

Sul sito [www.istruzionebasilicata.it](http://www.istruzionebasilicata.it) è disponibile questo periodico

## *L'insegnamento dell'italiano*

FRANCESCO FASOLINO  
Dirigente Tecnico U.S.R. Basilicata

(da un intervento presso l'Accademia della Crusca,  
Firenze, Gennaio 2006)

**L**a strada di Atene, nelle intenzioni di Giorgio Barberi Squarotti (*Poesia e Narrativa del Secondo Novecento* – Mursia 1978 ) indicava, sotto l'aspetto metaforico, una ricognizione sulla condizione della poesia e della narrativa nel nostro paese.

Credo che tale obiettivo, senza le pretese di grandi scoperte critiche, possa costituire il sottofondo di queste osservazioni, cioè una ricognizione sulla situazione dell'insegnamento dell'italiano, in Basilicata, dinanzi ad uno spartiacque, quello della riforma del sistema.

Andiamo a identificare la strada di Atene, tentando di cogliere in un universo, il mondo della scuola, assai difficile a consentire aggregazioni reticolari anche della informazione, le linee operative e quelle progettuali, presente e futuro, cioè il destino dell'insegnamento dell'italiano e dei relativi programmi, in un contesto di problematiche identificazioni ed esili previsioni.

Sostanzialmente possiamo dividere il percorso

in due tappe o due motivazioni esistenziali, che corrispondono poi a due stagioni importanti del dibattito culturale del mondo della scuola in questo paese: il tempo della semina; la stagione del raccolto.

## *Il tempo della semina*

È una immagine, che mi attira e che corrisponde, tra l'altro a fasi fondamentali del vivere di questa regione. La stagione degli anni '90 ha rappresentato un grande laboratorio di ricerca nel mondo della didattica dell'italiano, in quanto le trasformazioni ormai in atto nel sistema si sono innestate sulla intensa modificazione politico culturale, derivante dal definitivo consolidamento del processo di unificazione europea.

Se provassimo ad operare il download delle prove scritte di italiano svolte dagli studenti agli esami di stato, in quel decennio, vedremmo che si rilevavano due distinte tendenze. Nel primo quin-

quennio degli anni esaminati il blocco classico scientifico e magistrale presentava gli stessi orientamenti di scelta rispetto al blocco dell'istruzione tecnica e professionale. Privilegiata era la traccia di "letteratura".

In questo contesto omologo era il punto di avvio, diversi tuttavia gli esiti.

L'istruzione professionale, però, aveva svolto durante quel tempo una vasta opera di riconversione culturale, in particolare in quel settore che è rappresentato dalla comunicazione, orientandosi su versanti di approccio al problema in termini non discorsivi, ma di sintesi. Era la stagione del progetto di riforma della struttura dei programmi negli istituti professionali, "il progetto 92". La lettura della distribuzione della popolazione scolastica, nella secondaria di secondo grado, offre l'idea della incidenza del progetto.

Nel secondo quinquennio degli anni '90 cambia in forte misura percentuale la disposizione degli studenti rispetto alla prima prova scritta di italiano.

L'istruzione classica mantiene gli standard percentuali degli anni precedenti, mentre l'istruzione professionale e quella tecnica adottano successivamente modelli di approccio e di scrittura diversi, ma che sono la conseguenza di quella operazione avviata negli anni novanta.

Il fenomeno è comune al contesto nazionale.

L'analisi dei dati fa affiorare l'ampia operazione, che le scuole stanno conducendo in materia di evoluzione della didattica dell'italiano. Anche in questo caso abbiamo due metodologie. La prima interessa tutto l'arco formativo del ciclo della tecnica e professionale ed affronta i temi dei laboratori di scrittura e di analisi testuale, organizzati sotto l'aspetto della strutturazione modulare della didattica.

La seconda riguarda l'istruzione classica, ove tali modulazioni sono ancora organizzate in modo rapsodico e dove la separazione tra biennio e triennio assume il carattere di frattura.

Se si analizzano i dati sugli orientamenti di scrittura per la prima prova, quella cioè di italiano, nei due anni dopo la riforma dell'esame di stato conclusivo del ciclo di studi, si ha il quadro preciso di quanto sostenuto.

Ma questi sono anche anni, in cui il settore più conservatore della scuola affronta una sua personale battaglia di avanguardia formativa, investendo molto sulla continuità tra biennio e triennio e su organizzazione modulare.

Si affronta l'esigenza, ormai sentita in modo pressante, di un passaggio dall'ampia analisi

discorsiva alla sintesi concettuale, come categoria dell'espressione.

La ricerca, coadiuvata da nuovi orizzonti dell'editoria nazionale in materia di testi per l'insegnamento-apprendimento dell'italiano, non solo prepara il terreno, ma avvia la semina. Certo non si tratta, anche in questa regione, di operazione semplice, dovendosi misurare con radicate organizzazioni mentali e formazioni consolidate di strutturazione professionale.

### *La stagione del raccolto*

Questi anni del terzo millennio, pur nel travaglio di opposte tendenze espresse dalle scienze della formazione, hanno la caratteristica di ricompattare il sistema, nel senso che le fratture tra istruzione classica e professionale, nei percorsi formativi della comunicazione e della conoscenza della civiltà letteraria, incominciano a ricongiungersi nella conquista di un obiettivo, che sia un modello di comunicazione comune e fruibile.

Perciò possiamo parlare di inizio della stagione del raccolto.

I laboratori di produzione linguistica, avviati nella regione anche con l'intervento della Rai, sono stati botteghe di arte, ove i modelli di scrittura sono divenuti non patrie meta-temporali della parola, ma espressione del faticoso processo di costruzione-evoluzione della lingua (non sarebbe male riandare al Saggio sulla filosofia delle lingue del Cesarotti, non a caso anche traduttore del Poema di Ossian) e di rapporto con le realtà dialettali, così nevralgiche nel territorio.

Si raccoglieva, quindi, il senso del dibattito degli anni precedenti, per avviare i Licei ad un sistema unitario di formazione curricolare, alla identificazione di rigorosi codici espressivi, alla preparazione di quella vasta zona di interessi, che stimola il saggio breve, anche nella sua policromia formale.

Analisi testuale e saggio breve raccoglievano il senso di questo viaggio formativo e divenivano non un semplice approdo, ma la piattaforma identificativa di tutto un percorso.

In questa dimensione l'operazione aveva interessato in particolare l'istruzione classica. Qui gli studenti avvertivano con maggiore evidenza la difficoltà a tradurre lo storicismo formativo della loro matrice in empirismo organizzativo dei processi, senza abiure culturali.

Non era e non è stato semplice. Nei percorsi di formazione dei docenti abbiamo insistito sulla opportunità di smuovere il terreno e procedere

nella creazione di solchi ancor più profondi, anche allo scopo di realizzare una metodologia, che tenesse conto del nuovo contesto europeo.

I primi dati, dal 2000 in poi, ci mostrano una propensione dei licei per il saggio breve, mentre gli studenti del professionale si rivolgono all'analisi del testo.

Rappresentava un elemento sul quale fermarsi a riflettere, per incidere meglio sul fenomeno.

Probabilmente la comunicazione, nell'ottica della organizzazione dei saperi, diveniva elemento trasversale e consentiva un approccio interdisciplinare.

Su questo taglio si sviluppava la strategia di didattica dell'italiano, nello scenario più ampio della ricerca di modelli formativi nuovi.

Curiosamente si verificava una nuova tendenza, nell'analisi delle preferenze degli studenti della Basilicata rispetto ai modelli di scrittura per la prima prova scritta agli Esami di Stato.

Istruzione classica e tecnica tornavano a disporsi allo stesso modo, privilegiando stavolta il saggio breve.

Si apriva un nuovo scenario.

### *La terza corsia*

L'immagine è tratta dalle grandi infrastrutture viarie e dalla realizzazione, nel nostro paese ed in particolare nel Mezzogiorno, della terza corsia, per rendere più spediti e sicuri i collegamenti, dinanzi ad un ampliamento del parco auto, una evoluzione delle sofisticate strutture tecnologiche, una esigenza di utilizzare tempi minori di percorrenza. E nello stesso momento si ricollega a quella strada di Atene, cui si riferiva l'esordio di queste pagine.

È età, la nostra, di saperi zippati e di pensiero corto. La stagione del raccolto, in Basilicata, inizia a cimentarsi con tali problemi, esasperati anche dalle peculiarità geografiche e demografiche.

Un esame dello studio dell'Italiano e del destino dei programmi, all'interno del contesto riforma, non può esimersi dal considerare due aspetti:

- innovazione tecnologica;
- contesto europeo.

Non si tratta di tematiche nuove, ma vale la pena di leggere questi argomenti con un piglio diverso, rispetto ad una semplice elencazione di dati.

A partire dal 2002 il Miur ha avviato nel nostro sistema scuola una operazione di riconversione culturale, una vera "migrazione biblica", che si proponeva di trasferire il popolo della scuola dal deserto della ignoranza o quasi in informatica alle terre promesse delle nuove scienza e tecnologia.

L'operazione ha investito, ad oggi, circa duecento mila unità, nel mondo della scuola, consentendo un impatto organico ed una struttura programmatica con i temi delle nuove frontiere della scienza e della comunicazione.

Ora l'ingresso di questo mondo nel pianeta scuola è portatore di rivoluzioni, che ancora sono nella loro fase embrionale e che svilupperanno, nel corso di breve tempo, mutamenti epocali nelle dimensioni del fare scuola e dell'apprendere.

Ci troviamo dinanzi ad una scrittura "rumorosa" ed una lettura "illuminata", con il conseguenziale cambiamento delle impressioni del lettore, delle focalizzazioni dei fatti e delle espressioni.

Nella secondaria di secondo grado il percorso si presenta complesso, in quanto abbiamo una utenza già abituata a tali modelli e con un numero di ore di volo (o di navigazione) di gran lunga superiori rispetto a buona parte degli stessi docenti.

I linguaggi sono diversi, così come le opzioni mentali; il percorso sincronico sembra annullare quello dia-cronico. Non si tratta di elementi semplici, perché scrittura rumorosa e lettura illuminata dallo schermo già sono indicatori di modificazioni interne forti. Ma il passaggio dal dia-cronico al sincronico è, forse, nel nuovo scenario l'aspetto più vistoso del problema ed ancora una struttura "in progress".

Il contesto europeo, nel quale il quadro identificativo della Basilicata sembra trovare una naturale aderenza, pone gli stessi interrogativi, rispetto a valutazioni in uscita del sistema, assai diversificate non solo da stato a stato, ma anche da regione a regione e da scuola a scuola.

I dati Ocse-Pisa 2003 non collimano con l'analisi della condizione umana e culturale dei docenti europei che ci offre Euridyce 2004.

Qui le diversificazioni dei risultati si annullano e il mondo dei docenti europei mostra le stesse inquietudini e difficoltà, in particolare nei confronti delle innovazioni dell'informatica e della formazione professionale.

Quello della formazione è tema che si ricongiunge al problema delle metodiche di insegnamento e dei saperi oggetto di tale insegnamento.

Sembra tramontare, alla luce di quanto emerge, una visione rateizzata dei saperi, con standard minimi e massimi.

I saperi sono in attesa, sul www, con linguaggi diversi e talvolta di ardua decodificazione.

Abbiamo, spesso, protocolli che non riescono a correlarsi.

Un progetto di riforma, che è sempre ambi-

zioso, deve oggi tener conto che i protocolli della nostra lingua letteraria non trovano rapporto con i protocolli nuovi e che la costruzione di percorsi formativi, all'interno della evoluzione del sistema, rappresenta una priorità avvertita in modo eguale

in tutto il paese.

La costruzione di software, che consentano il rapporto e l'integrazione tra i diversi protocolli, rappresenta, in questa fase della vicenda, l'obiettivo e la sfida di maggiore rilevanza.

## *Dall'Ufficio Scolastico Regionale delle Marche*

# *Korezak e la pedagogia del coraggio: essere in prima fila verso Treblinka*

MARIA TERESA MIRCOLI  
Dirigente Tecnico USR Regione Marche

**C'**è un'immagine indelebile di Januz Korczak, di quando, in quel drammatico 5 agosto del '42, accompagna i ragazzi dell'orfanotrofio ebraico di Varsavia, già inviati a forza nel ghetto, nel 1940, per morire con essi che sono vestiti degli abiti del sabato, nel campo di sterminio di Treblinka.

In quella circostanza, essi innalzano al cielo, a loro guida, una bandiera, realizzata con fondo verde, da una parte, e campo bianco, dall'altra: sul fondo verde è rappresentato un albero, sul campo bianco la stella blu di David. Nell'albero, il simbolo di un mondo nuovo che spazzi via la corruzione insieme con lo squallore e la vergogna delle ipocrisie, delle menzogne, degli inganni, delle prevaricazioni, dei soprusi, delle arroganze, delle supponenze, delle prepotenze e delle violenze di ogni tipo; nella stella di David, la conquista della giustizia, della libertà e dell'identità insieme con la fierezza di essere e di morire ebrei.

