

La pagina della poesia

Presentazione

*Perché una pagina dedicata alla poesia, in una rivista un "Nodo", inscindibile, che ci permette di vivere o come "il Nodo"?
Forse perché la poesia è in ognuno di noi, perché delle emozioni che ci appartengono e che possiamo
poesia può nascere in noi, perché noi siamo parte della trasferire agli altri, con uno sguardo, un sorriso, una
poesia di questo strano universo che nasce dentro di parola, un brano musicale. Noi possiamo imparare
noi e si realizza fuori di noi, perché ognuno di noi è a comunicare con noi stessi e con gli altri, anche con
legato ad un altro e così al resto del mondo attraverso una POESIA*

Poesie di Salvatore Accardo

Direttore U.O. Ortopedia, Azienda Ospedaliera S. Carlo, Potenza

Il venditore di sale

Cammino
col dorso curvo
caricato dalla mia sacca di sale
appena raccolto dal mare,
nei vicoli,
assolati,
circondati da case basse
di un bianco di calce
luminoso
dimenticato
dal resto del mondo
tra scalinate di tufo pulito
e gerani
e malvarose profumate
lasciate crescere sulle finestre,
fino a farle scivolare
quasi ad accarezzare
la stradina,
come i desideri mai risolti
perché la vita questo ci offre
e ci lascia prendere il sole
seduti sulle scale,
e vendo il mio sale
alle donne
con copricapo neri
disegnati dai ricordi
di uomini partiti lontani
e lo verso
nelle ciotole o in fazzoletti di trina
ricamati

per il proprio sposo
mentre un sorriso antico
mi guarda
da una finestra
socchiusa per lasciare al sole
e al sale
la speranza
e il desiderio di entrare
dove
non è mai entrato un uomo
ed io
continuo a vendere il mio sale
quando
il sole mi orla di sudore
la fronte
ed il cappello,
una canzone
che viene da lontano
mi ricorda il grano
e i suoi capelli
ed il sapore del mare nella mia minestra
e intanto
verso il sale nelle coppe delle mani,
e nei ricordi
e continuo a raccogliere
con lo sguardo
il bianco calce,
i gerani
ed il profumo della malvarosa.

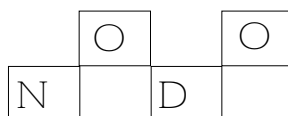
Furtivo come un sorriso

Uno sguardo ritrovato
in un volto amato
da sempre
come un sogno vissuto,
tali i ricordi
ritrovati in un cassetto
lasciato aperto
per dare al tempo
la sensazione di esistere
e tu qui
in un quadro della mia fantasia
a parlarmi con occhi sperduti
come le cerbiatte
nascoste alla vista
dei lupi.

Trottole sbiadite

Ho vissuto
inutilmente,
quasi giocherellando
con la fantasia
e i pupi di legno
per sorridere
o per veder nascere
il sorriso

sul volto dei bimbi
che stanno
lì
ad ascoltare incantati
i racconti sui miracoli
della vita
che ci girano intorno
come le trottole
sbiadite nei ricordi.
I sogni
cominciano ad avere
il sapore del pianto,
che scorre
come l'acqua
nei sotterranei della vita,
per non marcire
come le delusioni
e la legna nei pantani.
Ricordo
a malapena
il mio passato,
mentre raccolgo gli anni
ed il silenzio,
e continuo, così,
ad imbrattare
ciò che tocco,
intanto
tu mi carezzi l'anima
coi tuoi pensieri d'amore.



La bozza di codice deontologico proposta dall'UCIIM

LUCIANO CORRADINI
Presidente

La bozza che segue, introdotta da un preambolo è solo evidenza originaria o costruito umano: la discorsivo sui criteri generali assunti, si articola in tre aree tematiche che esprimono sinteticamente, in 18 punti, quelli che ci paiono i principali "doveri" dell'insegnante. Su tale bozza ci si è impegnati a lavorare, a partire dal XXI Congresso nazionale UCIIM, celebrato il 27-31.3.2004, e in tutte le sedi utili a far crescere una comune consapevolezza dell'utilità di una esplicitazione di questi doveri, qualunque significato essa assuma nella vicenda istituzionale della professione docente.

Aggiungo, con piena condivisione dell'UCIIM, una nota ricavata dalla relazione di Francesco Paolo Casavola all'Assemblea MEIC di Assisi (2003): "eticità non è solo deontologia, non è solo onestà intellettuale e morale. È consapevolezza degli effetti sociali delle proprie agire personale. Attraverso il servizio individualizzato nel cliente la società ricava un beneficio o un danno? È sempre bastevole la prestazione oppure occorre accompagnarla con un'attività parallela di impegno pubblico, nelle istituzioni, nell'associazionismo?"

Preambolo

Il primo dovere degli insegnanti, in quanto uomini e donne di cultura, è la sincera ricerca della verità, riconosciuta come aspirazione e compito universale della ragione umana, che si persegue in un cammino intellettuale, personale e collettivo, segnato da onestà, serietà e metodo, pur nella consapevolezza della parzialità di ogni conquista e della perfettibilità di ogni conoscenza. Per gli insegnanti associati all'UCIIM, tuttavia, la verità non

Verità è anche Qualcuno che, camminando in terra di Palestina, ha detto d'essere via, verità e vita. Di questa Verità è detto che ci "farà liberi": liberi agostinamente di cercare per trovare e di trovare per cercare ancora, data la crescente sproporzione fra il conosciuto, il conoscibile e l'ignoto.

