**, per cui sorge spontanea la domanda: -Nel mondo, sono **di più** le **discese** o le **salite**? N.d .A.)*

In questo posto ci sta una grande **ala di legno**, che bisogna spingere con forza, ma si è solo all'inizio; solo dopo aver spinto ancora altre **ali** si è veramente nella **capanna**.

La maggior parte di questi  **cassoni** sono abitati da più persone di quante non se ne trovino in un villaggio delle Samoa.

Una famiglia spesso non sa niente delle altre, ma proprio niente. Spesso non conoscono che il nome, e quando si incontrano presso il foro dal quale si sguscia dentro si scambiano controvoglia un saluto, oppure **si brontolano** contro come **insetti nemici**, come se fossero irritati perché debbono vivere vicino agli altri.....

Poi si giunge davanti al posto dove sul muro è scritto il nome della famiglia. Ci si trova davanti una bella **imitazione** di un **capezzolo femmine**, sul quale **si preme** fino a che non **risuona un grido** che richiama la famiglia.....La famiglia guarda da un piccolo foro tondo, per vedere se si tratta di un nemico. Se si tratta di un amico, dischiude la **grossa ala** che è ben serrata.

*Cit. da Spina-Fioravanti, "La terapia del ridere."*

## PLE-CI-NE-SI-ONE

(Plecisione cinese)

Michel **Foucault**, nel suo libro “*Le parole e le cose*” <sup>(1)</sup>, scrive: “Questo libro nasce da un testo di Borges: dal riso che esso provoca, scombuscolando tutte le familiarità del pensiero -del nostro, che ha la nostra età e la nostra geografia -**sconvolgendo** tutte le superfici ordinate e tutti i piani che placano ai nostri occhi il rigoglio degli esseri, facendo vacillare e rendendo a lungo inquieta la nostra pratica millenaria del Medesimo e dell’Altro. Questo testo menziona “una certa enciclopedia cinese” in cui sta scritto che gli animali si dividono in”:

<i>a) appartenenti all’Imperatore</i>	<i>h) inclusi in questa classificazione</i>
<i>b) imbalsamati</i>	<i>i) che si agitano come folli</i>
<i>c) domestici</i>	<i>j) innumerevoli</i>
<i>d) maialini da latte (lattònzoli)</i>	<i>k) disegnati con un pennello finissimo di peli di cammello</i>
<i>e) sirene</i>	<i>l) et caetera</i>
<i>f) favolosi</i>	<i>m) che fanno l’amore</i>
<i>g) cani sciolti</i>	<i>n) che da lontano sembrano mosche</i>

“Nello **stupore** di questa tassonomia-, aggiunge Foucault, -ciò che balza alla mente, ciò che, col favore dell’apologo, ci viene indicato come il **fascino esotico** d’un altro pensiero, è **il limite** del nostro.”

Nonostante la mancanza, nell’elenco citato, dei **nitrippotrombilli**.

(Vedi pag. 216)

---

1 - **Foucault** osserva: “**Don Chisciotte** traccia il negativo del mondo del Rinascimento; la scrittura ha cessato di essere la prosa del mondo; le **parole vagano** all’avventura, prive di contenuto, non contrassegnano più **le cose**, dormono tra le pagine dei libri in mezzo alla polvere. La magia che consentiva la decifrazione del mondo scoprendo le somiglianze segrete sotto i segni non serve più che a spiegare in termini di **delirio**. L’erudizione che leggeva come un testo unico la **natura ed i libri** è rimandata alle sue **chimere**. La **scrittura** e le **cose** non si somigliano. Tra esse don **Chisciotte vaga** all’avventura.”

*Vagante e stravagante con il suo st-Ronzinante.*

## UN TIGRE NEL MOTORE E UN ASINO AL VOLANTE

(*Rivolto a una donna*) Ma, c'è una signora lì, che prima, là fuori, l'ho sentita che diceva a un'altra donna: -Scusa, non è che per caso hai visto mio **marito**: è **mezz'ora** che lo **cerco**!

-E lo vieni a chiedere proprio a me, che lo **cerco** da **trent'anni**?

Infine suo marito è arrivato con un bel bambino e le ha detto: -Che genio il nostro bambino! **L'intelligenza** l'ha **presa** tutta **da me**.

E lei: -Credo proprio di sì, caro: io la mia **ce l'ho** ancora **tutta**!

E suo marito: -Cara, lo sai qual è il tuo peggior difetto?

-Quale caro? -E' che tu dai sempre **ragione** agli **stupidi**.

-E' vero, hai proprio **ragione**.

-E poi, perché vai **dicendo** in giro che sono un **cretino**?

-Ah, scusami tanto: non sapevo che volessi mantenere il **segreto**!

Poi lei, signora, ha preso la macchina: c'era il semaforo **verde**, ma lei **non passava**; e poi **giallo, rosso** ed ancora **verde**, ma lei sempre ferma lì davanti. Il vigile allora le ha detto: -Mi dispiace signora, ma abbiamo **solo** questi **3 colori**! E lei: -Mi può dire per favore che via è questa?

-Ma certo signora: via **Ugo Foscolo** per chi va a destra e **Foscolo Ugo** per chi va a sinistra.

C'era anche l'**autovelox**, ma lei andava così piano che invece della foto le ha fatto il **ritratto**!

Sopraggiunge un turista che chiede al vigile: -Per favore, saprebbe dirmi se è **nata** qualche **persona grande, per caso**, in questo paese?

-No: finora sono **nati** tutti **piccoli**, e nessuno è nato per **caso**.

In quel mentre sfreccia un'auto a folle velocità suonando il clacson.