Immagine sconvolgente, che qui evochiamo per dar conto, riteniamo doverosamente, di una testimonianza viva e drammatica, forte e dirompente, emblematica e complessa, radicata e prospettica, in sé unica, originale ed esaltante, forse troppo poco conosciuta, di una grande pagina della *pedagogia* che potrebbe essere, a ragione, definita come *la pedagogia del coraggio di essere in prima fila, con la fierezza della propria identità, a lottare per il rispetto dei diritti del*

*bambino, per il trionfo della giustizia e per la conquista della libertà, fino a morire.*

Januz Korczak ne è il protagonista.

*L'educatore-pedagogista  
tra laicità e religiosità*

In alcune testimonianze dell'Association Francaise Janusz Korczak, egli è descritto come un uomo, a cui le idee corrispondono alle azioni e le azioni alle idee, come un educatore che propone un'educazione fondata sul rispetto, sulla confidenza e sull'autonomia, ma non sulla permissività, come un idealista, un "*visionnaire*", che sogna una società libera e più giusta.

Qualcuno ha descritto Korczak come un vero eroe del nostro tempo, che ha dedicato – come esprime lo stesso Ministro Valitutti, nel 1979, in occasione di apposite Giornate di studio – “la sua vita, la sua opera, alla battaglia per la libertà del suo popolo, alla battaglia per la difesa dell'infanzia e per la giustizia sociale... che è vissuto, ha operato ed è morto per questi suoi ideali... che è veramente stato un eroe... in quanto è riuscito a rilanciare il moto bergsoniano della vita verso nuove altezze... moto che ogni tanto si cristallizza, che ogni tanto ristagna... e gli eroi sono propri quelli che, come Korczak, riescono a rilanciare tale moto della vita verso una superiore umanità...”.



E. Claparède si interessa di Korczak e dice che è uno dei primi e più grandi scrittori di letteratura, il vero precursore della Convenzione dei diritti del bambino, la quale è da considerare come vero e proprio approdo di indignazione e di rivolta, in quanto, essendo “impossibile educare senza credere e senza sperare”, l’educazione non può non prefigurare l’indignazione nei confronti della condizione in cui si trova l’infanzia, quando prevalgono le violenze di ogni tipo dell’uomo contro l’uomo.

Per Claparède, dunque, Korczak, con i suoi principi e con la sua opera, insorge contro la violenza (che non tollera e che combatte fino a morire con i suoi ragazzi) fatta all’infanzia sia che si tratti di violenza fisica che di violenza psicologica, ma anche che si tratti di violenza delle istituzioni quando queste pretendono di lavorare per il suo bene e in realtà propongono ed impongono modelli e paradigmi educativi a dimensione degli adulti. Esse, secondo Korczak, non rispettano, infatti, il bambino nella sua realtà e nella sua delicatezza e fragilità, quando non evitano che il bambino venga fagocitato nelle questioni e nelle rivalità degli adulti, che venga espressa permanentemente la tentazione di considerare che il bambino sia un adulto in miniatura, che gli si permetta di fare quello che vuole e non gli si permetta di volere veramente ciò che fa.

Aveva appena sei anni quando, scoprendo di essere ebreo per il divieto posto dal figlio del portiere di seppellire in giardino con una croce il suo canarino, il piccolo Henryk Goldsmit, tale era la prima identità di Janusz Korczak, voluta dalla famiglia, cominciò a percepire quanto l’ingiustizia attanagli l’uomo e contro di essa lottò per tutta la vita, scegliendo di porsi in prima fila nel rivendicare i diritti dei bambini ad essere liberati dal soffocamento di ogni tipo di violenza e nel trasmettere messaggi d’amore e di speranza, aiutando direttamente gli orfani del ghetto di Varsavia a formarsi alla cittadinanza e alla democrazia, attraverso l’istruzione e l’impegno personale.

Il suo impegno è tutto racchiuso nella adesione convinta al dovere di preoccuparsi del mondo per il bene dell’umanità, nell’ambito di una società che – egli ritiene – nulla proprio debba rendergli in cambio.

L’assoluta gratuità del suo impegno personale ed educativo ha, come sfondo, la religiosità dell’amore per l’umanità ed è tutta proiettata all’amore per il bambino, che è convinto sia l’unica terapia adatta a guarire i mali dell’emarginazione, dell’incomprensione, dello squallore e dell’ingiustizia.

Nel libro “*Come amare il bambino*”, nel quale sono racchiusi i saggi relativi a *Il bambino in famiglia*, *L’internato*, *Le colonie estive*, *La casa degli orfani*, il concetto di amore appare, nondimeno, correlato all’accezione biblica di conoscenza: amore è conoscenza ed è nella completezza della conoscenza la massima espressione dell’amore.

Di qui conseguono per Korczak l’attenzione alla comprensione dei bambini e le indicazioni date coerentemente con i principi che egli dichiara.

Egli ritiene, infatti, che se amare è conoscere, amare il bambino significa educarlo, secondo la sua strada.

Anche qui riappare la religiosità biblica, di cui è connotata la pedagogia di Korczak, anche se egli potrebbe essere definito, come dice Toaff, un laico assimilato. Volendo, infatti, come ha inteso proporre qualcuno, dare un’interpretazione religioso-ebraica ai principi e all’opera di Korczak, non possiamo non evidenziare il principio biblico da lui fatto proprio dell’educare il bambino “secondo la sua strada, così, anche quando sarà vecchio, non si allontanerà dall’insegnamento”.

Nel concetto biblico del “secondo la sua strada” emergono, infatti, le indicazioni connesse con la necessità psicopedagogica di tener conto della natura, della dotazione personale, della qualità della personalità e dei problemi di ogni soggetto in crescita, nell’attimo in cui si pensa a lui in termini di educazione e di istruzione per tutta la vita, e di tener conto che i soggetti in crescita reclamano la necessità di sicurezza in una guida autorevole che sia percepita come guida stabilizzante.

Anche Elio Toaff<sup>1</sup>, nell’evidenziare di Korczak una sorta di laicità assimilata, sottolinea la sua non religiosità, che non è, peraltro, antireligiosa. Passando in rassegna molti momenti della vita e dell’opera di Korczak, Toaff, infatti, richiama, in prima istanza, alla sinagoga che Korczak volle fosse costruita nell’orfanotrofio ebraico di Varsavia, come richiama alla proposta che lo stesso aveva fatto affinché, nell’orfanotrofio cattolico, vi fosse una cappella, che tuttavia non vi fu poi costruita per il diniego opposto dall’allora direttore dell’istituto.

È un voluto richiamo quello di Toaff ad un Korczak che sente vivo il bisogno di dare sicurezza stabile ai bambini ancorandoli a principi e idee morali che possano annullare ogni benché minima traccia dei pregiudizi che, nel tempo, avevano lacerato e stavano lacerando adulti, popoli e nazioni.

Le stesse ritualità religiose del venerdì e del sabato, che pratica nel suo orfanotrofio, e la stessa

celebrazione di tutte le feste ebraiche, a cui partecipa Korczak, la libertà parimenti concessa in ambito religioso e la scelta di andare a morire con i suoi ragazzi ebrei a Treblinka, elevando al cielo la bandiera, simbolo della speranza, della libertà, della giustizia e dell'identità, dicono di un Korczak che, come consegna Toaff, "vive il Giudaismo, ad un tempo, come religione, come tradizione, come mezzo attraverso il quale afferma la sua fede nel mondo", e di un Korczak che impregna di fede i suoi ideali e le sue azioni educative e culturali, che, a loro volta, si connotano di un carattere altamente pedagogico e politico.

*Quali le coordinate essenziali  
del suo pensiero pedagogico e della connessa  
metodologia didattica?*

Nella proposta di una Magna Charta Libertatis dei diritti del bambino, Korczak ne prefigura tre fondamentali: i diritti alla morte, alla vita presente, ad essere quello che è. Sotto il primo riguardo, procedendo dal pre-supposto che la vita appartiene a chi la possiede, Korczak esalta il diritto del bambino alla dignità di una vita personale sana e serena con tutti i rischi che conseguono al viverla come si deve fino al diritto di morirne.

Ne deriva, sul piano della concreta esperienza di ciascun soggetto in crescita, che non è dato ad alcun adulto di interferire nella vita del giovane con interventi ed azioni che ne impediscano il naturale procedere, anche attraverso sovrapposizioni e sostituzioni che ne deviano il naturale corso o ne condizionano la libera espressione, mortificandone dignità e valore.

Quanto al diritto del bambino alla vita presente, Korczak richiama alla necessità che sia considerato, non il principio dell'educazione per il tempo futuro, ma il tempo personale-culturale attuale del bambino, nella sua interezza e integralità, in ogni momento della sua vita, in un'ottica processuale continua, in cui le fasi evolutive dello sviluppo si differenziano tra di loro, mantenendo, tuttavia, insieme alla specificità, il valore inalterato della integralità della personalità individuale, in ogni fase.

Da ultimo, il diritto del bambino ad essere quello che è invero principi di natura ontologica, ma anche di natura biopsicologico-esistenziale e di natura religiosa, etica, antropologica.

In sintesi, la categoria essenziale in cui si snodano il pensiero educativo e il connesso metodo didattico di Korczak è quella dell'autonomia del bambino, nel duplice reciproco articolarsi di

indipendenza e di libertà, in un itinerario formativo che procede dalle dotazioni genetiche, che le sviluppa e che le potenzia, nel perenne gioco dialettico culturale e formativo con il contesto e in interazione funzionale con esso, senza accesso a conformismi meccanici a modelli prefissati e predittivi e senza imposizione di adattamenti al contesto.

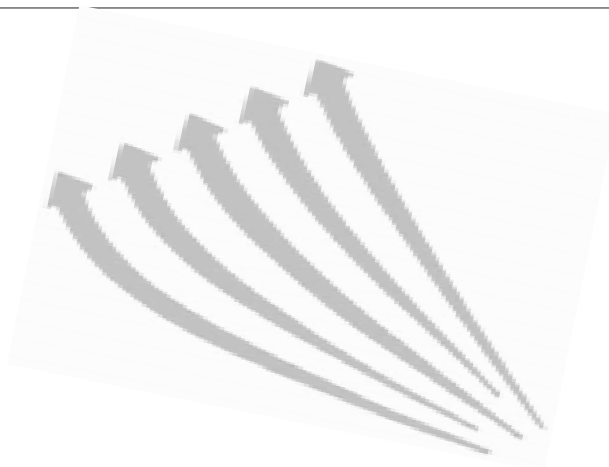
La funzione dell'adulto per Korczak è, comunque, rilevante perché è di guida, anche severa, all'occorrenza, se, tuttavia, si pone nei confronti del bambino con rispetto, fermo nella speranza di conquista di un mondo migliore e nelle fede in un mondo di giustizia e di libertà, senza forzare lo sviluppo di ognuno e senza condizionarne i potenziali, senza "spezzarne la volontà, soffocarne le energie, mandarne in fumo la vitalità".

C'è chi scorge nell'insistenza di Korczak a considerare l'educazione alla vita presente del bambino, nella contestuale elaborazione teorica e applicazione pratica, nei suoi orfanotrofi, una sorta di presagio per la tragedia che si sarebbe consumata a Treblinka, nel 1942 o, comunque, per quanto sarebbe accaduto al popolo ebreo.

Non si può escludere che l'incertezza che caratterizza la vita sociale e politica dell'epoca, in Polonia, come in gran parte d'Europa, ed anche il senso di pervasivo smarrimento che attanaglia il mondo intero, a ridosso della seconda guerra mondiale, correlati al senso di disorientante incertezza e di precarietà per la vita e la sorte di tutti, ma, in particolare per la vita e le sorti degli ebrei, abbiano, per qualche verso, influito nella elaborazione di tale principio.

Appare proprio ritenere, tuttavia, che la intuizione pedagogica che ha Korczak, rispetto all'importanza educativa del tempo attuale dell'infanzia, si radichi su presupposti che traggono consistenza valoriale e significato dal suo profondo personale sentire. Egli, infatti, testimonia con i suoi scritti e con le sue azioni, sempre, di avere non comune sensibilità ed intelligenza e di avere coscienza piena del vero senso della vita per il cui amore e per il cui rispetto conduce la sua al sacrificio, recuperando così, in un ultimo grande abbraccio solidale, alla dignità, ferocemente lacerata e mortificata dai nazisti, la vita dei suoi ragazzi, titolari, come Egli sostiene, del diritto a morire, sperando e credendo.

<sup>1</sup> Toaff Elio, in "Vita dell'Infanzia", Rivista Mensile dell'Opera Montessori, n. 9-10, giugno-luglio 1980, pagg. 22-24.



all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.  
all'U.S.R.B.