Da questo atteggiamento fondamentale di lealtà verso la verità derivano da un lato l'apertura alla novità e alla speranza e la disponibilità ad aggiornare le proprie conoscenze e le proprie competenze disciplinari e professionali; dall'altro la sincera disponibilità al dialogo, anzitutto con la comunità scientifica e con le altre comunità di appartenenza, e poi con tutti gli uomini e le donne di qualunque religione e cultura.

Da tale atteggiamento deriva anche la profonda consapevolezza della funzione educativa e formativa che l'aspirazione alla verità e la conoscenza rivestono nell'esperienza umana, e quindi del ruolo educativo che le discipline assumono nella scuola. L'autorevolezza che ne viene all'insegnante non può non accompagnarsi all'umiltà nel riconoscere i limiti del sapere scientifico ed anche i propri eventuali errori.

La verità non è solo valore da contemplare, ma anche guida per l'azione personale e sociale e criterio per la costruzione e per la costante revisione delle istituzioni e delle imprese umane. La cultura scolastica non è perciò indifferente nei riguardi degli sforzi con cui si costruiscono e si riformano le istituzioni, a partire dalla scuola, e con cui si

affrontano ad ogni livello problemi di sopravvivenza e di convivenza: rifiuta soltanto di trasformare la passione per le idee e per il cambiamento in proselitismo, in rissa ideologica, in disprezzo per le persone e per le istituzioni.

Gli insegnanti sono consapevoli del fatto che il costituzionale “pieno sviluppo della persona” dello studente, da perseguirsi soprattutto per mezzo delle conoscenze e delle competenze proposte dalla comunità scolastica, costituisce il fine primario dell’attività educativa e didattica. Essi perciò, con attenzione alle caratteristiche dell’età evolutiva, rispettano la coscienza e promuovono la dignità, l’autonomia, la libertà e la responsabilità di ogni allievo, verso se stesso e verso gli altri, anche in termini di coscienza civile e civica, di solidarietà, di disponibilità all’impegno volontario.

Essi sono professionalmente avvertiti del fatto che la correttezza e l’efficacia dell’attività educativa si realizzano attraverso la coerenza fra pensiero, parola e azione, e attraverso le forme, i modi, i tempi e l’organizzazione del lavoro didattico: perciò si impegnano ad assolvere ai loro compiti con puntualità e rigore e a rendere testimonianza, anche con eventuale autocritica, dei valori professati, nel rispetto della distinzione fra ambiti d’interesse e d’impegno politico, sindacale, professionale privato, familiare e professionale scolastico.

Consapevoli della intrinseca collegialità della funzione educativa e didattica assolta dentro le istituzioni scolastiche, gli insegnanti considerano anche lo sviluppo personale e professionale dei colleghi come un bene comune da difendere e da promuovere anche attraverso l’accettazione di mediazioni e di conclusioni comuni non sempre soddisfacenti, pur senza cadere in atteggiamenti di chiusura personale o corporativa, nei confronti di altre componenti scolastiche e sociali.

L’etica professionale richiede infatti, secondo Ricoeur, stima e cura di sé come capace di agire secondo principi e criteri, dell’*altro* come partecipe della medesima umanità, come amico e come bisognoso di cura, ma anche come *chiunque*, al di là di ogni ingiusta preferenza, e infine dell’istituzione in cui si opera, come contesto orientato a perseguire i fini dell’orientamento costituzionale.

Distinguendo così chiaramente fra amicizia e giustizia, gli insegnanti preservano la forza del faccia a faccia, e cioè danno un posto al *tu*, al *ciascuno senza volto* e all’*istituzione scuola*, che in tal modo limita e qualifica positivamente il dialogo educativo.

Per l’esercizio della libertà d’insegnamento, in tale contesto etico e istituzionale, si può proporre un criterio pratico, frutto di una sorta di esperimento mentale: “Agisci con i tuoi alunni come se ti osservassero e ti ascoltassero anche i tuoi colleghi, i cultori della tua disciplina, quelli che sono d’accordo con te e quelli che non lo sono, e i genitori dei tuoi scolari. Agisci pensando che i tuoi scolari cresceranno e ricorderanno le cose che stai dicendo, le ragioni con cui sostieni le tue tesi, il trattamento che riservi loro”.

Articolato

I. Responsabilità verso se stessi, la comunità scientifica e la società a cui si appartiene

1 - L’insegnante coltiva l’abitudine alla disciplina intellettuale, al rigore e all’umiltà della ricerca, cercando di dominare gli strumenti culturali necessari, sia sul piano scientifico-disciplinare, sia sul piano pedagogico-didattico. L’aggiornamento e la formazione continua rappresentano in tal senso un “diritto-dovere” imprescindibile.

2 - L’insegnante riflette sulla sua attività professionale e si impegna a rendere conto dei processi educativi, didattici, valutativi, disciplinari di cui è responsabile, nel contesto dell’attività di tutta la scuola e della società di cui è parte, consapevole del contributo insostituibile che la funzione docente porta alla conservazione e al progresso civile e sociale.

3 - L’insegnante ha cura della propria vita e della propria autostima personale, assunta anch’essa come un bene prezioso; protegge quindi la propria salute e la propria igiene mentale, e persegue il perfezionamento di sé, consapevole del valore testimoniale del suo comportamento.

4 - L’insegnante riconosce rispetta e valorizza, con responsabilità professionale, il ruolo della famiglia e in particolare i doveri e i diritti costituzionali dei genitori degli alunni, accettandoli come interlocutori indispensabili del lavoro scolastico.