Il vigile fischia; l'automobilista si ferma e gli chiede: -Correvo troppo veloce, signor vigile? -No, volava troppo basso.

-Correvo così perché mi è rimasta poca benzina e volevo arrivare a casa prima che mi si finisse. E poi, capirà: la mia macchina ha un tigre nel motore, sia buono con gli animali!

-**Un tigre nel motore** è ammesso dal codice, ma **un asino al volante** no-, gli risponde il vigile, e gli appioppa una bella multa: -Lei mi deve **150 euro di multa** per eccesso di velocità e perché suonava il clacson!

L'altro gli dà **2 banconote da 100 euro** e aspetta il **resto**. Il vigile, non avendo i 50 euro di resto, gli dice: -Faccia pure **un'altra suonata**, così siamo **pari**. (*Ennio Monax*)

## UN RISTORANTE DI CLASSE (*francese*)

-Buona sera -, ci saluta il maitre. -**Un tavolo** per quattro?

-Sì, grazie.

-**Fumatori** o non?

-Non fumatori.

-Preferisce mangiare **al chiuso o all'aperto**, questa sera?

-Credo che al chiuso andrà bene.

-Molto bene, signore. E il tavolo dove lo desidera, nella **sala grande**, nel **patio** o al **piano superiore**?

-Beh, ecco,.....non saprei....

-Posso darle un tavolo con **vista panoramica** al piano superiore.

-Va bene al piano superiore.

Il maitre ci fa strada e di nuovo mi chiede: -Preferisce **la vista** sul **campo da golf**, quella col **tramonto sul lago**, o quella con **lo spettacolo maestoso** delle montagne a occidente?

-Faccia lei. (Che sia lui a prendere una decisione, almeno per una volta, penso tra me e me ).

Ci fa sedere a un tavolo vicino a una finestra da cui si vede.....il campo da golf...il lago...le montagne.....non riesco a capire esattamente cosa, perché fuori è tutto buio.

Poi **si presenta** al tavolo un giovanotto molto più bello ed elegante di ciascuno di noi.

-Buona sera-, esordisce, -il mio nome è Paul, e sarò il vostro cameriere per questa serata. Volete lasciar passare qualche minuto prima di ordinare?

-No, io sono uno che va a carne e patate, e l'ordinazione la faccio subito: una **bistecca** e una **patata al forno**.

-**Minestra o insalata?** (*Che in Francia fanno da antipasto*)

-**Insalata**.

-Abbiamo insalata **verde mista**, **cuori di palma** o una deliziosa **insalata di rucola con gamberetti**.

-Va bene l'insalata verde mista.

-Come desidera signore: e con quale condimento?

-Faccia lei.

-Può scegliere tra **aceto** balsamico e noci, **gorgonzola** fuso al rosmarino, **vinaigrette**, **Mille Isole**, **mostarda** di Digione al miele.....

-La condisca come vuole, mi sorprenda!

-All'aceto balsamico e noci, è la nostra specialità. Le va bene?  
-Sì-, rispondo brusco. Ne ho proprio abbastanza di salamelecchi.  
-Eee.... Per **la patata al fornooo**....

So cosa sta per dire.

-La voglio liscia, mi sono spiegato? Senza **niente** sopra.

-**Nientee**... burro? Oo... panna acida?

-No.

-**E neancheee**... erba cipollina?

-No! Ma che è sordo? Non ci voglio **niente** sopra. Mi porti soltanto **una patata al forno e una bistecca**.

-La vuoleee....da **200, 250 o 300 grammi**, signore?

-Faccia lei.

-La vuoleee....**al sangue, poco al sangue, cotta o ben cotta?**

-Senti Paolino, mi stai proprio facendo **bollire il sangue** !!

-Stavo giusto per proporle le **verdure bollite**, signore. **Vuole broccoli, fagiolini, cipolle, zucchine saltate, carote a dadini**...

A quel punto il vaso traboccò. Mi strappo il tovagliolo dal collo, balzo in piedi di scatto, gli piazzo la mia faccia a ridosso della sua e sibilo: -Che ne dici di sistemare questa faccenda fuori?

-Mi sta bene signore: **preferisce** il parcheggio, il vicolo, o la strada di fronte al ristorante?

-Preferisco proprio qui-, e faccio per colpirlo.

Lui schiva e mi spara un gancio sinistro sotto un occhio.

Era la **prima volta**, in tutta la serata, che **non mi proponeva** di scegliere tra **più possibilità**.

E mentre ripiombò mezzo suonato sulla sedia, accorre tutto allarmato qualche pezzo grosso del ristorante. Sento che mi allentano la cravatta, mi sbottonano il colletto della camicia e mi danno schiaffetti sulle guance. Quando riprendo conoscenza, mi trovo sotto il naso la faccia preoccupata del maitre, il quale si affretta a scusarsi e a chiedermi se voglio qualcosa da bere, o che chiami l'ambulanza, o qualunque altra cosa.

-No, no-, rispondo io. -Sto bene. Mi porti soltanto un bicchier d'acqua.

-Subito signore: **preferisce acqua minerale** d'importazione, **acqua gasata o liscia** con una fettina di limone?

*Gene Perret*

*Selezione Reader's Digest, Marzo '96*

## DICA PURE

In un ristorante c'è scritto: "Entrate pure e mangiate a sazietà: **pagheranno i vostri nipoti fra 30 anni**" Un uomo entra, mangia, ma all'uscita ci trova un cameriere che gli dice: -Signore, deve pagare il conto.

-Ma come: non c'è scritto che pagheranno i **miei nipoti**?

-Certo: e questo è il conto che ha lasciato **suo nonno** 30 anni fa.