*Dalle Istituzioni scolastiche*

## *Il rischio educativo oggi: paideia o tecnicismo*

MARIA AMORIGI

Dirigente scolastico ISIS - Bernalda (Matera)

**I**n coincidenza con lo sviluppo generale del nostro Paese, anche la scuola ha subito una trasformazione in senso positivo: dalla vecchia scuola di classe si è passati ad una scuola più aperta, senza distinzioni né preclusioni.

Nel giro di pochi decenni l'Istituzione scolastica è stata completamente modificata nelle sue funzioni e nei suoi compiti; se prima era finalizzata a preparare una cerchia circoscritta e limitata di privilegiati, in seguito, e oggi più che mai, la scuola

è chiamata ad offrire a tutti i ragazzi una base culturale, una preparazione generale, indispensabile per la formazione dell'individuo nella sua totalità e per un consapevole inserimento nel mondo. Ritenendo che alla scuola vada riconosciuta una valenza educativa e formativa notevole non solo per il singolo ma per tutta la collettività, sorge spontaneo un grosso interrogativo.

Quale può essere, oggi, la proposta educativa più consona per garantire una formazione

adeguata per le nuove generazioni, per metterle in grado di far proprie le conquiste già raggiunte e di conseguirne altre, diverse e più complete? Quale educazione oggi? Paideia o solo tecnicismo? Tutti sono d'accordo sul fatto che essere educatori oggi non è facile: la società è altamente tecnologizzata e richiede tecnici sempre più specializzati nei diversi settori; i giovani di oggi sono più difficili da guidare e richiedono una maggiore fatica da parte degli educatori.

Quale il ruolo dei docenti nei

confronti dei giovani? E dei Dirigenti Scolastici? Sicuramente molto complesso e articolato; in ogni caso uno deve essere l'obiettivo fondamentale da conseguire: quello di trasmettere l'Amore per la cultura, la Gioia di imparare per la vita, "non per la scuola, ma per la vita si impara" (Seneca), per essere pronti a spiccare il volo verso un mondo che cambia continuamente e con ritmi sostenuti.

In un momento in cui i metodi dell'educazione familiare, per ragioni legate al cambiamento della società in generale, sono molto incerti, il percorso educativo scolastico appare un elemento determinante per la buona o cattiva riuscita del giovane.

È importante che l'educatore non abbia in mente una figura di alunno che debba rispondere ad una sua concezione, ma egli deve supportare ciascuno nella sua situazione e nella sua persona.

Il complesso itinerario che ogni educatore deve percorrere presenta delle tappe caratterizzate da un'intensa esperienza di fatica, che è gratificante quando contribuisce alla crescita e all'arricchimento della persona-alunno, ma che diventa frustrante quando incontra resistenza, ostinazione e disinteresse da parte dello studente.

Nei casi più complessi di alunni particolarmente difficili è

indispensabile esaminare chiaramente la loro situazione, sapere da cosa dipendono le loro difficoltà. Quando un alunno fallisce, bisogna chiedersi subito il perché, intervenire il più rapidamente possibile per non lasciare aggravare la situazione e non favorire l'abitudine all'insuccesso. Sempre e in ogni caso è necessario individuare le cause e non agire sugli effetti.

La scoperta delle cause è un compito ben difficile e per questo è necessario che la scuola, insieme alla famiglia, faccia degli sforzi e crei le condizioni necessarie per una "pedagogia della buona riuscita". Soprattutto nei confronti degli alunni difficili, ma anche degli altri, la funzione della scuola è quella di aiutarli a sostenere il difficile compito generazionale che essi devono svolgere. Per rifarci all'etimologia greca, il pedagogo è colui che conduce, guida il discente nel farsi adulto e quindi autonomo. E perché egli diventi autonomo, è necessario che non solo "sappia, ma sappia fare e soprattutto sappia essere". In questa prospettiva è necessario, più che mai, che il moderno "pedagogo" non deve solo trasmettere saperi e impostare il suo percorso formativo sull'applicazione rigorosa delle regole relative all'esecuzione pratica e strumentale di un'attività professionale (tecnicismo).

Egli deve, invece, fondare la sua scelta pedagogica sull'idea di trasmettere in primis "cultura", instaurando nel processo di insegnamento-apprendimento un rapporto di empatia.

Inoltre, poiché l'eccessivo tecnicismo ha fatto perdere di vista l'uomo inteso nella sua globalità e soprattutto come persona, è necessario un ritorno alla PAIDEIA, ad un ideale di educazione e formazione globale dell'uomo e "spostare tutti i nostri standard verso l'alto: verso il rigore, la cultura, la fantasia, l'eccellenza" (F. Alberoni).

La ricchezza, infatti, che scaturisce dalla scuola è innanzi tutto cultura, maturità, consapevolezza, competenze. E nel caso di alunni con difficoltà nello studio o con perdita di interessi e motivazione, la scuola, con i suoi particolari percorsi, costituisce sempre un faro, un punto di riferimento e aiuta a ritrovare la fiducia in se stessi, a riprendere le buone abitudini, ad abbandonare i percorsi sbagliati, contribuendo ad elevare moralmente, umanamente e civilmente.

Sono queste le considerazioni di un Dirigente Scolastico che affronta quotidianamente la complessità della vita scolastica e che confida nella efficacia delle buone prassi messe in essere per il successo scolastico e formativo.



# Educazione scuola - famiglia una situazione difficile

MARIO PETROSINO  
Dirigente scolastico emerito

**L**a lettura occasionale di una lettera, inviata da un insegnante ad un giornale, in cui si mettevano in luce alcuni problemi legati all'agire di insegnanti, genitori, alunni, dirigenti, all'interno della scuola, mi ha spinto a riflettere ulteriormente sui comportamenti di protagonisti, e non, dell'educazione.

A chi nella scuola ha operato per tanti anni, in ruoli diversi, risulta abbastanza chiaro che, il più delle volte, è la mancanza di strumenti adeguati per affrontare le situazioni legate alla formazione dei giovani a porre un limite severo alla risoluzione dei problemi.

Mi riferisco, ovviamente, al patrimonio culturale che, a prescindere dai contenuti disciplinari, deve possedere un insegnante per esercitare proficuamente la sua professione.

Il reclutamento degli insegnanti, per un bel po' di anni, è avvenuto all'insegna delle conoscenze delle discipline senza toccare i problemi pedagogici legati al loro insegnamento. Infatti il mio ingresso nel mondo della scuola fu accompagnato dall'esortazione a conoscere bene la disciplina da insegnare. Ricordo che il preside della scuola, un istituto magistrale, mia prima sede

di servizio, ogni tanto poneva domande provocatorie sui contenuti delle varie discipline, non so se per sollecitare maggiori approfondimenti o per verificare le conoscenze possedute dai giovani insegnanti.

Mai nessuna parola su come insegnare, come impostare la lezione, come suscitare interesse, come coniugare la necessità di "andare avanti col programma" con le diverse sensibilità degli alunni o con i problemi che man mano venivano fuori in quell'universo così variegato costituito da una classe di giovani.

L'esperienza, dicevano gli insegnanti più anziani, ti suggerirà come andare avanti. Come si sa l'esperienza fondata su presupposti sbagliati, in mancanza di un corretto confronto, continuerà a farti sbagliare. Nella prova orale del concorso a preside l'unica domanda a contenuto "pedagogico" che mi fu posta riguardava la definizione di interdisciplinarietà data da Piaget.

Fortunatamente per la scuola italiana le cose sono un po' cambiate da allora, ma nuovi problemi sono sorti a complicare la situazione.

## *Le nuove domande di educazione: ruolo di docenti e genitori*

Dalla premessa risulta chiaro che il possesso di strumenti scientificamente corretti, per affrontare i problemi dell'educazione nella scuola, deve costituire normale patrimonio degli insegnanti posto che i contenuti disciplinari sono il veicolo attraverso cui far transitare i principi educativi.

Questo fatto, a prima vista così chiaro e necessario, subisce una sorta di affievolimento, man mano che si passa dalla scuola elementare, alla media e alla media superiore.

Forse perché nella scuola media superiore si è sempre avuta la preoccupazione di dare grande importanza alla trasmissione delle conoscenze ai fini della formazione culturale, tecnica, professionale trascurando, purtroppo, gli aspetti più propriamente educativi che pure sono nella responsabilità della scuola, per la parte che le compete.

Ad accentuare questo problema sono intervenuti, di volta in volta, inviti pressanti, da parte dei responsabili politici e amministrativi della scuola, a privilegiare i contenuti professionali, anzi a rincorrere quanto più possibile i contenuti, le tecniche, le

metodologie innovative, come pure le nuove tecnologie al fine di rafforzare le capacità professionali degli allievi.

Nulla di male se tutto ciò fosse stato calato su una realtà più flessibile, meno vincolata a norme che, purtroppo, rallentano la capacità di risposta immediata, e soprattutto se ad accogliere siffatte novità fosse stata una scuola già potenziata nella sua capacità educativa e quindi in grado di fronteggiare normalmente le nuove sfide poste dai cambiamenti nei costumi e nei comportamenti dei ragazzi.

Più in generale bisogna rilevare che il contesto sociale, probabilmente, non aiuta i docenti a trovare una dimensione idonea al proprio lavoro e a riversare in esso il massimo delle proprie capacità. Certamente le occasioni di crescita professionale, l'offerta di formazione, anche straordinaria rispetto ai nuovi problemi educativi, sono molto aumentate negli ultimi tempi, ma contro gioca un ruolo enorme la perdita di motivazione, la scarsa considerazione nell'opinione pubblica, il declino di autorevolezza che connotava la professione docente.

Tutto ciò mentre sappiamo, dalle vicende quotidiane che leggiamo sui giornali che c'è una emergenza educativa imponente, che alla scuola sono richieste non solo innovazioni tecnologiche, ma capacità di capire, di guidare, di aprire il cuore e la mente dei giovani alla comprensione della realtà, di aiutarli a decifrare le infinite sfaccettature della comunicazione, a recepire e elaborare i principi della civile convivenza, a renderli autonomi

nelle scelte e nel giudizio.

Sfortunatamente per gli operatori della scuola, risulta sempre più difficile trovare i modi e i tempi per una collaborazione organica e proficua con le famiglie su questi temi. Eppure il grido di aiuto da parte delle stesse è incessante.

Quale dirigente scolastico non ha avuto richieste del tipo, "Preside veda un po' lei cosa può fare, a noi non da più retta", da parte di genitori alle prese con problemi dei figli. È una resa incondizionata, un abbandono delle proprie prerogative di genitori, per evitare, si dice, problemi più gravi.

Di questo passo il carico della scuola aumenta sempre di più, perché alle proprie deve sommare anche le responsabilità di altri. Ma questo, come si sa, non è possibile. L'apporto dei genitori nell'educazione dei figli è insostituibile e quindi non può essere surrogato da un insegnante.

Semmai la strada da percorrere è quella della collaborazione, è quella di stabilire, all'inizio di un percorso formativo, quale apporto scuola e famiglia devono dare alla formazione del ragazzo, quali i principi da condividere, quali le scelte educative da effettuare nella concreta situazione che vive il giovane. È il momento cioè di passare dal confronto aspro e conflittuale all'apporto attivo e concordato dei due principali responsabili dell'educazione dei ragazzi.

Ancora meglio se l'accordo prevedesse pure che l'acquisizione dei valori, condivisi, da parte dei ragazzi avvenisse non per esposizione di principi, ma attraverso la vita vissuta, gli at-

teggiamenti e la testimonianza di quanti hanno a cuore il loro avvenire. Ognuno, ovviamente, per la parte che gli compete, per il ruolo e la funzione che gli sono propri, senza sovrapposizioni, senza falso buoni-smo, senza eccessiva durezza.

Un esempio concreto: all'I.t.c. "Nitti", che ho diretto per quasi dieci anni, insieme al collegio dei docenti e al Consiglio d'Istituto avevamo l'abitudine di costruire il Piano dell'Offerta Formativa intorno ad alcuni valori e, in funzione dell'approfondimento di questi, predisporre le scelte secondarie dell'offerta formativa per l'anno di riferimento. In questo modo si affrontavano e si approfondivano, volta per volta, temi (valori) come la giustizia, la solidarietà, l'onestà, l'amicizia ecc.

I genitori coinvolti attivamente nella fase di elaborazione del POF non sono mai stati molti, ma agli incontri informativi, molto affollati, che la scuola faceva all'inizio di ogni anno scolastico, era palpabile il desiderio di essere più presenti, più collaborativi, più protagonisti della vita scolastica e della formazioni dei loro figli. Così, anno dopo anno, la presenza dei genitori a scuola è diventata più sistematica fino a che sono arrivate, anche da parte loro, richieste di formazione generale e specifica su problematiche educative. Non secondario, rispetto all'impegno dei genitori, l'effetto trainante sugli insegnanti i quali trovavano alleati affidabili per portare avanti le loro strategie educative.