II. Responsabilità nei confronti degli allievi

5 - L’insegnante ha cura, educativa e didattica, di ogni allievo a lui affidato, senza alcuna discriminazione o distinzione rispetto alla condizione sociale e/o all’identità di genere, culturale, etnica

e religiosa degli allievi e con attenzione a promuovere di ciascuno, il bene fisico, quello intellettuale, quello morale e quello spirituale, in modo tale che ogni allievo possa raggiungere, in ciascuna di queste dimensioni, il suo miglior livello, rispettandone le caratteristiche, in armonia col dettato costituzionale e con i codici dei diritti umani.

6 - Di tutti gli allievi, e di ciascuno in particolare, l'insegnante stimola l'apprendimento personale, nei tempi nei modi che saranno più utili, avendo come fine lo sviluppo della loro progressiva autonomia intellettuale e spirituale, e perseguendo il più possibile la personalizzazione dei percorsi educativi. L'insegnante s'impegna a promuovere l'orientamento personale, scolastico e professionale dello studente, in vista del suo futuro familiare, civico e professionale, riconoscendo nell'accesso al lavoro dello studente uno degli obiettivi essenziali della scuola.

7 - L'insegnante riconosce l'unicità di ogni persona e le sue peculiarità, impegnandosi a rispettare, comprendere e valorizzare le situazioni di diversità, ed ogni possibile forma di handicap (anche transitorio), avendo di mira lo sviluppo di tutte le potenzialità presenti negli allievi, e con un atteggiamento di fiducia e speranza nelle possibilità di sviluppo e di recupero di ciascuno.

8 - L'insegnante non approfitta della sua posizione professionale per indottrinare ideologicamente, o per esercitare qualsiasi forma di condizionamento intellettuale o di proselitismo, rispettando la progressiva autonomia personale di ciascun allievo e la sua appartenenza culturale e religiosa.

9 - L'insegnante non persegue alcuna forma di vantaggio personale, diretto o indiretto, dalla propria relazione educativa con gli allievi, all'infuori della soddisfazione intrinseca all'esercizio di una professione ricca di difficoltà, di rischi e di gratificazioni morali.

10 - L'insegnante rispetta la persona di ciascun allievo e non abusa della propria posizione in termini che possano costituire, a qualsiasi titolo, offesa o danno, fisico o morale, per gli allievi affidati alla sua cura.

11 - L'insegnante considera il gruppo e la classe a lui affidati come una comunità di apprendimento, parte della più vasta comunità d'istituto, ed è

consapevole degli effetti educativi di tale esperienza sociale. Perciò egli assume la responsabilità propositiva dell'orientamento valoriale della vita sociale del gruppo/ classe, alla luce dei diritti umani fondamentali, e dei valori di democrazia, tolleranza e pace. Egli perciò si adopera per valorizzare le norme esistenti, prestando attenzione alle dinamiche relazionali che si instaurano tra gli allievi, e per contrastare condotte di sopraffazione, ingiuria, violenza a persone e ambienti, disinteresse, discredito circa il lavoro culturale e della scuola.

12 - L'insegnante conserva il segreto professionale su tutto ciò che potrebbe venire a conoscere al riguardo della vita privata degli allievi e delle loro famiglie, soprattutto se ciò avvenga nell'esercizio della sua azione educativa.

III. Responsabilità nei confronti dei colleghi e della istituzione scolastica

13 - L'insegnante rispetta profondamente i propri colleghi e non è indifferente a chi manchi ad essi di rispetto. Egli si impegna a gestire e risolvere in modo costruttivo eventuali conflitti, e a muovere, se necessario, opportuni rilievi ai colleghi nel contesto di una responsabile collegialità.

14 - L'insegnante rispetta nei suoi colleghi quella stessa libertà di pensiero e di insegnamento che esige per sé, e quindi, pur nella diversità dei giudizi e delle posizioni personali, conserva uno stile relazionale e una modalità di lavoro collaborativi, e comunque finalizzati agli scopi educativi e didattici da perseguire, nella prospettiva del "pieno successo formativo", cui la legge finalizza l'autonomia scolastica.

15 - Con questo spirito di servizio attento al bene comune, ogni insegnante assume anche, all'occorrenza, nei confronti dei colleghi, compiti e funzioni di coordinamento, di formazione e aggiornamento, con particolare attenzione ai colleghi più giovani e ai tirocinanti che gli fossero affidati. Allo stesso modo assolve qualsiasi altra funzione, a qualsiasi titolo connessa alla sua professionalità, per quanto limitata e modesta, con lo stesso spirito di servizio e corresponsabilità.

16 - L'insegnante prende responsabilmente iniziative che possono contribuire alla crescita della professionalità nella comunità scolastica in cui ope-

ra, anche attraverso forme di libera aggregazione professionale e disciplinare; mette a disposizione anche dei colleghi le sue conoscenze e le sue competenze, per un servizio migliore agli studenti; riconosce e valorizza i risultati professionali conseguiti dai suoi colleghi, ed evita qualsiasi forma di competitività conflittuale tendenzialmente dannosa per il collegio dei docenti cui appartiene.

17 - L'insegnante rispetta le decisioni collegial-

mente e legittimamente assunte, come se fossero "proprie", anche qualora non le condivida pienamente, operando con lealtà nei confronti del collegio di cui fa parte.

18 - L'insegnante contribuisce attivamente all'organizzazione e al funzionamento ottimale della scuola in cui presta servizio, anche in termini di puntualità, presenza, attenzione e partecipazione ai momenti di lavoro collettivi.