Entra un altro e il cameriere gli dice: **-Dica pure. -Pure.**

-Cosa desidera signore? -Arrosto di formica. **-Petto o coscio?**

Poi l'uomo ordina una porzione di **piselli** e il cameriere glieli porta. Ma quello gli dice: -No, mi scusi, mi sono sbagliato, volevo gli **spinaci**.

Il cameriere riporta indietro i piselli e ritorna con un piatto di spinaci. L'altro lo prende e se lo rovescia sulla testa. E il cameriere sbigottito:

-Ma signore, cosa fa, si è buttato tutti gli **spinaci** sulla **testa**!

-Accidenti! **Credevo** che fossero **piselli**. -Perché, **lei i piselli** se li mette sulla **testa**? -Io?! No: infatti ci ho **messo** gli **spinaci**. (*E. Petrolini*)

Poi si accende una sigaretta e chiede a una signora seduta al tavolo accanto: -Scusi, signora, **le da' fastidio il fumo**? -Oh, sì, tantissimo!

-Dio! Quanto **dovrà soffrire**! (*E. Petrolini*) Infine va al bar e ordina un **vermouth**. -Lo prende **chinato**?, gli chiede il barman. -No, in **piedi**, ho molta fretta. Lo paga e dice al barista: -Tenga pure il resto. -Ma non c'è nessun resto, signore! -Non importa, lo tenga lo stesso. (*Detective's Story*)

Un distinto signore ordina: -Ragazzo, portami un bicchiere d'acqua, ma **senza menta**. -La **menta è finita**, signore; è lo stesso se gliela porto **senza tamarindo**?

Due uomini ordinano 2 thè, e **uno** di **essi** aggiunge: -E mi raccomando, che la **tazzina sia ben pulita**! Il cameriere porta i 2 thè e chiede: **-Per chi** è quello nella **tazzina ben pulita**? (*Cit. E. Lawenthal*)

Altri due, **amici** per **le palle**, ordinano **2 pesci** arrosto. Il cameriere porta i 2 pesci, ma **uno** è **più grosso** dell'**altro**. -Scegli tu per primo-, fa uno dei 2 amici. -No, scegli pure tu-, fa l'altro. -Ma scegliilo tu, ti dico, non ci fare i complimenti! -No guarda, prendilo tu per primo, dai, fammi contento. Finalmente uno di essi si decide e si prende **il pesce più grosso**. L'altro ci rimane molto male ed osserva seccato: -Come!? T'ho fatto scegliere per primo e tu ti sei preso il pesce più grosso?

-Perché, tu quale avresti preso?

-Ma quello più piccolo, naturalmente! Sono una persona educata, io.

-E perciò te l'ho lasciato: perché ti lamenti?

Un **burino romano** spavaldo che aveva vinto al lotto un sacco di soldi entra nel ristorante e vuol fare sfoggio della sua ricchezza. Il cameriere gli elenca il menù, che comprende anche il **caviale**, e l'uomo gli chiede: -Che roba è il **caviale**? -**Uova di pesce** pregiate, signore.

-Bene, me ne porti **2 sode**! -Abbiamo anche un ottimo **pesce surgelato**.

-Che schifo! A me, **sur gelato**, mi ci piace la panna.

-Posso **darle del salame**... -E va bene, **dammi del salame**.

-**Salame!**

Ogni tanto dai vari tavoli giungevano delle proteste:

-Cameriere, c'è un **capello** nel sugo di pomodoro!

-Eppure signore, le assicuro che il sugo l'abbiamo fatto con i **pelati**!

-Cameriere, è **da un'ora** che sto cercando di tagliare questa bistecca!

-Faccia pure con calma, signore, il locale chiude **a mezzanotte**.

-Cameriere, questo **pesce puzza**! -**Lo rifiuta?** (*Falso iterativo*)

-No no, per carità, mi è bastato **fiutarlo** una volta sola.

-**Come ha trovato** la bistecca, signore?

-Per puro **caso**, spostando una patatina.

Nel ristorante c'era un pianista che suonava, il quale osserva: -So che vi piace **la buona** ♪ **musica**. ♪

-Sì-, gli risponde uno, - **ma non importa**, continui pure a **suonare**.

Ad un tavolo un uomo **piange e singhiozza disperatamente**.

-Che cosa le è successo, signore?-, gli chiede preoccupato il cameriere.

-La mia **bistecca**, nel mio piatto, è **durissima**!

-E lei piange così soltanto per questo?!

-Certo: sto cercando di **intenerirla**! (*Risveglio di metafora assopita*)

Entra un altro e il cameriere gli chiede: -Il signore desidera?

-Un uovo al tegamino, cameriere. Lo vorrei con un po' di **burro** e **olio**, niente **pepe**, poco **sale**, il tuorlo **appena cotto** e l'albume **ben rosolato**.

-La **gallina** si chiama **Lalla**, le va bene, signore?

Un tedesco ordina un brodo, ma ci trova **una mosca**: -Cameriere!-, protesta arrabbiato, - in mio prodo essere **mosko**!

-Veramente-, fa il cameriere, -**non** è un **mosco**, ma una **mosca**.

-Perpacco! **Ke fista puona** avere! (*V. Melegari*)

Ad un tavolo c'è una coppia di anziani. Lui ordina: -Un brodino per mia moglie e una fettina per me.

Dopo un po' torna il cameriere e l'anziano ordina di nuovo: -Un brodino per me e una fettina per mia moglie.

-Ma signore, poteva ordinarli insieme!-, osserva il cameriere.

-Grazie, ma non possiamo. Purtroppo ciabbiamo **una dentiera sola**.

## DICA TRENTATRE

Dal dottore arriva un uomo tutto malconco e punzecchiato come un colabrodo che si lamenta: -Dottore, sono state **uno sciame di api** che mi hanno **punto!** -Venga qua, ci penso io: le faccio **subito** una **puntura**.