### *Gli alunni: tutto e subito*

La sollecitudine di genitori e insegnanti si scontra, purtroppo, con la mentalità corrente del “tutto e subito”, del successo a tutti i costi, dell’apparire a qualsiasi costo; tutti elementi questi che televisione, giornali, internet e quant’altro instillano subdolamente nella mente dei giovani, oscurando quanto di positivo prodotto dagli educatori. Per carità, qua non si vuole affermare che dai mezzi di comunicazione vengono solo messaggi negativi, si deve però ribadire con forza che la natura dei mezzi non permette approfondimenti immediati e che ad avere la meglio è sempre il fatto superficiale, negativo, che affascina per la sua esteriorità trionfante, che irretisce per la facilità con cui viene presentata la sua conquista, che, soprattutto, conformandoti, ti fa uguale agli altri, e non devi più temere esclusioni o, peggio, derisioni.

Purtroppo questa fascinazione negativa la subiscono pure i genitori, e, a volte, anche gli insegnanti, per cui si crea una spirale diabolica dalla quale risul-

ta difficile uscire. Da qui anche i contrasti tra scuola e famiglia che, a fronte di atteggiamenti poco corretti e ancor meno coerenti dei ragazzi, si rinviano l’un l’altro la responsabilità senza riuscire a individuare il nocciolo della questione per porre rimedio al diffuso deficit educativo.

### *Un impegno corale*

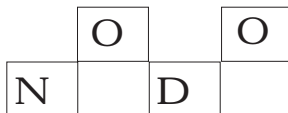
I tempi sono quelli che sono, e non c’è da aspettarsi dall’oggi al domani un cambiamento di mentalità o un orientamento univoco verso il perseguimento del bene dei ragazzi, per cui occorre attrezzarsi per lavorare in questa realtà, con il frastuono che proviene da tutte le parti e in mezzo al quale diventa sempre più difficile individuare le cose positive.

Per questo motivo diventa essenziale che la scuola si riappropri della sua responsabilità educativa, prima ancora di procedere a una revisione dei contenuti e della prassi degli insegnamenti, che sappia parlare con serenità, onestà e autorevolezza con alunni e genitori, in modo da poter individuare, nel rispet-

to dei tempi e degli stili personali, il cammino più idoneo per ciascun allievo. In questo lavoro deve essere lasciata libera di prendere le decisioni più opportune, sempre nel rispetto delle norme e delle persone, per raggiungere gli obiettivi che si prefigge.

La scuola, secondo me, non deve temere di prendere decisioni impopolari, quando si tratta di affermare principi educativi, poiché diversamente vanifica tutto il lavoro fatto e in più mostra poca convinzione delle proprie scelte. Allo stesso modo, i genitori, gli alunni, ma anche il contesto sociale in cui una scuola agisce, devono cercare di comprendere le azioni e sostenerle poiché esse sono sicuramente rivolte al perseguimento del bene.

Certo, mi rendo conto che far capire a un ragazzo, o ai suoi genitori, i motivi di una decisione negativa adottata nei suoi confronti è molto difficile, ma se c’è stato quel confronto sereno, quel dialogo onesto, quella condivisione di valori, di cui ho parlato prima, allora tutto diventa più facile, più accettabile e si possono porre le basi per un futuro diverso.



# Storia e valore educativo delle competizioni informatiche per i giovani

RICCARDO RIGANTE

Dirigente scolastico Liceo Scientifico "Federico II di Svevia" - Melfi

**L**a storia delle competizioni di informatica tra i giovani nella Scuola è alquanto recente, ma già ricca di pagine significative.

Le gare che si svolgono con regolarità da anni sono il Mediashow-Olimpiadi della multimedialità, e le Olimpiadi di informatica, promosse rispettivamente dal Liceo Scientifico "Federico II di Svevia" e da AICA, ambedue in collaborazione con il M.P.I.

Prima manifestazione in ordine di tempo, di cui vogliamo parlare più diffusamente, è il Mediashow che si svolge nel mese di Marzo a Melfi da nove anni e prevede una gara multimediale tra studenti provenienti dall'Italia e dall'Estero, nonché attività seminariali per docenti.

In questi anni il Mediashow è

divenuto un vero laboratorio culturale integrato sul territorio regionale e coinvolge Soggetti pubblici quali la Regione, l'Università, la Provincia, i Comuni, e privati come aziende produttive del Melfese, di cui ricordiamo la Gaudianello e La Logistica Maglione.

Da ogni parte è stato riconosciuto un indubbio valore educativo e culturale al Mediashow, che ormai rappresenta un momento di approfondimento delle conoscenze tecnico-scientifiche in materia di informatica, e un esercizio delle competenze nell'utilizzo delle attrezzature multimediali.

Di anno in anno si è rilevata una crescita notevole della manifestazione: è aumentato il numero dei partecipanti, dagli 80 concorrenti del primo anno ai

130 di quest'anno, risultato di selezioni che hanno coinvolto circa diecimila alunni; si è allargata la provenienza degli studenti che, oltre che a rappresentare tutte le scuole d'Italia, giungono da altri paesi europei come (Belgio, Ungheria, Romania, Russia, Austria) e dalla lontana Cina.

Anche la qualità degli elaborati dei partecipanti è cresciuta, a conferma che le competizioni stimolano e migliorano le conoscenze e le abilità dei partecipanti.

Va certamente evidenziata la valenza altamente formativa che tali occasioni di incontro e confronto tra i giovani rappresentano, nell'ottica di una scuola che sempre più deve essere dei giovani e per i giovani.

Questo non significa, certa-



mente, immaginare una scuola che rinunci all'autenticità delle sue proposte culturali, al rigore delle sue metodologie didattiche, alla certezza degli statuti epistemologici delle discipline che in essa si insegnano e si apprendono. L'aprirsi della scuola, anche al di fuori delle sedi più tradizionali, rappresenta un momento in cui questi fondamenti di concretezza culturale conquistano la certezza della corrispondenza alle esigenze formative dei giovani. È necessario, però, radicare queste ipotesi molteplici di confronto nel contesto di un'attività programmata ed aperta, trasferendo la dimensione scolastica dal chiuso delle aule all'apertura del mondo.

Tutto questo è indispensabile se non si vuole che l'istituzione scolastica si ripieghi su se stessa, decadendo progressivamente in una sorta di isolamento rispetto al sociale, rispetto alla vicenda che i giovani quotidianamente vivono, nella pienezza del loro entusiasmo.



Siffatte forme di apertura non sono certamente destinate a immettere il contenitore scuola delle sue valenze formative istituzionali che, anzi, ricevono conferma e conforto da un costante riferimento con la realtà esterna, ponendosi nella prospettiva di un'azione formativa che viva nella Scuola ma per il Mondo.

L'occasione delle Olimpiadi

della multimedialità di Melfi non è, come si è detto, unica anche se rappresenta istituzionalmente uno dei momenti più radicati ed efficaci della storia dei confronti formativi fra i giovani per vivacità di interessi, per rigore d'impostazione, per entusiasmo di partecipazione.

Noi ci auguriamo che altre iniziative nascano nella scuola lucana attorno al mondo delle tecnologie didattiche che tanto affascina i giovani, chiedendo l'autorevole intervento del M.P.I. per migliorare ed allargare la selezione degli studenti partecipanti. Tanto contribuirà alla promozione e alla diffusione della cultura tecnico-scientifica e alla maturazione di situazioni di pari opportunità tra i giovani.

*Alcuni momenti delle giornate del Media-show*





# Scenari, luoghi, saperi nella scuola del terzo millennio: qualche riflessione

ANTONIETTA DE MICHELE  
Docente I.T.C. "Da Vinci" - Potenza

## *Spigolature e rumori di fondo*

**A**lcuni concetti e significative immagini attraversano spesso ragionamenti e riflessioni.

M. Augé<sup>1</sup> centra l'attenzione sui non luoghi, gli spazi dell'anonimato ogni giorno più numerosi e frequentati da individui simili ma soli. Non luoghi sono sia le infrastrutture per trasporto veloce (autostrade, stazioni, aeroporti) sia i mezzi di trasporto; i supermercati, le grandi catene alberghiere, ma anche i campi profughi dove sono parcheggiati uomini a tempo indeterminato. Il non luogo è il contrario di una dimora, di una residenza. Z. Bauman<sup>2</sup> osserva che il mondo in cui viviamo sfoggia una fisionomia sempre più effimera e incerta in cui prevalgono stress, consumismo ossessivo, paura sociale e individuale, città alienanti, legami fragili e mutevoli.

Liquido-moderna. Una società può essere definita liquido-moderna se le situazioni in cui agiscono gli uomini si modificano prima che i loro modi di agire riescano a consolidarsi in abitudini e procedure. La vita liquida, come la società liquida, non è in grado di conservare la propria forma o di tenersi in rotta a lungo. Sospinta dall'orrore del-

la scadenza la società liquida deve modernizzarsi, o soccombere. E chi la abita deve correre con tutte le proprie forze per restare nella stessa posizione. Ancor più precisamente nell'ambiente liquido-moderno la formazione e l'apprendimento, perché siano utili, devono essere continui, anzi permanenti, cioè protrarsi per tutta la vita. Non è più concepibile un altro tipo di formazione o apprendimento: la costituzione dei sé o delle personalità è impossibile in qualsiasi altro modo. Dunque Augé e Zeuman fanno intravedere il pericolo di considerare la scuola come un *non luogo* e di vivere in una *società liquida*. Davide Zoletto si chiede: la scuola di oggi potrebbe diventare un non luogo? Ossia uno spazio in cui non si ritrova un'appartenenza che dia significato alle cose e identità alle persone, dove tutto funziona, ma niente ha senso? E con quali caratteristiche? Sarà *non luogo* nel senso più pericoloso, perché assediata da una pluralità di situazioni e offerte formative, prive di coerenza, organicità e orientamento? O sarà *non luogo* anche perché permetterà esperienze inedite fra allievi e insegnanti, fra insegnanti e insegnanti, fra allievi e allievi, fra scuola e territorio, fra il Nord e il Sud del mondo? Sarà *non luo-*

go perché spazio di una libertà priva di vincoli, ma anche di radicamento e appartenenze? O sarà *non luogo* perché capace di riprogettare in modo inedito e planetario i luoghi tradizionali?

Questi sono i rumori di fondo di cui avvertiamo l'eco nella scuola unitamente ai tanti episodi che ormai trovano spazio nella cronaca quotidiana e di cui non possiamo non tener conto.

Edgar Morin<sup>3</sup> ne *La testa ben fatta* avverte che l'etica della comprensione umana costituisce senza dubbio un'esigenza chiave dei nostri tempi di incomprendimento generalizzato: viviamo in un mondo di incomprendimento tra stranieri, e anche tra membri di una stessa società, di una stessa famiglia, tra partner, tra genitori e figli. Inoltre, ne *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, individua e approfondisce i saperi fondamentali che l'educazione dovrebbe trattare in ogni società e in ogni cultura per comprendere meglio la vita. Un importante capitolo si intitola *Insegnare la comprensione*. Leggiamo un passo: "La situazione sulla nostra terra è paradossale. Le interdipendenze si sono moltiplicate. La comunicazione trionfa, il pianeta è attraversato da reti, fax, telefoni cellulari, modem, internet. La coscienza di essere solidali nella vita e nella

morte dovrebbe ormai legare gli umani gli uni agli altri". Tuttavia, l'incomprensione permane generale, infatti a grandi progressi della comprensione corrispondono più grandi progressi dell'incomprensione. Morin analizza gli ostacoli alla comprensione, l'egocentrismo, l'incomprensione definita *cancro della vita quotidiana* l'etnocentrismo, giungendo alla conclusione che le culture devono imparare le une dalle altre e *che la comprensione diventa il mezzo e il fine della comunicazione umana*. E l'educazione, che è nel contempo trasmissione del passato e apertura della mente per accogliere il nuovo, è al centro di questa nuova missione. *Comprendere significa apprendere insieme, cogliere il testo e il suo contesto, le parti e il tutto, l'uno e il molteplice*.

### *Chi è il docente nella scuola dell'autonomia*

La scuola non può diventare un *non luogo* se solo si pensa al lavoro faticoso, ma privilegiato che avviene in classe. Lì è il momento della riflessione, della ricerca, della comunicazione, dello studio rigoroso, del consolidamento dei processi. Lì, al centro dei nostri interessi, ci sono gli studenti. E il pensiero dei loro successi, delle loro progressive fasi di apprendimento, dei loro eventuali attimi di disorientamento ci accompagna anche oltre l'orario scolastico. Lì è anche il momento di far rispettare le regole e di richiedere impegno nello studio per rispondere con i fatti alle indagini nazionali e internazionali.

Conosciamo bene qual è il

profilo del docente nella scuola dell'autonomia e quanto sia arduo, ma entusiasmante il suo compito: egli è un docente capace di gestire e organizzare i saperi in reti cognitive disciplinari e pluridisciplinari per farne emergere il potenziale formativo, è un docente capace di trovare le vie giuste per coinvolgere gli studenti nelle attività. Per questo ha necessità di aggiornarsi, di mettere in discussione continuamente la propria esperienza con umiltà e curiosità sapendo che le generazioni cambiano e noi stessi cambiamo; soprattutto in noi adulti le nuove conoscenze possono scatenare veri e propri terremoti culturali che ci sollecitano a rivedere le esperienze alla luce del nuovo che avanza.