Docente-bibliotecario o Bibliotecario-docente? Riflessioni su un antico "nuovo" educatore

MARTA BRUNELLI

Dottoranda - Università della Calabria

In un mondo complesso quale quello in cui viviamo è fuor di dubbio che la professionalità degli educatori, antichi e "nuovi", sia sempre più carica di responsabilità. Si pensi solo a tutte quelle trasformazioni che, direttamente o indirettamente connesse al progresso tecnologico e in particolare alle tecnologie dell'informazione, modificano rapidamente tutti gli aspetti della nostra vita quotidiana. Le innegabili nuove opportunità che offrono, ad esempio, l'*e-government* l'*e-health* (o l'*e-employment* l'*e-science* etc., in una sequenza di declinazioni potenzialmente infinita) tuttavia portano con sé nuove problematicità: inediti ruoli sociali, lavorativi, familiari, si mescolano e talvolta configgono tra loro, costringendo gruppi ed individui alla ricerca di nuovi significati in contesti mutevoli. La responsabilità educativa dell'oggi e del domani consiste proprio nel riuscire a preparare le nuove generazioni a fronteggiare consapevolmente tutto ciò.

Ma con quali mezzi le agenzie educative – tanto quelle appartenenti alla sfera dell'educazione formale quanto dell'educazione non-formale ed informale, come quelle cd. "infrastrutture culturali" che sono le biblioteche – possono concorrere a formare il nuovo individuo, entrando a pieno

titolo in quel teorizzato circolo virtuoso che è la *comunità educante*?

In realtà già da tempo sono in atto profonde trasformazioni che modificano il ruolo strategico svolto da un particolare educatore, il bibliotecario appunto, su cui vorrei richiamare l'attenzione.

La scuola e la biblioteca nella Società dell'Informazione

Le nuove sfide poste dalla Società dell'Informazione sono oggi ben chiare agli insegnanti responsabili delle reti di scuole di oltre 23 paesi: durante il *World Summit on the Information Society* si è discusso sul modo in cui le tecnologie dell'informazione e delle comunicazioni (ICT) impattano sui diritti – garantiti dalla *Dichiarazione Universale dei diritti umani* – di divulgare e ricevere informazioni, nonché di ricevere un'istruzione. La *Information Society* ci si chiede, è un ostacolo o una garanzia per il rispetto di tali diritti? Secondo la dichiarazione di principi in quella sede approvata, la base per il progresso individuale e sociale nel nuovo millennio è costituita dall'assicurare ad ogni individuo di trarre beneficio delle opportunità offerte dalle nuove tecnologie, ma per rag-

giungere un tale risultato:

(...) all stakeholders should work together to: improve access to information and communication infrastructure and technologies as well as to information and knowledge; build capacity; increase confidence and security in the use of ICTs; create an enabling environment at all levels; develop and widen ICT applications; foster and respect cultural diversity; recognize the role of the media; address the ethical dimensions of the Information Society; and encourage international and regional cooperation. We agree that these are the key principles for building an inclusive Information Society.²

In una parola, diffondere l'alfabetizzazione all'uso dell'informazione (*information literacy*)³.

L'obiettivo è dunque costruire una *inclusive information society* la scuola si trova ad affrontare la sfida di riuscire a sviluppare nelle giovani generazioni proprio quelle competenze necessarie a fronteggiare una realtà ed un ambiente di apprendimento radicalmente mutati. I vecchi meccanismi dell'apprendimento e della trasmissione del sapere, infatti, si basavano – in un mondo caratterizzato da una scarsità di risorse informative – su pochi punti fermi: nella scuola, il libro di testo (strumento indispensabile dai contenuti selezionati, organizzati in un ordine logico o sequenziale predefinito); nella biblioteca tradizionale⁴, le collezioni bibliografiche (selezionate, organizzate secondo criteri definiti a priori e ritenuti sufficienti alla ricerca). Strumenti necessariamente limitati, ma funzionali in quella dimensione conoscitiva.

Ma oggi, che quel mondo dalle poche risorse e in lenta evoluzione si è trasformato in un veloce rincorrersi di sempre nuove tecnologie, gli studenti hanno bisogno di prepararsi al mondo esterno sviluppando proprio l'abilità di imparare dalle informazioni che essi incontreranno nelle situazioni di vita, informazioni che non sono più preconfezionate, né selezionate, né coerentemente organizzate. Se oggi il libro di testo cede il passo alla ricchezza (e inevitabile ridondanza) delle informazioni disponibili nell'universo dell'informazione, analogamente fa la biblioteca tradizionale, che cede il passo alle nuove strutture che di volta in volta prendono il nome di *mediatech*, di *learning resource center*s o di *centri di risorse educative multimediali*. Espressioni, queste, che stanno tutte a indicare come la biblioteca vada tra-

sformandosi in luogo-laboratorio privilegiato in cui imparare e sperimentare l'accesso e l'uso consapevole proprio di quelle risorse.

Il bibliotecario scolastico e la sua missione educativa

Oltre agli insegnanti, anche i bibliotecari – e in special modo i docenti-bibliotecari – partecipano del medesimo cambiamento, come ricorda Carol C. Kulthau:

In a similar way the school library in pre-technology days of limited resources was a contained collection of carefully selected, organized materials. However, we have moved rapidly from dependence on a contained collection to direct access to a vast network of resources.