-E dov'è che l'hanno punta? -In mezzo a un campo, dottore!

Arriva un ferito che aveva avuto una lite violenta e il dottore gli dice: -Lei è stato ferito nell'**altèrco**, nel **tafferuglio**, vero?

-Ma quale **taffercuglio**, dottore: a un occhio, sono stato ferito!

-E' stato un colpo **contundente**? -Nooh, **contro** un **occhio** le ho detto!

Entra un altro ferito dicendo: -Mi faccia **l'antibritannica** dottore!

-L'antitetanica, vorrà dire. -No, **l'antibritannica**: mi sono ferito con una **chiave inglese** riparando un rubinetto che **perdeva** e che mi diceva: -Ma **lasciami perdere**, per favore!

Un altro paziente si lamentava che ce l'avevano **tutti con lui**.

E il dottore: -Evidentemente lei soffre di **mania di persecuzione**.

-Non è vero, dottore: lei dice così **perché mi odia!**

-Guardi, le assicuro che lei ha una **salute di ferro**.

-Ah, ecco perché sono tutto **arrugginito!**

-Probabilmente lei è anche allergico ai **miceti**.

-Ma se io non tengo neanche un gatto, dottore!

-Lei però soffre di **ipocondria**.

-Impossibile, dottore: questa è **l'unica** malattia che sono sicuro **di non avere**. (*Elvis J. Millip, in Selezione 3/95*)

-Lei comunque mi sembra un soggetto che **somatizza** l'ansia.

-Questo è vero dottore: io **sodomizzo** tutto. (*Cit. A. Di Stefano*)

Alcuni vecchietti si lamentavano:

-Dottore, mi fa male la **gamba destra**. -Sarà **l'età**.

-No dottore: **l'altra** gamba ha la **stessa età**, eppure sta **benissimo**.

-Dottore soffro di **gravissime amnesie** con perdita totale ed improvvisa della memoria. -**Da quando?** -Da quando **che cosa**, dottore?

-Dottore ho le **vene vorticose** e mi fa tanto male quest'osso qui, sotto il collo. -Le fa male **lo sterno**. -No dottore, è **l'interno** che mi fa male.

Entra un altro paziente e il dottore lo visita. Al termine l'uomo se ne va pensieroso mormorando tra sé: -**Scorpione..sagittario..capricorno...**Poi torna indietro e chiede: -Ma, scusi, che cosa ha detto che ciò, dottore?

-**Il cancro**, amico, il cancro!

Si presenta una donna e il dottore le dice: -Sento che oggi **tossisce meglio** signora.

-Per forza, dottore, mi sono **allenata tutta la notte!** Però sono molto **ansiosa**, specialmente nei rapporti con mio marito.

-Fuma **mai signora** dopo l'amplesso?

-Non lo so, dottore, non ho **mai controllato**. (*Cit. M. Farnè*)

Nella sala d'aspetto, affollata di pazienti, entra un uomo che dà un'occhiata e chiede: -Chi è **l'ultimo?** Un energumeno seduto lo guarda in cagnesco e gli **bofonchia**: -**Sei tu**, l'ultimo, cretino!

Un vecchietto si lamenta: -Dottore, da un po' mi succede un fatto strano. E il dottore: -Ha già consultato qualcun altro prima di me?

-Sì, ho consultato il farmacista.

-E **che scemenza** le ha consigliato? -Di venire **da lei**, dottore.

-Ma quale sarebbe questo fatto strano ?

-Io tutte le mattine, dottore, alle **6 precise**, faccio la **pipì!**

-E allora? Mi sembra normale! - Ma io mi **sveglio alle 7**, dottore!

Entra un uomo col figlio: -Dottore, mio figlio ha battuto forte la testa.

-Ma è **vigile?** -No, dottore, è operaio. (*P. Franco - A. Di Stefano*)

Visita urgente: entra un **negro col figlioletto**, che gli dice tutto **trafel-allarma-to**: -Dottore, dottore, mio figlio ha ingerito l'AIAX.

-**Tornado bianco?** -No, **resdado nero!**

Un paziente sta uscendo dopo la visita, legge la ricetta, torna indietro ed osserva: -Ma dottore, la **ricetta** me l'ha scritta **incompleta**.

-Come sarebbe incompleta? -, si meraviglia il dottore.

-Sì, c'è scritto: "Prendere la **vitamina eee....**"

Entra un uomo. Il dottore lo visita e gli dice: -Lei è' arrivato **da me appena in tempo!** E l'uomo allarmato: -Sono tanto grave dottore?

-Macché! Ancora **1 giorno** e sarebbe guarito **da solo!** (*S. Modely*)

Poi gli appoggia l'orecchio sulla schiena e gli dice: -Dica **trentatré!**

E il malato: -**Trentatré**. -Ancora, **continui**.

-Trentaquattro, trentacinque, **trentasei...**

-Purtroppo-, osserva il dottore, -la sua malattia **non mi piace affatto**.

-Mi dispiace dottore, ma **non ho** che **questa....**veramente, però, qualche volta ci **vedo doppio**. -E' semplice: basta che **chiuda un occhio**.

-E a volte mi **fischiano** anche le **orecchie**. -Mi sembra normale! Con quella faccia, sarebbe grave se la **applaudissero!** (*G. Patroni*)

*Ennio Monax*

Le **Marche** sono piene di fascino, di **charme**. E proprio “*charme*” è l’anagramma di **Marche**, scritto con le stesse lettere, e ne indica l’essenza. L’anagramma di **attore**, ad es., è *teatro*; di **Giuda Iscariota** è *dai guai a Cristo*; donna *danno*; coppia *cappio*; Rita *tira*; Marisa *amarsi*; Stefania *fantasie*; Loretta *lottare, lotterà, l’otterrà* e poi se **lo terrà**.