Per i nostri studenti vogliamo un sapere di base più solido e articolato per affrontare la flessibilità del lavoro e la serietà nello studio universitario e per non restare schiacciati dai profondi cambiamenti in atto nel mondo del lavoro e delle professioni. In aula, nel lavoro attento e meticoloso, si cerca di innalzare i livelli di scolarità e di combattere le dispersioni, di coltivare le eccellenze, di far dialogare la nostra cultura con altre culture, di approfondire forme e linguaggi della cittadinanza attiva, di coltivare quella che Morin ha definito *l'etica della comprensione*. Esercitare la cittadinanza attiva significa soprattutto sapere, essere in condizione di attraversare le discipline, di coglierne il senso, di stabilire relazioni, per imparare ad agire in modo critico.

Insomma il docente di oggi è continuamente chiamato a conciliare alti contenuti, tempi sco-

lastici, relazioni con gli studenti. Questo sembra essere l'obiettivo della quotidianità del suo lavoro che, ogni giorno, pensa a quanto, e come, le specificità disciplinari contribuiscano al raggiungimento di mete comuni, alla necessità di ottimizzare tempi ed energie, alla ricerca di un modo per conferire essenzialità qualitativa ai contenuti e al metodo di studio, a stimolare anche la motivazione degli alunni per *rafforzare le ali a qualcuno perché voli, questo sì, questo mi piace* come poeticamente Paola Mastrocola fa dire ad una professoressa nel suo *La gallina volante*.

Dunque c'è bisogno, e lo ripeto spesso, di avere più cura della scuola nel senso della qualità dei percorsi e delle scelte formative, dello spessore culturale e cognitivo che questa qualità debbono garantire, nella selezione dei percorsi perché è anche vero che nella scuola non può entrare tutto, ma solo attività che attraversano il curriculum e lo perfezionano.

Non trascurando anche che *cultura dei giovani e cultura della scuola sono profondamente in conflitto, spesso la pratica scolastica è per i giovani una sorta di finzione, di penitenza finita la quale si può tornare alla vita vera e autentica* (R. Simone, *La III fase*). Abbiamo ragazzi che devono: conseguire unitarietà del sapere collegando, integrando i problemi e costruendo raccordi inter/disciplinari; riflettere approfonditamente sui contenuti dando senso alle loro operazioni culturali e avendo consapevolezza della complessità dei fenomeni culturali; sviluppare interesse, curiosità, motivazione,

giudizio critico e noi abbiamo bisogno di tenere dentro tutto: la qualità, la motivazione, il mondo esterno con la sua problematicità. Avendo come obiettivo quello che Morin dice: *una testa ben fatta che abbia principi organizzatori che permettano di collegare i saperi e di dare loro senso...*

### *Ricerca, saperi, metodologie: le esperienze sperimentate*

Credo che uno dei punti di forza per rendere la nostra azione di insegnamento sempre più significativa riguarda la capacità di mantenere vive attenzione e curiosità, di interagire costantemente con gli allievi coinvolgendoli nel dialogo. La didattica per concetti da un lato (E. Damiano), e l'analisi disciplinare dall'altro (P. Romei) aiutano il docente a condurre continue riflessioni sulla disciplina realizzando ricerca metodologica e disciplinare. È un allenamento a percorrere la rete della conoscenza in tutte le direzioni, a definire forti e significativi quadri concettuali di riferimento, ad utilizzare strumenti che sostengono l'organizzazione delle conoscenze, a rintracciare all'interno dei contenuti stessi le motivazioni ad insegnare (per i docenti) e ad apprendere (per gli studenti).

In tale contesto si possono individuare quelle che Morin chiama le zone di confine, ossia le intersezioni pluridisciplinari. Se pensiamo a tutto il '900, ci rendiamo conto che il secolo appena terminato non può non essere letto in un'ottica di confronti e frequenti contaminazioni tra saperi.

È fondamentale oggi il dialogo tra "l'uno e il molteplice" (C. Guillén), tra il locale e l'universale, tra letteratura e letterature, tra letteratura e cinema, tra arte e letteratura in una incessante comparazione di scenari, punti di vista che coinvolgono docente e allievo nella costruzione di laboratori aperti e interattivi. In tale contesto la didattica laboratoriale diventa un momento straordinario nella nostra azione di insegnamento. Per il docente significa operare in un vero ambiente di ricerca/azione, affrontare con rinnovato entusiasmo l'attività, studiare a fondo in via prioritaria i problemi, monitorare e valutare il sapere che sta trasmettendo attraverso un riscontro immediato. Per gli studenti significa avere un approccio nuovo con le conoscenze, mettere a fuoco le questioni, scoprire il piacere dell'apprendere, avere occasioni di confronto immediato con il docente e la classe. È sicuramente faticosa la didattica del laboratorio, ma è oggi una delle soluzioni vincenti per uscire dagli schemi consueti dell'indice del manuale, per condividere mappe mentali con gli allievi osservandoli direttamente in situazione.

In questo contesto la classe non è più un *non luogo* anonimo di transito, come quelli che cita Augé, in cui si trovano insieme tanti individui simili, ma soli; diventa una comunità vera, operante e ricca di potenzialità. Nel laboratorio possono avvenire altre esperienze interessanti, per esempio l'integrazione delle ICT nella didattica. Mantenendomi lontana sia da Clifford Stoll il quale in "Confessioni di un

eretico hightech" osserva che *a un buon insegnante non servono mouse, sono più importanti il contatto umano, il rapporto costante con la classe, condividere un'esperienza e un percorso comuni, immerersi nella stessa realtà. Dunque un buon insegnante non ha bisogno di un computer e un mediocre non migliorerà*, sia da Francesco Antinucci il quale in "Computer per un figlio" definisce *il computer l'unico strumento veramente interattivo*, ritengo che nella didattica del laboratorio le tecnologie possano trovare uno spazio intelligente. D'altro canto non possiamo farci assediare dalla cultura informatica e non avere competenze per governarla e utilizzarla al meglio. Nella didattica del laboratorio si può sperimentare anche la compresenza dei docenti che aiuta a dare senso alla pluridisciplinarietà tanto cercata, ma, soprattutto nella scuola superiore, poco realizzata. Progettare e affrontare insieme nodi problematici aiuta nel concreto gli studenti a non avere visione parcellizzata delle conoscenze, ad osservare insegnanti che dialogano e interagiscono tra loro veramente, a maturare competenze più profonde in vista degli esami di stato. Tutto questo sollecita gli insegnanti a maturare una mentalità collegiale nella fase di progettazione delle attività nella convinzione che il Consiglio di classe ha il delicato compito di pensare, realizzare, verificare e portare a sintesi tutte le iniziative in un percorso di lavoro unitario e ragionato.

Il rapporto tra disciplinarietà e pluridisciplinarietà, per noi docenti del triennio, da quando

sono cambiati gli esami di stato, è diventato una esigenza fondamentale. È in sostanza, un dialogo fitto tra saperi, un non voler ridurre la progettazione didattica pluridisciplinare ad intervento estemporaneo tenendo presenti forti motivazioni didattiche: ricercare i rapporti tra le discipline focalizzare i nodi fon-

danti della disciplina e costruire reti concettuali, dare senso alla pluridisciplinarietà, motivare gli alunni all'apprendimento e alla ricerca, utilizzare la didattica del laboratorio in compresenza.

<sup>1</sup> Marc Augé, *Non luoghi: introduzione ad una antropologia della*

*surmodernità*, Elèutera Editrice, Milano 1993;

<sup>2</sup> Zygmunt Barman, *Vita liquida*, Laterza, Bari 2006;

<sup>3</sup> Edgar Morin, *La testa ben fatta*, Raffaello Cortina editore, Milano 2000;

Edgar Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Raffaello Cortina editore, Milano 2001.



## L'insegnamento: un'arte in movimento

MARIA DE CARLO  
Docente I.T.G. "De Lorenzo" - Potenza

**E**ssere insegnante oggi, e più in generale educatore, è un'arte davvero difficile. Cos'è che non va nei nostri processi educativi? Perché non riusciamo ad avere presa sui giovani? A scuola i rapporti si inaspriscono e, ahimè, le buone maniere o la "buona educazione" sembra essere partita per un lungo viaggio. Gli ultimi fatti di cronaca poi sulla scuola hanno gettato un'ombra.

La domanda è: quali sono i modelli delle nuove generazioni?

Indubbiamente la televisione con i suoi molteplici personaggi, soprattutto quelli definiti "della porta accanto", insegna dalla cattedra dei reality. "Quello ha fatto carriera e sarà considerato una leggenda": è il *lite motiv* dei giovani studenti. Bellezza dunque, donne, successo, soldi e potere sono i punti di riferimento. Attrazioni "di sempre", si può dire. A questo si ag-

giunga il fatto che i giovanissimi (15-17 anni) si lasciano attrarre (e vista l'età, ci lascia un po' perplessi) da cartoni animati made Japan come "Dragon ball" con il protagonista "Goku". Scrivono i ragazzi: "È l'essere più forte dell'universo ed anche l'uomo più buono che possa esserci". Ed è ammirato anche perché "ha dei super poteri". Altro personaggio che vorrebbero imitare è preso dal telefilm "Walker Texas Rangers": Chuck Norris. Piace perché "è un uomo semplice che aiuta le persone che sono in difficoltà e i deboli". E questo desiderio di difendere gli altri torna con Bud Spencer. Ma poi ci sono i fan di Omar Simpson (cartone animato), personaggio dallo stile volgare. Qui e là ogni tanto appare la "spudoratezza" di ammirazione per coloro che si sono "strafatti" di droga o "sbronzati" con l'alcool.

E continuando il nostro viag-

gio lungo gli interessi dei teenagers troviamo anche "disinteresse" verso tutto e tutti: "Io non ho nessun personaggio che stimo e né tantomeno vorrei imitare", si legge in uno scritto di una classe quarta (superiore). I calciatori poi nella classifica sono sempre in vetta. Leggo nomi come Alex Del Piero o Gigi Buffon, Adriano, Pelè, Ibrahimovic e Baggio. Di quest'ultimo uno studente scrive: "Baggio per me è un mito, mi ha fatto capire che nella vita anche quando tutto va male, quando si "cade", bisogna rimboccarsi le maniche e rialzarsi, quasi con testardaggine, e mai prendersela con gli altri". Ma anche Valentino Rossi è tra i preferiti "perché è il numero uno". Non mancano nell'elenco gli attori come Cristian De Sica, Roberto Benigni, Riccardo Scamarcio (adorato dalle ragazzine), il trio Aldo, Giovanni e Giacomo, e anche





Alvaro Vitale. Oppure i cantanti Ligabue, Vasco Rossi, Gigi D'Alessio, Laura Pausini, Eminem e J. Ax (degli Articolo 31). E poi c'è un interesse per un certo tipo di "cinema" e per attori che hanno "successo" e ricchezza (su tutti emerge Rocco Sifredi). Ma per fortuna, seppure in piccolissima percentuale, c'è anche chi guarda alla famiglia (nonni o zii) e ai propri genitori con ammirazione perché "entrambi sono – si legge in un compito – leali e persone umili". E c'è anche chi ha parlato di voler imitare Che Guevara, Mazzini e Garibaldi perché "grandi personaggi che hanno lottato per difendere le proprie idee". Oppure – e anche qui i numeri sono ridotti – non manca chi subisce il "fascino" educativo di qualche docente e anche chi afferma di voler prendere il meglio da più parti per essere poi se stesso.

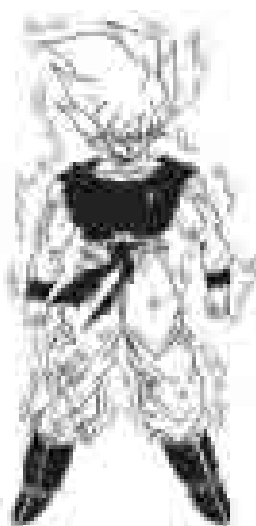
Cosa emerge? Tanta fragilità e tanto desiderio di trovare punti di riferimento "validi", certi e

forti. Persone insomma che ispirano fiducia e che orientano verso il futuro. Soli e spauriti i giovani corrono il rischio di "evadere" dalla realtà attraverso mondi artificiali.

E se da una parte nei giovani c'è il desiderio di avere tutto e subito, di avere ricchezza e successo, dall'altro non manca il desiderio di una società più giusta e più solidale. Ed è su questo che noi dovremmo puntare. Ora qui si tratta non tanto di trovare il "colpevole" o il capro espiatorio ma bensì riflettere sul tipo di società che si è andata formando negli anni. I giovani dopotutto sono frutto di un ambiente (che è sempre, o nel bene o nel male, ambiente educativo). Di fronte a un individualismo esasperato, alla solitudine – definita qualche anno fa la malattia del secolo – e dinanzi a una carenza culturale e al primato del "frivolo" non ci si può aspettare giovani maturi e "saldi". Se gli adulti vivono un disagio di "identità" quanto più i giovani crollano dinanzi a qualsivoglia difficoltà. Se le mete e gli obiettivi che la società si pone sono caduchi non possiamo poi pretendere persone che danno senso alla propria esistenza al di là dell'effimero.