The library as a collection is giving way to the teacher-librarian as an essential agent in the learning process, who provides access to a range of resources and collaborates with teachers in guiding students in using these resources for understanding and meaning.⁷

Se l'importanza della biblioteca scolastica è ribadita dal recente progetto "Biblioteche nelle Scuole"⁸, quello che preme sottolineare è che – benché manchi ancora una specifica legge che istituisce la figura del docente-bibliotecario⁹ – è innegabile la portata dell'azione educativa condotta dal personale impiegato in biblioteca, soprattutto nel quadro dell'autonomia scolastica.

Al riguardo, un documento dell'IRRSAE Piemonte¹⁰ nel 1999 elencava le caratteristiche del docente-bibliotecario nella scuola dell'autonomia, appunto il documentalista che opera nella Biblioteca-Centro di Documentazione. Egli non è un tecnico informatico né un bibliotecario puro, né chi inserisce i dati nel programma di archiviazione o registra i prestiti. È piuttosto un mediatore culturale che guida gli allievi nei lavori di ricerca attraverso l'utilizzo dei nuovi supporti; integra nel curriculum le *informations skills* (abilità nell'uso competente dell'informazione); introduce l'uso delle metodologie più moderne nel campo della ricerca documentaria; promuove forme autonome di apprendimento. Insomma insegna a vivere ed apprendere in un mondo tecnologico ricco di informazione.

Dunque in quel particolare ambiente d'apprendimento che è la biblioteca scolastica si svolgono processi educativi di cui la *information literacy*

costituisce l'asse portante. Nelle più recenti *Linee guida sulla Biblioteca Scolastica* prodotte dall'Ifla-Unesco nel 2002¹¹ si chiede di impostare le attività d'insegnamento più in senso *regolativo* che *direttivo*, secondo una filosofia dell'educazione che centri l'attenzione non tanto sulla risorsa-insegnante o sul libro di testo, bensì sull'allievo unico protagonista della costruzione della propria conoscenza:

The teachers' educational philosophy constitutes the ideological basis for their choice of teaching methods. Some of the methods that are based on a traditional view upon the teacher and the textbook as the most important learning resources do not favour the role of the school library in learning processes. If this view is combined with a strong wish to keep the door of the classroom closed and to have strict control over the students' learning activities, the library may be even more shut out of the mind of the teacher as an important support for information.¹²

Dunque solo in questa nuova prospettiva pedagogica, in cui l'allievo impara in maniera indipendente ed autodiretta, partecipando effettivamente come membro in un gruppo di lavoro ed imparando ad usare responsabilmente ed eticamente l'informazione¹³, solo in questa nuova filosofia dell'educazione la biblioteca, e il bibliotecario docente, trovano il ruolo che compete loro nel processo di apprendimento.

Quello che emerge dagli orientamenti internazionali e dalle nuove metodologie è che l'ambiente-biblioteca sembra dunque prestarsi preferibilmente proprio ad un apprendimento impostato secondo un approccio psicopedagogico costruttivista, piuttosto che su un approccio trasmissivo o un approccio per abilità/competenze (*skills approach*). Nella teoria costruttivista, che si focalizza sul processo del pensiero che costruisce comprensione attraverso l'incontro con l'informazione e le idee, gli studenti imparano costruendo - sulla base di ciò che già conoscono - la loro propria comprensione dell'esperienza e la loro personale prospettiva del mondo. Processo questo, dell'apprendimento attivo, fatto di partecipazione, cooperazione, di costruzione di significati in relazione ai propri stili cognitivi e motivazionali (ma anche emotivi e relazionali)¹⁴. Processo di apprendimento, ancora, che continua nel corso della vita, collegandosi ai contesti socio-economico-culturali, alle realtà locali, al mondo del lavoro e così via.

Docente bibliotecario o bibliotecario docente?

In realtà, riconoscere a pieno il ruolo educativo del bibliotecario scolastico corrisponde, analogamente, a valorizzare la medesima potenzialità nella figura del bibliotecario *tout court*. Mi domando cioè se le premesse - ritenute valide per la biblioteca scolastica riconosciuta "componente essenziale di ogni strategia a lungo termine di alfabetizzazione, d'educazione, d'informazione e di sviluppo economico, sociale, culturale"¹⁵ - non siano altrettanto valide per *tutte* le biblioteche.

Oggi, in ambito strettamente tecnico-biblioteconomico, ci si chiede fino a che punto il mondo digitale trasformi i vari ruoli del bibliotecario e nel contempo la funzione stessa della biblioteca, riassunta nella metafora 'possesso *versus* accesso'.

Da deposito fisico, la biblioteca diviene strumento di accesso all'informazione, dalla registrazione catalografica del posseduto tangibile ci si muove verso la costruzione di percorsi per l'accesso alle risorse remote.¹⁶

Ma allora, se la trasformazione è in atto per i tecnici che si trovano a gestire le procedure di catalogazione ed accesso all'informazione elettronica, cosa dire del *reference librarian*, di quel bibliotecario cioè che da sempre si occupa dell'assistenza agli utenti nella ricerca, dell'insegnamento e guida all'uso consapevole dell'informazione, insomma di educazione - dunque anche al di fuori della realtà scolastica?