Le Marche sono dette “*terra di teatri*”: c’è anche...**Camerino**. E sono anche terra di musica e canti, e di grandi artisti, come Gigli, e Rossini, autore di opere famose, come “*La gazza ladra*”, e “*Il marito della gazza ladra*”, “*Il gazzo...che te frega*.”

E ci sono anche tanti che ballano e danzano, andando a **tempo** con i **passi**, e per stare al **passo** con i **tempi**, all’insegna del motto “*più danza meno panza*”, con le 3 componenti del ballo: quella *motoria-atletica*, quella *estetica-artistica*, e *dulcis in fundo*, quella *erotica-sentimentale*. Nelle Marche sgorgano **vini diversi** e **versi divini**, come quelli di Leopardi che si lamentava: “*ahi natura natura, perché m’hai passato ‘sta gran fregatura?*” Ma la natura ci dà anche tanti **vini diversi**, come il rinomato verdicchio di **Jesi**, la città più positiva, formata da 2 sì: **jes sì**. Le Marche sono terra di **merli** e **merletti** di Offida, e dei grandi **Merloni** di Fabriano; ed anche dei **merluzzi**, **uccelluzzi** che **fischiuizzano**.

A **Fermo** c’è il famoso istituto scolastico “*Montani*” con i convittori, che appena superato l’esame di stato, scrivevano ai genitori: “*Dopo 5 anni in Fermo, finalmente perito!*”

I marchigiani, grazie alla loro **audacia**, **tenacia**, **sagacia** e **perspicacia**, **fanno** le **scarpe** a tutto il mondo. E **fanno** anche la **scarpetta**, quelli più ghiotti. Gli anconetani sono tanto **capiscioni**, più **ca’** che **piscioni**.

Gli **abi-tanti** delle Marche non sono poi così tanti: sono piuttosto **abi... pochi**, e si dividono in due categorie, **nordici** e **sudici**.

Il buon senso dei marchigiani si ritrova nei vecchi proverbi dialettali: *Mèjo la faccia roscia (rossa) che la trippa moscia. Se sse casca un signore s’è sbisciatu, (scivolato), se sse casca un purittu adè ‘mbriacu. Quando la femmina ména l’anga / se non è puttana, póco ce manga. Chi cià la moje vella sempre canta, chi cià póchi quatrì sembre li conta. Móje e colazió’ prima che ssé pò’ (può)*. Per non restar digiuno e battere la **fiacca**, e per avere figli che aiutin la **baracca**, com’era in altri tempi, quando i figli **fruttavano**, mentre oggi **sfruttano**. E tutto ciò a costo di grosse fatiche, come recitano i seguenti versi in dialetto:

Per carmà (*calmar*) le forti **vòje** (*voglie*) / devi présto pijà moje.  
Agghio (*ho*) caminato tando / ciò (*ci ho*) li piedi che me **vòje** (*bolle*)  
per troà (*trovare*) 'n moccó (*un boccone*) de moje.

Le Marche non finiscono mai di stupire con le magiche grotte di **Frasassi**, con le spiagge di **velluto** e delle **palme**, ed il **Cònero** alto sul mare. E con i monti azzurri, i sibillini. D'estate vi si tiene un concerto di trombe, tra verdi **valli** e stupendi **equi-ni-tr-ippici cavalli**. Ed allora sorge spontanea l'ispirazione **ip-po-etica** dei seguenti versi.

S'ode a destra un **nitrito di cavallo**  
a sinistra risponde un **nitrato di cavillo**,  
squilla al Fargno di **tromba un nitrillo**  
in Pintura **trombisce** uno **squillo**,  
cala a valle il **nitrippotrombillo**.

Chi non li ha mai visti si chiederà che cosa sono i **nitrippotrombillo**, o **trombipponitrilli** se visti da dietro. Una pura chimera, come il **porcigno** e il **rospinguino**, il **brucane** e il **cinghialepre**, ottenuti da incroci strani, mentre la femmina del cinghiale si ottiene facendo semplicemente bollire in acqua una cinghia, che in tal modo diventa una **cinghia-lessa**.

I nitrippotrombillo si nutrono con il latte **d'asina**.

Ma una volta **l'asina** s'ammalò. Il suo padrone, un vecchio contadino analfabeta, va dal veterinario che gli dà una grossa supposta e gli dice:

-Mettili questa, gliela devi mettere **nell'ano**.

-Nell'ano...dottore?, - fa il contadino dubbioso e perplesso, sperando che si spieghi meglio.

-Sì, nell'ano-, gli risponde il veterinario tutto indaffarato, e lo saluta.

L'uomo torna a casa pensieroso. Va dall'asina e le gira intorno: l'osserva attentamente, sperando di trovare l'ano....ma inutilmente.

Quando le passa davanti, l'asina gli fa un bel **raglio**: -IHOH IHOH!!

E lui: -Ridi ridi, cretina, che se non trovo **l'ano**, te la ficco **nel culo**!

Tutti **arzilli** e **pimpantrombillanti** i nitrippotrombillo amano sollazzarsi con le trombe d'aria. Ad uno di essi una volta gli chiesi: -Ma tu non hai paura della **tromba d'aria**?

E lui: -Ma quale paura! Io **Daria** sono anni che me la **trombo**!

(Si veda a pag. 216)

In provincia di Ascoli c'è il paese di **Falerone**, detto **Falleró'**, e la sua frazioncina **Piane di Falerone**, detta "**le piane**".