Quale modello pedagogico allora adottare? È il tempo questo, a mio avviso, della "ricerca" e dell'inquietudine. Ma questi sono elementi non negativi. Ogni "movimento" è al contrario foriero di grandi attese e di un cammino sincero che la so-

cietà sente di intraprendere. Agli educatori per prima (famiglia e scuola *in primis*) il compito di tracciare – a cominciare da se stessi – un sentiero che orienti il proprio essere ed esserci all'interno della società. Ridisegnare insomma un percorso capace di produrre frutti di positività avendo come meta la qualità della vita. Rimettere al centro la persona e il suo valore. Ad ognuno il compito di valorizzare le positività "tirando fuori" (*educere*) le potenzialità di ogni stu-



dente. Educare alla scelta del bene per sé e per gli altri. Insegnare ad andare al cuore delle cose e della vita.

Dignità e "senso" devono essere i punti forti di un pensare e di un agire. Anima di tutto è la ricerca della felicità, quella personale e quella sociale.



# Gli echi della memoria

T. GIORDANO, M. MENNA, R. CARDONE, R. TOMMASO - CLASSI 3<sup>e</sup> C D G  
Scuola Media "Giovann Battista De Luca" - Venosa

**E** ormai un "rito": il 27 Gennaio, giorno della memoria, si ripropone, come sempre, con un semplice minuto di silenzio. Non basta, forse non basterà mai nulla a spiegare quegli atroci momenti della storia.

Ci è parso possibile dare qualcosa di più, qualcosa che poteva indurre a riflettere sui limiti del nostro essere stati uomini temibili e terribili allo stesso tempo. Così, il nostro obiettivo ci ha sempre più allontanati dall'ormai "tradizionale schema fisso", per proporre un percorso simbolico ed emozionale con l'intento di catturare l'attenzione del potenziale "visitatore" e tenerlo con il fiato sospeso di fronte

agli "echi della memoria". Ci siamo imbattuti, da subito, in un lungo lavoro di conoscenza, che abbiamo gradualmente tradotto nei termini più semplici e trasmesso ai primi fruitori del progetto, gli alunni, i veri protagonisti, chiamati ad essere coscienti di ciò che è stato, per evitare ulteriori, forse imperdonabili, errori.

Insieme con loro abbiamo monitorato l'intero percorso, per far sì che si creassero le coordinate necessarie a restituire emozioni forti, vere, diverse, tutte complementari. Nessun attimo di riflessione, ciò che volevamo era mettere nelle condizioni il "visitatore-deportato" di subire l'impatto delle scene per "rega-

larsi", alla fine, a contatto diretto con gli "orrori", la coscienza di un dramma.

Prerogative necessarie sono diventate lo studio certosino dei "tempi scenici" che si sono dileguati con un ritmo solenne, tra registrazioni e suoni, e l'alternanza delle luci e delle ombre, che altro non volevano infondere se non un senso d'angoscia dal quale era necessario liberarsi.

Abbiamo pensato ad uno scenario lugubre; sui cancelli, riprodotta, doveva dominare la scritta ARBERT MACHT FREI; la folla accorsa doveva essere come disorientata: latrati di cani, aerei in movimento; l'apertura del cancello; l'orchestra pronta ad eseguire un brano tratto dal film Schindler's List ad evocare immagini strazianti, e poi... il lento arrivo della locomotiva al "labirinto della morte". Gli spazi sono stati limitati da pannelli scuri, perimetrati qua e là da filo spinato; ci si doveva muovere costretti dai Kapo muniti di manganelli e pronti a richiamare il silenzio ed a dirottare i convenuti ora da una parte, ora dall'altra. A fare gli onori di casa doveva essere il silenzio, un silenzio inquietante di fronte alla montagna dei vestiti che attendeva ansiosa e sembrava voler raccontare milioni di storie; poi immagini di morte ed il pianto di un bambino che forse aveva



fiutato da vicino la sua prossima fine; da lì, attraverso una sorta di “tunnel”, dritti alle camere a gas ed ai forni crematori.

Un “breve viaggio” nella memoria, dove tutto è stato studiato nei dettagli, niente recitazione, l’unica “diretta” quella di Primo Levi, testimonianza di vita e di morte; per il resto solo voci che si alternano a silenzi in un percorso obbligato, nero come la morte, un percorso al di sopra del quale abbiamo posto, volutamente, i triangoli colorati, che come presenze vive incombevano e sembravano parlare dell’angoscia dei “tanti” Auschwitz.



## *Cinema e diritto. Diritto a cinema*

MARIA TERESA SANZA  
Docente I.T.C. “Nitti”

**U**n approccio inconsueto allo studio del diritto è la proposta di una filmografia che corrisponda ad argomenti giuridici.

La didattica giuridica pone due possibilità di guardare al diritto: o vederlo come un insieme di norme poste dal legislatore o vederlo come lo strumento per la formazione della consapevolezza di appartenenza ad una comunità fondata su diritti e doveri.

La funzione, oserei meglio dire, la missione che è chiamato a svolgere l’insegnante, dovrebbe fondarsi sull’aiuto a discerne-

re i fenomeni che, nella realtà, anticipano le norme, contribuendo così, non solo a comprendere ciò che è lecito e ciò che è vietato, partendo dalla tradizionale visione della norma come costituita da una fatti-specie e da una statuizione, ma a comprendere che la vita è fatta di diritto.

Il diritto, quindi, non è solo fruizione di contenuti, ma è apprendimento di strumenti e metodi per la conoscenza di aspetti della vita, che risulta, molto spesso, fondata sullo stesso. La finalità, che assurge a duplice traguardo, diviene allora far cono-

scere la disciplina giuridica e formare la coscienza di essere cittadini e membri di una comunità, che va per così dire “partecipata”.

Le discipline giuridiche hanno come punto di riferimento l’insegnamento universitario, sicché la didattica giuridica ha avuto per lungo tempo come modello di riferimento la lezione frontale.

Attualmente, nell’insegnamento delle discipline giuridiche, la flessibilità e l’innovazione sono divenute necessarie per raggiungere le finalità di cui si è fatto cenno. Al di là della lezione

ne frontale, rende ragione dell'immagine del titolo *Cinema e diritto. Il diritto al cinema* lo strumento filmico. Un film potrà servire ad illustrare un argomento con maggiore nettezza che una indifferente lezione frontale e uno studio passivo fatto a casa.

L'equazione "diritto uguale legge" non è più una semplice equazione, ma assurge a sistema quando si arricchisce di elementi che rappresentano la consapevolezza della propria coscienza sociale. Le finalità pedagogiche e didattiche dello studio del diritto si compenetrano e fanno vibrare all'unisono le corde delle ragioni culturali della conoscenza.

Il lavoro introduce alcuni temi giuridici, attraverso la visione di una serie di film che sono da intendersi come materiali che, al di là dell'intento didascalico o didattico, mostrano con maggiore chiarezza la "legge". Questa non è solo terreno di tecnici del diritto ma è una "impalcatura" (direbbe Emilio Betti), su cui si attacca quel diritto che è dinanzi agli occhi di tutti.

Attraverso la visione di un film alla portata di ognuno, l'immagine giunge allo spettatore, lo

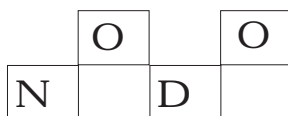
coinvolge in situazioni e realtà sociali complesse; lo pone innanzi ad una realtà inedita. Il cinema come la letteratura, d'altronde, chiama lo spettatore a prendere una posizione; lo pone di fronte a questioni morali, etiche che richiedono una scelta. Ecco, allora, che la posizione di temi di ordine giuridico e, perché no, economico, possono divenire oggetto di indagine: non solo critica, ermeneutica della realtà della legge, quella scritta, che si "mostra", come si mostrano le sequenze di un film, ma anche di situazioni nelle quali ci si imbatte o di cui si è spettatori.

L'itinerario narrativo scorre su una serie di argomenti "chiave" che cercano di realizzare una base minima di elementi che, sollecitando interpretazioni personali consentano al fruitore, discente o meno, di affinare le capacità di analisi e di critica. L'obiettivo che si pone, lungi dall'esaurire gli ambiti delle questioni trattate, sarà quello di aprire un varco ad una visione che operi per rimandi, a fattispecie o temi, di cui la legge scritta, l'analisi dottrinarica, la casistica giurisprudenziale saranno substrato, ma anche, perdendo quel carattere di aulicità, avvicinin

lo spettatore che apprenderà di essere già potenziale destinatario o artefice di situazioni non già inedite ma già conosciute.

La crescente difficoltà di comunicazione ci mette di fronte alla necessità di aprire una porta al dialogo, e, pur riconoscendo, come avverte Fellini che "Adesso, a volte, ci sembra che le macerie siano a perdita d'occhio, le ferite più profonde. In ogni caso non c'è più quella febbre di creare, quell'avidità, quell'ansia di ricominciare", (F. Fellini in *La parola all'imputato*, in "La Repubblica", 23 Novembre 1983, p. 17). Si vuole offrire, attraverso la voce del cinema, un ciclo creativo di incontri che, attraverso l'introduzione dell'argomento, il rimando alla visione collettiva suggeriscano soluzioni, commenti, recensioni e ricerche individuali.

Saranno proprio questi temi, a generare la ricerca di visione di altre narrazioni cinematografiche, attinenti all'argomento e saranno questi proprio a illustrare che il diritto non indica solo "confini" ma invade zone, aree inusuali, le quali sono proprio l'humus da cui, con maggiore vigore, il diritto attinge la propria linfa.



## Un contributo all'internazionalizzazione della ricerca storico-educativa in Italia

La nuova rivista "History of education & Children's Literature"

ROBERTO SANI  
Rettore Università di Macerata

**D**a più parti, da alcuni anni, è stata giustamente espressa la necessità di far compiere alla ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione un indispensabile salto di qualità, tanto sotto il profilo del potenziamento dei progetti e delle iniziative volte a favorire il coinvolgimento e la sempre più incisiva formazione di giovani studiosi, quanto, in particolare, sul piano della internazionalizzazione della ricerca stessa, attraverso il confronto e la sempre maggiore collaborazione tra singoli studiosi, gruppi di lavoro e istituti di ricerca italiani e stranieri, con riferimento non soltanto ai Paesi dell'Unione Europea, ma anche alle variegate e qualificate realtà scientifiche e culturali di altri continenti.

Sul versante degli studi e delle ricerche che attengono alla storia della pedagogia e dell'educazione e a quella della letteratura per l'infanzia, tale importante sfida è stata recentemente raccolta da quanti già da tempo coltivavano l'ambizione di andare oltre le logiche tradizionali e di superare, almeno sotto il profilo dei grandi progetti di ricerca e delle più rilevanti iniziative culturali e scientifiche, ogni forma di isolazionismo e di esclusivo riferimento ad un orizzonte di

tipo nazionale o, al massimo, allargato ai confini europei. C'era la consapevolezza che non era più possibile, anche sotto il profilo storiografico, escludere dallo sguardo esperienze e iniziative di ricerca, talora di notevole interesse e d'indiscusso valore scientifico, solo perché estranee ai confini mentali e culturali di un orizzonte italiano ed europeo; c'era altresì la consapevolezza che un'apertura agli itinerari e ai risultati di storiografie lontane, ma non per questo meno impegnate e incisive (si pensi all'America Latina o a realtà come Canada e Stati Uniti, oppure, su un diverso scenario, all'Est Europeo, ai complessi e variegati laboratori scientifici e culturali del Continente Africano e all'altrettanto multiforme realtà del Medio ed Estremo Oriente), consentisse non solamente di affinare le metodologie e di ampliare i filoni d'indagine, ma anche di approdare, nel nostro Paese, a una concezione più organica e matura del fare storia della pedagogia e dell'educazione e storia della letteratura per l'infanzia.

Si poneva la questione del come realizzare tutto questo, o, per meglio dire, come dare avvio a un simile processo. La scelta, largamente condivisa, è stata qu-

ella di prendere le mosse da una rivista scientifica internazionale che fungesse da raccordo e da punto di riferimento per un progetto storiografico e culturale destinato via via a coinvolgere studiosi e istituzioni di ricerca sempre più numerosi.

La rivista *History of Education & Children's Literature* scaturisce da questo progetto, che da subito ha visto aderire un folto gruppo di storici dell'educazione e della letteratura per l'infanzia italiani e di diversi altri paesi europei ed extra europei: quello di dare vita ad un periodico del settore a marcata vocazione internazionale, aperto cioè alla collaborazione di studiosi e ricercatori di diversi paesi, e incentrato sulle problematiche relative alla storia dell'educazione, delle istituzioni e dei sistemi scolastici e formativi, della letteratura e dell'editoria per l'infanzia e per la gioventù, dei libri di testo e della manualistica scolastica, del pensiero pedagogico e delle teorie sull'educazione.