Soprattutto oggi che il rapporto problematico tra scuola ed extrascuola sembra risolversi nel principio della 'continuità dell'educativo'¹⁷, secondo cui i momenti e luoghi delle tante esperienze educative confluiscono nell'idea di un *sistema formativo integrato*, ecco che nell'ambito di un tale sistema formativo può giocare un ruolo importante il binomio scuola-biblioteca (scolastica e non). È necessaria una rivalutazione del ruolo educativo di quel particolare docente che è il bibliotecario, da sempre facilitatore di conoscenza e sostegno dell'utente-discente nel suo percorso di ricerca. Contestualmente a ciò, l'avvio di una nuova collaborazione tra docenti del sistema educativo formale e bibliotecari - ma impostata su quella pedagogia dell'innovazione evocata nel *Libro bianco* della Commissione Europea¹⁸ - può realmente concorrere a costruire le premesse per uno spazio dell'educazione permanente (scolastico, extrascolastico, continuo)¹⁹ che accompagni e sostenga l'individuo nel suo percorso di crescita, di formazione, di vita.

Tutti i siti sono stati controllati il 13 ottobre 2004.

¹ La prima fase si è tenuta a Ginevra dal 10 al 12 dicembre 2003; la seconda fase si terrà a Tunisi dal 16 al 18 novembre 2005. Tutte le informazioni sul sito *World Summit on the Information Society* <[HTTP://WWW.ITU.INT/WSIS/](http://www.itu.int/wsis/)>

² Cfr. il punto 19 della *Declaration of Principles* <[HTTP://WWW.ITU.INT/WSIS/DOCUMENTS/DOC_MULTI-EN-1161/1160.ASP](http://www.itu.int/wsis/documents/doc_multi-en-1161/1160.asp)>.

³ Sulla storia dell'espressione *information literacy* (da Paul Zurkowski ai giorni nostri) e in particolare sulla traduzione italiana in "alfabetizzazione all'uso dell'informazione" o "cultura dell'informazione" cfr. Carla Basili, *La società dell'informazione. "Information Literacy": un concetto solo sta-*

⁴ Con l'espressione "biblioteca tradizionale" si vuole qui intendere il senso di "biblioteca cartacea".

⁵ Patrick R. Penland, *Learning Resource Center* (voce a cura di), in *Encyclopedia of Library and Information Science*, Miriam A. Drake (ed. by), Second Edition, New York-Basel, M. Dekker inc., c2003, vol. 2, p. 1513-1539.

⁶ Si veda il sito del CREMS tra i vari servizi afferenti ad INDIRE (ex BDP Biblioteca di Documentazione Pedagogica) all'indirizzo <<http://www.bdp.it/servizi/crems/index.htm>> (attualmente in ristrutturazione).

⁷ Carol C. Kuhlthau, *Rethinking Libraries for the Information Age School. Vital Roles in Inquiry Learning* Keynote Paper: Notes - IASL Conference, Auckland, New Zealand, 2001 <<http://www.iasl-slo.org/keynote-kuhlthau2001.html>>.

⁸ Varato dal Ministero dell'Istruzione in collaborazione con il Ministero dell'Innovazione Tecnologica, Istituto Centrale per il Catalogo Unico e Ministero per i Beni Culturali. Si veda l'URL: <http://www.istruzione.it/innovazione/progetti/biblioteche-nelle-scuole.shtml> per gli obiettivi del progetto.

⁹ Figura oggi, normalmente, ricoperta da docenti volontari o docenti che per motivi di salute non esercitano più l'attività di insegnamento, come previsto dall'articolo 113¹ del D.P.R. n. 417/1974.

¹⁰ IRRSAE PIEMONTE, *Quaderno documentazione. La risorsa biblioteca nella scuola dell'autonomia*, Torino, 1999.

¹¹ *The IFLA/Unesco School Library Guidelines* 2002 (per il testo originale cfr. l'URL: <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/sguide02.pdf>>). Recentemente Paolo Odasso, *Una forte identità educativa per le biblioteche scolastiche. Le principali novità delle recenti Linee Guida dell'IFLA*, Biblioteche scolastiche" 2004, p. 87-92.

¹² *The IFLA/Unesco School Library Guidelines* 2002, p. 16.

¹³ *Ivi*, p. 20-21.

¹⁴ Sull'insegnamento, apprendimento e applicazione delle *learning skills* nella biblioteca scolastica cfr. *Abilità di ricerca e di uso dell'informazione*, a cura di Donatella Lombello e Vera Marzi, Padova, Cleup, 2003.

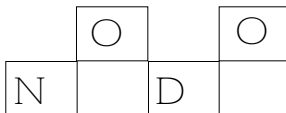
¹⁵ *Manifesto Unesco/IFLA sulla biblioteca scolastica*, AIB, 1999. Il testo originale in inglese si può scaricare dal sito dell'IFLA <<http://www.ifla.org/VII/s11/pubs/manifest.htm>>; la traduzione italiana, a cura di Luisa Marquardt, è visibile sul sito dell'AIB <<http://www.aib.it/aib/commiss/cnbse/manif.htm>>.

¹⁶ Antonella De Robbio, *Periodici elettronici nel ciberspazio*, "Bibliotime", a. IV, n. 3 (nov. 2001) <<http://www.spbo.unibo.it/bibliotime/num-iv-3/derobbio.htm>>.

¹⁷ Cesare Scurati, *Scuola ed extrascuola nella prospettiva italiana*, "Ricerche Pedagogiche", n. 100/101 (lug.-dic. 1991), p. 51-58.

¹⁸ Commissione Europea, *Insegnare e apprendere. Verso la società conoscitiva* 1996, p. 17. I documenti ufficiali della Commissione Europea sono scaricabili dal sito <http://europa.eu.int/comm/off/white/index_it.htm>.

¹⁹ Commissione Europea, *Realizzare uno spazio europeo dell'apprendimento permanente. Comunicazione*, Bruxelles, 2001, p. 10 e ss. (il testo in italiano è reperibile sul sito: <<http://europa.eu.int/comm/education/life/>>).