Un uomo di **Faleróne** doveva andare a Tokyo. Va alla stazione e chiede al bigliettaio: -Me fai un bijéttu per Tokyo.

L'altro lo guarda e fa: -Tokio!? Ma se non saccio mango do' sta io Tokio; te faccio un bijéttu pe' Civitanova, ppó' lli domanni (*poi li domandi*).

Giunto a **Civitanova**, chiede al bigliettaio: -Me fai un bijéttu per Tokyo. -O fraa, ma che stai a ddi: lo vijétto pe' Tokio! Te lo faccio per Ancona.

Ad **Ancona** di nuovo: -Me fai un bijéttu per Tokyo.

-Oh cuz'è te che vu' fa'? Bijéttu pe' Tokio?! Guarda che qua semo in Ancona; mica che te possu fa el bijéttu pe' Tokio: te fo el bijéttu pe' Bulogna.

A **Bologna**: -Me fai un bijéttu per Tokyo.

-O Còsgia vuoi te, biglietto per Tokio? E mica te lo poscio fare! Ti fo un biglietto per Milano, poi a Milano prendi l'aereo, lo trovi, scicuramente.

A **Milano**: -Me fai un bijéttu per Tokyo.

-Eh la Madona! Bijétto per Tokyo!! Cos'è che vai a fare a Tokyo, testa: va bene và, ecco qua....bijétto per Tokio, a 'sto pirla.

L'uomo finalmente arriva a **Tokyo**.

Dopo 10 giorni deve tornare a casa. Va alla stazione di Tokyo e chiede al piccolo bigliettaio: -Me fai un bijéttu per **Falleró'**?

L'altro lo guarda e fa: -**Falélóne Falélóne** o **le piane**?

A Mogliano, prov. Macerata, c'è un vecchio frate con le gambe storte, **fra Parentisi**, autore di un esorcismo che terrorizza i diavoli.

San Giovanni da Candù / fa scappare a Belzebù:

Satanasso satanasso / scappa via quanno io passo

e se tu non scappi via / malidittu sembra sia!

Ma se tu non vóli scappà / un górbu siccu te possa pijà,

e se angóra non ce sindi, / te se caschèsse tutti li dénti;

se fai finda de non sindi / tutte l' ógne te se possa 'ngarnì.

Quistu è l'urdimu avvertimendu, / vidi 'm bó de famme condendu,

se ciai coraghju de fatte rvedé / dovrai fa li cundi có' mme,

che a zambate lla lu culu / te rmano all'inferno discorrenno da sulu!

(Da "*Lu diavulu viunnu (biondo)*",  
commedia dialettale di G. Lucaroni)

## LA MADRE

Teneri e morbidi lattonzoletti,  
i gattini giocano con mille moine e piroette,  
s'acciuffano rotolandosi,  
e balzano e scattano, e springano in aria  
frementi di vita.

S'intrufolano ovunque, curiosi di tutto,  
e sbucano, cauti e guardinghi,  
con i loro titubanti musetti.

Riempiono la casa dei loro giochi.

E poi si rovesciano al sole  
voluttuosi, col morbido pancino all'aria.  
Infine si accoccolano, stretti alla madre,  
nel calduccio raccolto del morbido pelo.

Ora che ha i suoi gattini, la madre  
vive tutta per loro, gelosa del suo tesoro.  
Poi giunge il triste momento del distacco.

Una sera in casa ci sono estranei  
che la preoccupano; poi se ne vanno,  
e la gatta sente che un figlioletto  
manca al suo affetto. Lo cerca ovunque,  
la notte invano gira annusando,  
inquieta e insògne, non si dà pace,  
coi suoi lamenti chiama il figliòlo,  
quello perduto, pensa a lui solo.

Poi si rassegna, ma quel dolore  
le si rinnova: ad uno ad uno  
i figlioletti più non ritrova.  
Non più il calore  
dei corpicini addosso a lei,  
non più i richiami, le tenerezze,  
i giochi ingenui, il grande moto....

Triste rimane  
la madre sola  
solo un gran vuoto.

*Ennio Monax*

## IL CODINO D'UN TOPINO

*(Cantabile con la  
musica di "Susanna".)*

Il codino d'un topino  
fuor d'un buco un dì spuntò,  
venne il gatto quatto quatto  
e coi denti l'afferrò.

*(Quatto quatto  
e coi denti l'afferrò),*  
il topino poverino  
pianse forte e si lagnò.

Proprio in quella  
questa è bella  
un gran cane capitò,  
ed il gatto quatto quatto  
impaurito se ne andò.

*(Quatto quatto  
impaurito se ne andò),*  
il topino il suo codino  
dentro il buco ritirò!

*C. Pertile (integrato)*

## CHICCOLINO

*Drammatizzabile*

-Chiccolino dove stai?  
-Sotto terra non lo sai?  
-E là sotto non fai nulla?  
-Dormo dentro la mia culla.  
-E se tanto dormirai,  
chiccolino che farai?  
-Una spiga metterò,  
tanti chicchi ti darò.

## INCANTESIMO

Un tuo sguardo, un tuo **sorriso**  
e intravedo il **paradiso**.

**6** così bella che quando ti guardo  
**io m'incanto, m'incanto, m'incanto,**  
**m'incanto, m'incanto, m'incanto....**

## SUI MONTI

Nel cielo s'innalzan le vette  
mentre dal cuore dei monti  
sgorgano fresche sorgenti,  
e scroscianti cascate  
e limpidi torrenti,  
nelle gole profonde  
e nelle amène  
valli silenti.

*Ennio Monax*

## BRINDISI

In questo giorno d'allegria  
viva gli sposi (*viva Ugo, o altri*)  
con tutta la compagnia.