Con la creazione di *History of Education & Children's Literature*, dunque, ci si è proposti in primo luogo di stabilire organici collegamenti tra specialisti del settore e gruppi di ricerca operanti nei diversi paesi europei ed extra europei, di favorire un

proficuo e indispensabile confronto sul piano metodologico e un altrettanto significativo approccio interdisciplinare ai temi e alle problematiche oggetto di studio, di contribuire alla diffusione dei più significativi risultati delle indagini condotte a livello nazionale e internazionale; infine, ma non da ultimo, di dare conto dell'attività di istituzioni e organismi specializzati che, in Europa e in altri continenti, operano nel campo della documentazione e della ricerca.

In linea con la sua vocazione eminentemente internazionale, *History of Education & Children's Literature* accoglie contributi redatti nelle seguenti lingue: italiano, inglese, francese, spagnolo e tedesco; e cura la diffusione degli *abstract* degli articoli pubblicati sulle principali banche dati specializzate. Sul modello di altre pubblicazioni periodiche di carattere scientifico, ogni articolo di cui si propone la pubblicazione sulla rivista sarà valutato da due *referee* anonimi, selezionati dal *Consiglio Direttivo* sulla base delle loro specifiche competenze.

*History of Education & Children's Literature* ha cadenza semestrale ed è disponibile tanto in formato cartaceo quanto in versione *on line*. La rivista si articola in quattro distinte sezioni: la prima (*Saggi e Ricerche*) è destinata ad accogliere contributi frutto di ricerche originali su problematiche relative ai diversi filoni della storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia; la seconda (*Fonti e Documenti*) si propone di pubblicare (o ristampare) testi, raccolte di documenti e carteggi inediti di particolare valore relativi alle tematiche sopra richiamate, con introduzione del curatore ed eventuale apparato critico; nella terza sezione

(*Rassegne critiche e Bibliografia*) saranno accolte rassegne bibliografiche, interventi su temi e filoni di ricerca di particolare importanza o su pubblicazioni di indiscusso valore, nonché recensioni e segnalazioni di libri; la quarta e ultima sezione (*Cronache scientifiche e Attività degli istituti di ricerca*) intende far conoscere l'attività di centri di documentazione e di ricerca nel settore della storia dell'educazione e della letteratura per l'infanzia a carattere nazionale e internazionale, informare su convegni e seminari di studio, dare conto delle ricerche in atto nei diversi paesi europei ed extra-europei.

*History of Education & Children's Literature* è aperta alla collaborazione e al contributo di storici dell'educazione e della letteratura per l'infanzia, ma intende anche dare spazio, sulle sue pagine, a studi e ricerche di specialisti e cultori di altre branche della ricerca storica: dalla storia politica a quella sociale, religiosa, della letteratura, dell'editoria e delle biblioteche, del diritto, dell'economia, delle istituzioni, dei processi culturali ecc., nella convinzione che un costante ed organico confronto tra approcci, metodologie d'indagine e sensibilità storiografiche differenti rappresenti una straordinaria occasione di crescita e di arricchimento.

Non è casuale che una rivista attenta all'evoluzione in atto nel mondo della scuola e dell'educazione come *Il Nodo. Scuole in Rete*, egregiamente diretta da uno studioso sensibile ai temi dell'internazionalizzazione della cultura e della ricerca pedagogica qual è il prof. Mario Ferracuti, ospiti questa presentazione di *History of Education & Children's Literature*. I lettori de *Il Nodo. Scuole*

*in Rete* sanno bene che una sfida come quella dell'internazionalizzazione e dell'elevazione della qualità della ricerca nell'ambito delle scienze dell'educazione è una sfida che coinvolge tutti: docenti, funzionari, specialisti del settore. Così come non ignorano che un rilancio scientifico e culturale della storia della pedagogia e dell'educazione e della storia della letteratura per l'infanzia non può non recare benefici sull'intero settore delle scienze dell'educazione. Di qui allora l'interesse e il comune obiettivo che le nostre due riviste, ciascuna per gli ambiti di competenza, perseguono: far crescere la cultura e la ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e della formazione, affinché tale crescita consenta di alimentare itinerari virtuosi e competenti per quanti, ogni giorno, operano nelle aule scolastiche e universitarie, nelle istituzioni locali e nazionali e nei servizi del territorio preposti alle attività educative e formative.

È forse questo un modo di rileggere e di attualizzare in maniera se non originale, almeno funzionale a progetti di crescita del territorio e della società, il classico principio della *historia magistra vitae*, ossia l'essenza stessa della concezione umanistica e rinascimentale dell'educazione e della scuola che oggi ci appare quanto mai attuale e necessaria in un mondo che muta vorticosamente e in misura sconosciuta in precedenza e che ci obbliga, come studiosi e come educatori a ripensare noi stessi, il nostro operato e gli stessi strumenti (in questo caso la ricerca storica applicata all'educazione, alla scuola e alla letteratura per l'infanzia) con cui cerchiamo di interpretare la realtà.



# Pedagogia musicale: Il Mikrokosmo e le radici della cultura europea

GIULIA CORSI

Insegnante di Musica, violinista - Firenze

A Roberto Ferracuti, docente del Liceo pedagogico "G. Pascoli" di Firenze  
sostenitore e cultore dei valori pedagogici dell'Umanesimo europeo

**Q**uale periodo, se non il novecento, porta con sé ed esprime al meglio la debolezza e la fragilità dell'essere umano? Le cronache raccontano nefandezze, devastazioni, stermini di massa, avvenuti sotto il giogo di dittature e assolutismi, o conseguenti alla diffusione di assurde ideologie.

Alle orribili verità della storia di questo secolo hanno fatto da contrappeso le conquiste civili. I rapidi progressi in campo tecnologico, medico e scientifico hanno sostenuto e guidato le trasformazioni sociali, mentre, in campo educativo, fulgide menti, anziché trincerarsi nei problemi esistenziali, riponevano piena fiducia nell'ideale di un uomo rinato dalle macerie delle guerre.

Così, un nuovo *umanesimo* ha salvato l'uomo da se stesso, poiché lo ha preservato dalla minaccia della forza autodistruttrice, che prolifera da pericolosi squilibri interiori.

Le arti e la musica non hanno mancato di esprimere il sentimento di disagio esistenziale dell'uomo, mentre le discipline antropologiche, in particolare la pedagogia, diffondevano una cultura dell'apertura, del dialogo, della disponibilità serena a comunicare il pensiero attraverso l'*educare* e l'*educere*. Quanto alla scuola musicale del novecento due impulsi apparentemente inconciliabili convivono: il senso autentico del rinnovamento e il rispetto per la tradizione.

Sullo sfondo di un'Europa instabile e martoriata dalle guerre, spicca il profilo di un musicista e didatta di spessore, l'ungherese *Béla Bartók*.

La sua storia personale è emblematica del secolo. Nato in Transilvania nel 1881, nel '40 si reca negli Stati Uniti, dove morirà solo cinque anni dopo. L'inasprirsi del conflitto mondiale lo aveva costretto, infatti, alla dolorosa separazione dalla sua amata terra.

La sua biografia si può configurare a due dimensioni. Da un lato vi è il compositore, proiettato con equilibrio verso il futuro.

Percorre e precorre, spontaneamente, le strade di un linguaggio insolito, libero dalla tirannia dei sistemi maggiore e minore, predominanti, invece, nello scenario tardoromantico. Questa ricerca di espressività lo porta alla riattivazione degli *antichi modi* gregoriani, greci, bizantini e pentatonici. Non per rievocare nostalgicamente un glorioso passato, ma per comunicare una *lingua* che, partendo da origini e caratteri comuni presso tutti i popoli della terra, mostri le fluttuazioni di un sistema aperto e dinamico.

Allo stesso tempo il Bartók pedagogista elabora il suo metodo desumendone i contenuti nell'ambito di quella *cultura orale* che tanto amava e che studiò e ricercò fino alla fine della sua vita. Si tratta di un lavoro di tipo artigianale, dove l'artista crea insieme al pedagogista, nel silenzio dell'uomo. Nell'impegno professionale egli proietta il desiderio di trovare una resa strumentale di spessore, che gli permetta di diffondere idee, forme e stili che sono nati ed esistono da millenni.

Dunque i problemi dell'intera Europa, nell'ottica bartókiana, superano i particolarismi delle culture locali, per rientrare nel quadro pervasivo di una pacifica comprensione internazionale, di un'esplorazione dell'intera condizione umana. Bartók rifiuta le tempeste dell'anima e la retorica. Predilige invece la schiettezza dell'espressione e un'arte sobria, che raschia via il superfluo, economizza, misura, semplifica gli elementi del discorso. Per sua natura, dunque, essa è vicina al linguaggio dei bambini, perché semplice ed essenziale, ma, nello stesso tempo, densa di significati.

L'opera attraverso cui possiamo apprezzare l'insegnamento di Bartók è, senza dubbio, il *Mikro-*

*kosmos*, una raccolta di brani per pianoforte scritti tra il '26 ed il '39 e dedicati al suo bambino Péter.<sup>1</sup>

Pur non possedendo il rigore di un vero e proprio metodo, il sistema rifiuta la netta posizione idealista, riuscendo a coniugare le istanze tecniche con quelle espressive.

Non è nello stile di Bartók barricarsi dietro i problemi esclusivamente lessicali e tecnici. Egli ha di fronte a sé un allievo particolare: non il più dotato, né il più sprovvisto. Un allievo su cui, certamente, proietta ricordi e aspettative della propria infanzia. L'arte della composizione didattica, diviene, pertanto, *strumento* al servizio di quel *bambino* che ancora vive in lui e porta in sé i segni di un isolamento sofferto, vissuto a causa di una deturpazione al volto dovuta al vaiolo.

La musica, come linguaggio primordiale dell'anima, è parte integrante del mistero della vita. L'essere umano, concepito come spiritualità e corporeità, diviene qui il centro focale di una pedagogia del dialogo e del cammino costruttivo.

Lo psicologo americano J. P. Guilford, nel '55, elaborò un modello multifattoriale dell'intelligenza secondo cui intendeva dimostrare l'importanza dei fattori che caratterizzano il *pensiero divergente*. Analizzata alla luce di queste teorie, l'opera pedagogica di Bartók risulterebbe un vero e proprio *manufatto*, realizzato nel laboratorio dell'intelligenza creativa. In primo luogo perché esalta la *sensibilità*, cioè la capacità di andare al di là della percezione sensoriale, per esprimere associazioni ed idee. Inoltre poiché sa proporre, con estrema *flessibilità*, gli schemi didattici di riferimento. La *vocalità* e la *musica d'insieme* sono momenti didattici sollecitati dalla ricerca espressiva; non hanno dunque il carattere di convenzioni. Quanto alla *divergenza* e *originalità* del metodo, esse sono garantite dalla stessa materia musicale. Mutevolezza e duttilità fanno sì che i risultati espressivi non siano mai gli stessi, nonostante i segni sullo spartito non cambino. Così il *piccolo cosmo* attorno a cui si muove la musica del Bartók ruota pur sempre attorno alla concezione di *tonalità*, ma non nel senso neoclassico e ottocentesco del termine. La *tonalità* e le *modalità* sono intelaiature su cui costruire una musica inedita, che esalta i contenuti idiomatichi, le identità della persona, esprime pluralità e vitalità, contro il dominio di un modello unico, fisso ed omologato.

Al di là delle categorie del Guilford è importante notare come l'artista affronti la sfida decisiva, riuscire cioè a stabilire la più complessa tra le *comunicazioni*: il contatto "umano" tra adulto e

bambino. I presupposti del metodo vengono delineandosi già a partire dal 1908, quando l'autore si era cimentato nell'opera intitolata *Prodti, Per i bambini*. Questa volta, però, con il *Mikrokosmos* le aspettative erano ben più alte, tanto che il lavoro si protrasse per anni.

Nella prefazione dell'opera è Péter Bartók a raccontarcene la genesi. Suo padre, ad ogni lezione che gli impartiva, si sedeva alla scrivania e componeva esercizi e brani su misura per lui, adatti alle difficoltà del momento. La differenza sostanziale tra questo e i metodi convenzionali consiste nel linguaggio impiegato; multiforme ed eteroclitico, a cavallo tra diversi campi semantici, riesce, nella semplicità e immediatezza, a fare appello ai principi fondamentali della musica colta. Il concetto predominante è il *contrappunto* delle linee melodiche che procedono, ora per *moto retto* e *obliquo*, ora per *moto parallelo*. Ogni linea acquista i suoi connotati e la sua individualità per contrasto con l'altra. Tale è pure l'impiego dell'*armonia* che esalta, per opposizione, la *melodia*, creando due piani staccati tra la figura e lo sfondo che la avvolge e la valorizza. Come in un *microcosmos* platonico, anche qui regnano stabilità e armonia, poiché gli opposti si completano e si integrano a vicenda.