Una costituenda professionalità

FRANCESCO PAOLO CALVARUSO

Docente presso l'I.S.I.S. "Regina Margherita" di Palermo, corsista al Master di II livello in *Pedagogia per la Persona, l'Organizzazione, la Società* dell'Università "Roma Tre"

Lo scorso anno scolastico ha visto passare quasi sottovoce due pubblicazioni a cura del Servizio per la comunicazione del MIUR. La prima riguarda il testo integrale della L. 28 marzo 2003, n. 53 (*Delega al Governo per la definizione delle norme generali sull'istruzione e dei livelli essenziali delle prestazioni in materia di istruzione e formazione professionale*). La seconda consiste nell'agenda "Una scuola per crescere" distribuita in ogni singolo Istituto scolastico del Paese, corredata da una breve introduzione a cura del Ministro. Entrambe avevano l'unico fine di informare tutto il personale.

Di certo l'agenda avrà raggiunto più facilmente i suoi destinatari. Sintetica nei contenuti ed utile all'operato quotidiano del docente, essa scandisce lungo la sua consistenza i punti salienti che la Riforma prova a mettere in piedi, con lo scopo della ristrutturazione e dell'innovazione della Scuola. Fra i nodi tratteggiati leggiamo: *I piani di studio personalizzati, il diritto-dovere all'istruzione e alla formazione, i due sistemi della scuola secondaria superiore e la formazione dei docenti, iniziale e durante il percorso*.

Argomenti tutti egualmente delicati così come gli altri presenti nel resto del quaderno. L'ultimo dei quali, sollecita un momento di riflessione comune.

Nella formazione del docente la laurea ed il corso della SSIS non esauriscono il potenziamento delle qualità professionali. Una sensibile urgenza caratterizzata dall'esigenza di affiancare al dovere quotidiano il proprio contributo per migliorare l'organizzazione scolastica (singola e di sistema) esorta a cercare ulteriori occasioni di crescita in itinere, utili e capaci di incidere sulla mia costituenda professionalità di livello. Questa, tuttavia, non può ritenersi stabilmente acquisita solo tramite un titolo o con una lunga esperienza di lavoro che certamente è un tesoro temporale democratico. Non è esclusiva. Non è una pratica esoterica. Non è un'armatura che solo sparuti anti-

chi signori possono indossare. La nostra professionalità docente, invece, deve vivere e riflettere dei frutti delle tante ore di silenziose letture (spese non per prosopopea culturale, giacché lo studio certamente promuove, ma nobilita solamente se intrapreso per poterci confrontare nell'impegnativo agone di un uso pubblico della ragione) e delle lente, progressive acquisizioni disciplinari frutto di ricerca-sperimentazione in servizio. Un atteggiamento professionale è anche quello che riesce a coniugare senza eccessivi sforzi una solida competenza e una pregnante coscienza deontologica capace di avvicinare tutte le persone coinvolte in un così complesso compito come quello di insegnare agli alunni ampi frammenti di conoscenza, guidandone con cautela il processo di maturazione dei concetti e delle non semplici pratiche di autonomia e libertà.

L'insaziabilità formativa è un appetito della volontà. Un'urgenza da appagare, un certo senso di vuoto di senso. Una ricerca costante di orizzonti nuovi, mai pervasa di luce crepuscolare ma, al contrario, fiduciosamente rivolta verso nuove aurore. Un'alba che forse non verrà e che però nella sua prospettività semantica ed ermeneutica esorta a conoscere di più, a decentralizzarsi per vedere diversamente e in modo plastico. L'insegnante moderno, specializzato e professionale, non può adattarsi su corrose stanche pratiche impiegate.

Deve essere un professionista duttile, aperto, capace di ascolto, di orientamento, di accoglienza e pratica interculturale, amante della sua disciplina e disponibile alle relazioni umane, attento al continuo fluire di temi e problemi affrontati sulle colonne delle riviste specializzate, pronto a rispondere alle necessità degli studenti e al bisogno di personalizzazione di ognuno di loro. L'insegnante professionista non guarda febbrilmente l'orologio per andare a casa, non si mummifica nella ripetizione logora degli stessi argomenti per anni, sempre uguali e perlopiù noncuranti delle reali

esigenze dell'utenza, i cittadini di domani. Il nuovo docente, sulla strada della professionalità, accetta la sfida della postmodernità.

Comprende il suo tempo, ne coglie lo spirito, seleziona nella complessità, promuove, progetta e agisce. Presta la sua opera al servizio dell'Italia, educa alla convivenza civile e getta i presupposti pedagogici di una più ampia e collaborativa comunità internazionale, regolata dalla certezza del diritto e vivificata dall'afflato senza confini della cultura. Come scrive Blondel ne *L'azione*: "Non c'è atto, per quanto intimo, che, sempre costretto esprimersi, non faccia appello al di fuori dell'individuo a una specie di assenso e di collaborazione. Un gesto, una parola sono possibili solo grazie al contesto in cui si manifestano".

Molti, dunque, i compiti quotidiani cui l'insegnante specializzato deve adattarsi per dimostrare serenamente la propria professionalità. Sono talmente numerosi che un articolo non può contenerli di certo tutti. Uno, però, dovrebbe essere il centro costante di gravitazione pedagogica di tutti i docenti che continuano ad apprendere, instancabilmente: la persona. Tale parola racchiude in sé un eccesso semantico che soverchia ogni altro possibile e distratto sinonimo (soggetto, individuo, elemento, utente, cliente etc.). Le parole sono uno dei tratti inequivocabilmente umani che ci caratterizzano come specie.