Un sacco di auguri  
per i giorni futuri,  
e i più fervidi auspici  
di giorni felici.

Questo è un giorno proprio bello  
come un fiore all'occhiello  
che ci invita a sognare  
ed i guai ci fa scordare:  
ci facciamo una bevuta  
alla faccia della **sfiga cornuta**.

*Ennio Monax*

## VANITA' E BONOMIA

Tre sarti in una via: ciascun s'ingegna  
d'attirarsi clienti con l'insegna.

Scrive il primo con molta vanità:  
qui sta il sarto **miglior della città**.

Per tutti superar scrive il secondo:  
qui abita il miglior **sarto del mondo**.

Il terzo scrive allor con bonomia:  
qui sta il sarto migliore **della via**.

*Dal libro "SULLE RIME DEL DON: la vita  
e i giochi di parole di don Anacleto Bendazzi",  
(Cap. 5), a cura di Franco Gabici, ed. Essegi,  
Ravenna '96 (Si veda a pag. 262 e 271)*

## VALE

Infine quattro cose  
unendo un po' curiose:  
centro di gravità  
principio d' Archimede,  
primo quarto di luna,  
più la fine del mese,  
con sintesi geniale  
del tutto personale,  
lettor, ti dico: VALE.  
(mi sembra mica male)

*A. Bendazzi*

## COMMIATO

*Lettera di commiato inviata dallo scrivente a tutti i dirigenti scolastici e insegnanti delle Marche in occasione del suo pensionamento.*



*Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca  
Ufficio Scolastico Regionale per le Marche*

*Ai Sigg. Dirigenti, Docenti e Personale amm.vo*

Gentili colleghi, docenti e non docenti,

è giunto anche per me il momento di uscire, *“con gli occhi incerti tra il sorriso e il pianto”*, (G. Carducci: *Traversando la maremma toscana*), dalla grande Istituzione scolastica, in cui mossi i primi passi in anni remoti come *Maestro di campagna*. Ho avuto l'opportunità, in tutti questi anni, di poter compiere, insieme con molti di voi, tante esperienze ed attività interessanti, talvolta anche dure ed impegnative, ma proficue e feconde per me di idee e sollecitazioni, esempi ed insegnamenti, da cui ho imparato molto, sia sul piano umano che su quello professionale, ed in cui, nel mio piccolo, ho cercato di fare anch'io del mio meglio, con gli inevitabili limiti, mancanze e difetti, di cui chiedo umilmente venia. Colgo l'occasione per un breve *spuntino* di riflessione, *condito* con un po' di umorismo, che *“rivela il lato sciocco delle cose serie e il lato serio delle cose sciocche”*, come dice Cantoni, giovando anche alla salute, com'è scritto nella Bibbia: *“Un cuore giocoso fa bene come un farmaco”*, e come testimonia **Patch Adams**, anche per educare *con + gioia e - noia*. (Sito [www.felicieinsegnanti.it](http://www.felicieinsegnanti.it)) Luciano Corradini, nel suo articolo *“Educarsi con i giovani”*, (su [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)), ha coniato il calembour *“io speriamo che ce la caviamo insieme”*, che fa pendant per la forma, in quanto calembour, e per il contenuto, quanto all'importanza, con l'altro molto bello, *“di che sogno sei?”*, coniato per l'orientamento nelle *“Marche regione laboratorio”*, onde evitare il disorientamento e *disoccidentamento* dei ragazzi, sia nordici che *sudici*: anche perché è pur vero che le vie del Signore sono infinite, *“ma la segnaletica lascia a desiderare”*, come dice Sonaglia.

E qui potremmo chiederci, (ma anche *non chiederci*): cosa fanno 2 sogni? *Fanno 1 bis...sogno*. E 3 latini? *Un triangolino*. Ma se 3 fanno una *trinità*, perché 9 non fanno una *novità*? E qual è il numero di telefono della *Trinità divina*? 6361. Il calembour di Corradini è un invito a collaborare per *cavarcela*, specialmente in tempi “*sgarrupati*”, come ammonisce anche la Bibbia: “*Vae soli!*” (*guai a chi è solo!*) e come recita la seguente poesia.

## SINERGIA

Siamo vincoli o sparpagliati?

L'unione fa la forza: / tutti per uno uno per tutti.

E chi si estranea dalla lotta / è 'n gran....*filius matris ignotae*.

*Filius matris ignotae* (= *fiju de 'na m- (adre) - ignot-t-a*), come venivano chiamati i trovatelli nel medioevo, da cui il termine volgare qui abilmente criptato, nel famoso incitamento di A. Sordi ai giocatori di una squadra. Ma *ciancio alle bande...*, scusate l'emozione: *bando alle ciancie!* L'importante è continuare, senza estraniarsi dalla lotta, cercando di far *sbocciare* e *slatentizzare i talenti latenti*, come dice Eugenio Scardacione, nel suo libro “*Tu bocci, io sboccio*”, ed operando e cooperando con *audacia, tenacia, sagacia e perspicacia*, fonti certe di *efficacia*. Ciò detto, vi saluto cordialmente, esprimendo un vivo e sincero apprezzamento per la preziosa ed impegnativa opera da voi svolta, ringraziandovi per la collaborazione, ed augurandovi di cuore *Pace e Bene* a tutti.