Un'osservazione a proposito della musica di Bartók richiama alla mente le teorie del linguista ginevrino F. Saussure (1875-1913). Ciò che egli identifica come *lingua*, o insieme di fonemi e morfemi, corrisponde a determinati tratti e sfumature della musica; il *linguaggio*, invece è pervasivo della lingua, poiché si realizza nella lingua, attraverso di essa, ma si trova al di là e al di sopra di questa e dunque accomuna l'intera umanità. Il linguaggio, nella fattispecie quello musicale, è una lingua interpretata; e come tale è aperto all'impronta e alla caratterizzazione di coloro che lo utilizzano, lo gestiscono, lo reinventano, in maniera sempre differente, poiché *tutto ciò che vive cambia di momento in momento*.<sup>2</sup>

Lo studioso americano D. Grount, autore di un importante testo di storia della musica, ci ricorda che l'arte musicale occidentale, tutto sommato, ruota attorno a tre *principi* che ricorrono nel corso dei secoli e, in particolare, nella musica di Bartók.

Il primo è certamente quello della *notazione*, che implica la presenza di un'intelligenza creativa, sia da parte dell'autore, sia da parte dell'interprete che dà vita ai segni. Quello della notazione è un principio che ha acquisito prestigio, affermandosi sull'estemporaneità e divenendo, in maniera uffici-

ziale, prassi naturale della creazione.

Come è noto, fin dal 1905, Bartòk raccolse migliaia di melodie contadine, artigiane e pastorali che oggi consideriamo, a pieno titolo, patrimonio melodico dell'Europa. Con ciò egli voleva insegnare ai musicisti di ogni epoca che esiste una continua vicinanza tra la musica colta e quella orale; tagliare i ponti col passato della propria cultura vuol dire ledere l'identità stessa dell'occidente europeo.

La vera conoscenza delle radici della nostra cultura ci preserva, inoltre, da due pericoli: l'isolamento nel particolarismo nazionalistico e, al contrario, la ricerca vuota ed estetizzante di un primitivismo cosmopolita ed anacronistico. Entrambe le vie non hanno significato, tanto meno dal punto di vista pedagogico, anzi sono dannose poiché creano caos ed avversioni.

L'elemento che dà significato alla notazione e cementa le idee melodiche è, invece, il *sistema dei principi ordinatori*, attraverso cui si costruisce l'impalcatura della musica. Ed infine, non ultima per importanza, abbiamo la *polifonia*, quella straordinaria invenzione che vanta un'eredità ed una specificità millenaria nell'occidente europeo.<sup>3</sup>

A prescindere dall'esiguo numero di cultori, la musica seria garantisce la realizzazione di obiettivi educativi primari di totalità, integrità, criticità e creatività della persona.

Chi ha il compito di verificare se il pubblico ascolta e partecipa?

Ciò dovrebbe riguardare tutti, specialmente gli insegnanti e i genitori di un'Europa a cui stanno veramente a cuore i valori fondanti di essere, di divenire, di continuità.

Quali saranno le sorti dell'Europa in campo educativo? Accogliamo il saggio invito del compositore Shoenberg, il quale affermava che è bene lasciare ad altri il compito di profetizzare sulle sorti dell'educazione e che i contemporanei non dovrebbero mai ergersi a giudici definitivi delle opere

d'arte e dei metodi che insegnano l'arte.

La posta in gioco è alta per il futuro di una terra che percepiamo come nostra: l'Europa. Quel che è certo è che questa entità geopolitica ancora un po' acerba nella sua giovinezza e spesso in discordia con se stessa ha bisogno di vincere la repulsione per il secolo passato, di riflettere sulla trasmissione del sapere e sull'impiego di quei metodi che liberano le potenzialità umane anziché opprimerle.

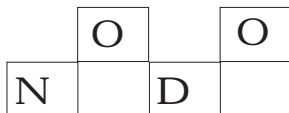
Chiudiamo con una nota di ottimismo, citando il pianista Glen Gould. A dispetto della sua eccentricità, egli sostiene che l'obiettivo dell'arte non sia innescare un meccanismo passeggero, da secrezione di adrenalina, ma la costruzione progressiva, nell'arco dell'intera esistenza, di uno stato di *meraviglia* e di *serenità*. È ciò che ci suggeriscono la musica e il metodo di Bartòk, sospesi tra passato, presente e futuro.

Molti fattori concorrono allo sviluppo dell'*albero della musica*. Perché possa crescere sano e rigoglioso ha bisogno dell'intervento di diverse figure: ci sono i seminatori, ossia teorici e compositori che riflettono nel privato della loro stanza; ci sono i coltivatori, ossia i maestri che operano sul campo. Ogni intervento acquista spessore nella misura in cui diviene supporto dell'altro. Questa riflessione è sufficiente per sopire orgogli, polemiche e desideri di sopraffazione. Ma è anche necessario acquisire maggiore capacità di dialogo, per progettare, costruire, perfezionare, quell'ideale di Europa veramente libera, unita ed umana, pur nella varietà delle sue espressioni artistiche.

<sup>1</sup> Béla Bartòk, *Mikrokosmos*, Boosey & Hawkes, London 1987.

<sup>2</sup> Béla Bartòk, *Scritti sulla musica popolare*, a cura di D. Carpitella, Ed. Scientifica Boringhieri, Torino 1977, pag. 286.

<sup>3</sup> D. J. Grount, *Storia della musica in occidente*, Feltrinelli, Milano 1984.



# Diritto positivo e legge religiosa: Antigone ed il ruolo educativo della scuola

BARBARA COVIELLO  
Docente I.T.C. "Nitti" - Potenza

**I**l conflitto tra ordinamento giuridico positivo e leggi religiose ha assunto, negli anni ed a livello globale, una asperità ed una drammaticità che si credevano ormai superate. L'affermazione pressoché assoluta, nei paesi industrializzati e occidentalizzati del pianeta, di un sistema di norme laiche e condivise politicamente, ha probabilmente fatto sì che le norme religiose, anche quelle più ortodosse e integraliste, fossero ritenute ormai ovunque relegate in una dimensione del tutto individuale e secondaria, rispetto alle norme positive.

Le cronache di guerra e di terrore dei giorni nostri ci costringono purtroppo ad una diversa riflessione e ad interrogarci sulla genesi e sul radicamento profondo di questo conflitto, sin dall'alba della storia degli Stati e degli ordinamenti, non solo nelle nazioni culturalmente lontane da noi, ma anche in Europa; conflitto che trova già espressione nel teatro della Grecia classica, ed ha un paradigma celebre nell'*Antigone* di Sofocle.

La figura di Antigone costituisce un simbolo indiscusso di libertà, nel panorama letterario europeo; essa incarna da sempre l'eroismo estremo, la strenua difesa della libertà sino al sacrificio personale, per l'affermazione di ideali superiori e universali, contrapposti ai soprusi commessi in nome del potere costituito.

La vicenda è nota: Polinice, fratello di Antigone, giace morto nella polvere, sconfitto nella guerra mossa contro la propria città, Tebe. Polinice è quindi un traditore, e in base alla legge il suo corpo è destinato a non ricevere sepoltura; Creonte, re di Tebe, emana perciò un editto che vieta a chiunque – chiunque senza distinzione alcuna – di onorare le spoglie di Polinice, pena la morte.

Antigone, però, trasgredisce la legge e seppellisce il fratello. Scoperta, portata innanzi Creonte, questi riconosce il travaglio emotivo della fanciulla; ma, in nome della ragione di stato la condanna

a morte, infine la rinchiude in una caverna, in cui Antigone si uccide, impiccandosi: la sua morte provocherà una catena di eventi luttuosi, che coinvolgeranno la città di Tebe, nel suo pubblico e nel suo privato, e renderanno inoffuscabile la figura della protagonista, anche nella memoria dei posteri.

Antigone, quindi, come riferimento assoluto dei valori di libertà, tolleranza, amore fraterno e ribellione etica a qualsiasi forma di potere illegittimo o di sopruso politico, in nome dell'ossequio alle "leggi divine", o "moralì", o al "Diritto Naturale"; comunque a **"leggi non scritte"**, come la stessa Antigone precisa nel momento culminante della tragedia, cioè nel drammatico faccia a faccia con Creonte, durante l'interrogatorio cui viene sottoposta.

Lo scontro tra Creonte ed Antigone è totale, e parrebbe ovvio parteggiare per la fanciulla, armata solo dei propri ideali, contro il re, forte del proprio potere, delle leggi tebane e dei suoi soldati.

Eppure, lo svolgersi dell'interrogatorio rivela sentimenti e motivazioni che a tratti rovesciano le caratteristiche e la fama consolidata dei due personaggi. Sorprendentemente tra i due proprio Creonte, il re, il potente, appare meno intransigente e più aperto al dialogo, più dolente quasi, nella necessità di far rispettare i *gràfōi nòmoi*, cioè, le leggi scritte e uguali per tutti i cittadini di Tebe. Creonte manifesta rispetto per il dolore e i sentimenti di Antigone, ne comprende le motivazioni e la tenacia della sua trasgressione, ma ne denuncia anche la sua sorda rigidità, la sua carica distruttiva ed autodistruttiva. Creonte, combattuto ma ligio, nel suo gestire svela il momento storico cruciale, in cui l'Europa supera il sistema primordiale di norme consuetudinarie, tribali, familistiche, che riconosce un ruolo assoluto alle ragioni del singolo, e dei suoi sentimenti, ma anche una valenza morale al "taglione" e alla vendetta familiare. Il travagliato passaggio approderà infine al



sistema del diritto oggettivo e positivo, quello in cui la collettività, la pòlis, dovrà necessariamente operare il “riconoscimento” dell’ordinamento giuridico quale limite superiore agli interessi personali e alle vendette familiari, e quale garanzia pari per tutti i cittadini, in cui i legami di sangue e le ragioni peculiari verranno ridotti a mere “tonalità” subordinate alle ragioni superiori della pòlis stessa, baluardo e fondamento del vivere civile.

Antigone, a fronte di Creonte, appare inaccessibile a qualsiasi forma di mediazione, o di riconoscimento del diritto statale e oggettivo; il suo sguardo non contempla altro angolo prospettico che il proprio, altro vincolo che quello consanguineo, tradizionale e religioso, diretti postulati delle leggi divine, “...che sempre sono state e sempre saranno, che nessuno conosce quando siano nate e da dove vengano, ma che *sono*...”. Leggi divine che, in ragione della propria irriducibilità, le impongono la rottura irrevocabile del patto giuridico e di appartenenza con i cittadini di Tebe.

In realtà, l’ortodossia di Antigone appare integrale, e la sua indisponibilità alla mediazione dei diritti e degli interessi, operata dalla pòlis, indifendibile. Antigone agisce evidentemente posseduta da ideali più grandi del suo essere, definiti “eterni e immutabili”, testimoni dell’infinito, contrapposti frontalmente alla forza delle leggi umane, difese e affermate nella loro dignità da Creonte; leggi che Antigone considera sì utili, ma per ciò stesso caratterizzate da finitezza e da viltà.

Al di là del suo coinvolgimento umano e familiare, Antigone sembra quindi difendere il mondo giuridico primordiale, destinato a divenire marginale, all’avanzare del pensiero greco, e poi dello

jus romano ed europeo, tendenzialmente laico e pluralista. Creonte, pur tra le contraddizioni del potere, testimonia perciò il suo contrario, lo spirito della pòlis, il patto sociale che in qualche modo si sta delineando, a limitare l’arbitrio individuale, in nome delle libertà civili e degli obblighi conseguenti.

Le riflessioni imposte dall’ Antigone sono quanto mai attuali; rimandano alla funesta setre di assoluto kamikaze, all’integralismo religioso islamico, alle difficoltà di assimilazione reciproca tra diversi sistemi di pensiero negli Stati garantisti; e dimostra la presenza risalente e costante di problematiche che, al contrario, possono sembrare estranee alla nostra esperienza storica.

Gli spunti offerti si incardinano, mai come in questi tempi, al ruolo educativo che il sistema scolastico moderno può svolgere, *nella formazione alla cittadinanza* dei propri studenti, anche alla luce dell’incremento costante della multiculturalità e multireligiosità nelle classi italiane.

Il concetto stesso di cittadinanza, quanto mai complesso, può essere affrontato in molteplici aspetti, individuando il fondamento giuridico o religioso delle scelte operate dagli studenti, e il loro eventuale contrasto; le aspettative che fli allievi nutrono nei confronti delle proprie comunità, in diverse situazioni: delineando, infine, la disponibilità degli studenti a impegnarsi in un percorso di “costruzione” della cittadinanza. L’inserimento di queste problematiche nei progetti scolastici è forse più urgente di quanto possa apparire; e il ruolo della scuola in questo senso, sebbene già riconosciuto a tutti i livelli, può essere in futuro ancora più determinante di quello attuale.