Settembre 2010

*Ennio Monachesi*



L'A-PE...NSIONATA (*Zap*)

(Lascia un po' di *miele* nel favito [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it))

## RIFERIMENTI BIBLIOGRAFICI

### **Libri di comici e umoristi**

- A. Bergonzoni, *“Le balene restino sedute”*, Mondadori.  
Riccardo Cassini, *“Era buio pesto alla genovese”*, Comix-Spearling.  
Gino & Michele, *“Anche le formiche, nel loro piccolo, si incazzano”*, Vari.  
Enzo Jacchetti, *“Il pensiero Bonsai”*, Mondadori.  
Boris Makaresko, *“Anche i **tonni** cantano **intonnati**”*, Edizioni d’A, ‘95  
Giorgio Forattini, *“**Berluscopone**” e “Il forattone”*, Mondadori.  
Zap e Ida, *“Il nuovissimo Zapparelli”: **vaccabolario illustrato**”*, Sonzogno.  
Jean Charles, *“La fiera delle castronerie”*, Elmo.  
Jean Charles, *“Il riso in erba”*, Leonardo.  
Jhon Beer (a cura di), *“La classe fa la **ola** mentre spiego”*, Rizzoli ‘06  
Sergio Paoletti, *“Un sacco di indovinelli in allegria”*, Piccoli.  
Silvano Gianduzzo, *“Buonumore”, “Lieti passatempi”*, Elle Di Ci.  
Vezio Melegari, *“Manuale dell’umorismo”*, Mondadori.  
Frate Indovino, *“Ridere fa bene”*, E.F.I.

### **Libri di linguisti e dentisti**

- Cesare Marchi, *“Impariamo l’italiano”*, BUR.  
Umberto Eco, *“Il secondo diario minimo”*, Bompiani.  
R. Queneau, *“Esercizi di stile”*, Einaudi.  
S.Brugnolo-G.Mozzi, *“Ricettario di **scrittura creativa**”*, Zanichelli.  
Antonio Frescaroli, *“Battute e citazioni d’effetto”*, De Vecchi.  
M. Grothe, *“Ossimori, paradossi e altre perle di saggezza”*, Orme ed.  
R. Zordan (a cura), *“Ridere fa bene”*, Sansoni per la scuola.

### **Libri di strizzacervelli, pedagogisti, grillai, ecc..**

- Mario Farné, *“Guarir dal ridere”*, Boringhieri.  
Domenico Volpi, *“Didattica dell’umorismo”*, La Scuola.  
Avner Ziv, *“Perché no l’umorismo?”*, Emme Edizioni.  
G. Forabosco, *“Il settimo senso”*, Muzzio.  
Paul Watzlawick, *“Istruzioni per rendersi infelici”*, Feltrinelli.

Carlo Majello, *“Come andare d'accordo con la gente”*, Calderini.  
Gregory Bateson, *“L'umorismo nella comunicazione umana”*, Cortina.  
F. Montuschi, *“Competenza affettiva e apprendimento”*, La Scuola, '93  
Gianfranco Zavalloni, *La pedagogia della lumaca*, EMI Bologna '08  
Marina Mizzau, *“Ridendo e scherzando”*, Il Mulino '05.  
Fioravanti - Spina, *“La terapia del ridere”*, RED ([www.riderepervivere.it](http://www.riderepervivere.it))  
A. Pronzato, *“La nostra bocca si aprì al sorriso”*, Gribaudi '04.  
J.J. Antier e J. Guitton, *“Poteri misteriosi della fede”*, Piemme  
Saverio Gaeta, *“Miracoli”*, Piemme  
Vittorio Messori, *“Il miracolo”*, BUR  
Goffredo Sebasti, *“Il caso Giuseppe da Copertino”*, SUGARCO '03  
I. Sparnanzoni - S. Petracchi, *“Pasqualina”*, Cattedrale, AN, '08

### **Libri di enig-mi-steristi**

Stefano BarTEZZAGHI, *“Accavallavacca”*, Bompiani.  
S. BarTEZZAGHI (a cura di), *“Bazzecole andanti”*, Garzanti, (tascabile)  
S. BarTEZZAGHI, *“Non ne ho la più squallida idea”*, Mondadori '06.  
Ennio Peres, *“Giochi di parole e con le parole”*, Elle Di Ci.  
Giampaolo Dossena, *“Dizionario dei giochi con le parole”*, Garzanti.

### **Stupidari**

Anonimo Berico, *“Il dono dell'obliquità”* (stupidario politico), Galla.  
G. Quaranta, *“Scusatemi ho il patè d'animo”* (stupidario politico), Rizzoli.  
**Massimo Della Pena**, *“Stupidario giuridico”*, Mondadori.  
Salvatore De Matteis, *“In piena facoltà”*, Mondadori '06.  
Antonio Di Stefano, *“Alle sogliole del 2000”*, Mondadori '98.  
P. F. - Di Stefano, *“Non prenda niente 3 volte al giorno”*, Mondadori.

Sito [www.youtube.com](http://www.youtube.com) : Carmine Fasano imita campane e fuochi

Sito internet [www.felicieinsegnanti.it](http://www.felicieinsegnanti.it) del Pet Village, Senigallia

Sito internet [www.scuolacreativa.it](http://www.scuolacreativa.it) di Gianfranco Zavalloni

Sito internet [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it) di Ennio Monachesi

DIDATTICA E UMORISMO  
SCRITTURA RI-CREATIVA  
*di Ennio Monachesi*

SITO INTERNET: [www.monachesi.it](http://www.monachesi.it)

*(Dal quale è possibile scaricare liberamente i sussidi)*

E MAIL: [enniomonachesi@tin.it](mailto:enniomonachesi@tin.it)

Stampato dalla “**BIEFFE - Digitech**”  
RECANATI - MACERATA  
*nel mese di novembre 2010*

*Publicato sulla rivista telematica [www.edscuola.it](http://www.edscuola.it)*  
comprensivi - materiali - archivio - umorismo e didattica

*Stampato in Italia - Printed in Italy*