Parlare e ridere, così come avere scienza delle cose, coscienza ed autocoscienza sono solo alcune delle doti più alte di cui l'uomo è portatore. Riflettere e agire. Pensare, osare, scandagliare le profondità dell'anima ed erigere categorie, elastiche reti mentali che ci consentano di avanzare (in un atto di liberazione continuo) nel mondo senza subirlo. La metafora, poi, non è un mero artificio linguistico.

È squarcio ermenutico, rimando profondo e sostanziale all'esistente. È uno scenario potenziale e reale. È uno sfondo di senso. Pieno. Per cui la parola "persona" riconduce ai rigogliosi frutti susseguitisi nella storia del pensiero. Per conoscere i quali non è sufficiente l'introiezione dei contenuti di un buon manuale di Pedagogia. Non basta. Il sapere non può restare chiuso nella sua alta torre d'avorio. Deve confrontarsi con la ragione pratica. L'unica, deputata a darci testimonianza diretta del nostro agire razionalmente fondato. Azione, dunque, come prassi per gradi di conoscenza etica prima ancora che puramente gnoseologica.

È proprio questo uno degli scopi trasversali del Master universitario in *Pedagogia per la Persona*,

l'Organizzazione, la Società per l'a.a. 2003-04, che si prefigge altresì di approfondire più temi basilari del lessico della Riforma. La sua apertura europea e la centralità rivolta alla "persona" animano gli incontri mensili nella Capitale così come la pratica dello stage e lo sforzo della ricerca. Tutto l'iter è pervaso da più perché, che delineano e suggeriscono strade da intraprendere. Il proficuo confronto, inoltre, fra docenti (italiani e stranieri) e corsisti (insegnanti e operatori provenienti dal mondo delle aziende e della formazione non istituzionale), rende molto significativo ogni passo del nostro comune cammino.

Fra le tante idee guida che sono emerse lungo il dispiegarsi del Master vi è quella di cercare un punto di contatto fra la figura emergente del "tutor" nelle realtà scolastiche e quella più consolidata del "coach" nelle aziende. I dibattiti e le lezioni frontali, i vari supporti cartacei per la preparazione individuale, insieme alle più letture personali, ci hanno permesso finora di non restare chiusi come in un sordo chiostro pedagogico. Le fasi, quindi, sono state continuamente monitorate e ri-orientate anche affiancando le più e variegate esigenze di apprendimento dei partecipanti. Il confronto costante e la condivisione dei contenuti appresi ha segnato l'agire nel proprio luogo di lavoro. Il modo di vedere ed interpretare la storia della singola organizzazione unitamente alla propria (accostando in tal modo le due biografie), di considerare la centralità della persona negli spazi lavorativi ed anche, non ultimo, le modalità di interazione con la società circostante, hanno impresso una svolta capace di aprire nuovi quesiti, sempre più concreti, delineando al contempo nuovi percorsi, tesi alla rivisitazione delle fasi di crescita, sviluppo e riformulazione dei processi inerenti le nostre realtà lavorative.

Quanto brevemente riferito sul predetto Master è solo uno dei tanti esempi di possibilità di accrescimento culturale che può aprirsi al docente volenteroso di personalizzare il proprio profilo di competenze, per rendere concreta la propria *bildung* come professionista (non solo della didattica), pronto a mettersi sempre in gioco, attento alle differenze e alla "diversabilità", capace di gestione e condivisione, nonché di critica costruttiva e sinceramente rispettoso verso sé, gli altri e le leggi. I compiti pedagogici che ci addossiamo sono tanti da non consentirci di dimenticare, se non colpevolmente, che siamo degli intellettuali che intervengono nel sociale per una migliore convivenza fra persone del domani.

Gli studi umanistici ed il vissuto personale, spingono a credere che una visione del mondo troppo cauta, tendente al buio in nome di un falso pessimismo razionale, non consenta spazi d'azione. Muoversi, con motivazione, con un obiettivo cui mirare è necessario. Guardare gli altri, stanchi e flosci sui gradini della Scuola è un gesto moralmente deprecabile. Ciò di cui, invece, ritengo ci sia bisogno è una sana dose di "ottimismo tragico", in cui l'uomo, come diceva Mounier ne *Il Personalismo* "(...) trova la sua giusta misura in un'atmosfera di grandezza e di lotta

Chi, al di là della docenza e i doveri d'ufficio, lavora rinnovandosi per il cambiamento e l'innovazione nel nostro settore e avverte una netta sensazione di responsabilità *uti singuli* è già sul difficile cammino della professionalità. Limpida ed evidente.

Costoro sono quelli che non si limitano a spiegare ma che comprendono, partecipano di ciò che indagano, quei cultori senza tempo, che per amo-

re corteggiano l'umano plurale e anelano all'Uno assoluto spirituale, sereni nel mendicare il sapere, agitati nel trovare il senso presente della vita. La sintonia lungo la quale dovrebbe viaggiare la nostra duttilità professionale probabilmente è difficile a cogliersi nitidamente. Forse essa si capta con l'ausilio degli strumenti analitici di cui sono attrezzate le scienze dell'educazione, ma di certo abbiamo l'obbligo di non ritirarci senza avere prima combattuto la nostra battaglia per sottrarre gli allievi e noi stessi dal pericolo costante dell'immobilità. Il futuro è la meta.

Lì si staglia l'immagine luminosa della nuova Scuola italiana, ricca di chiari esempi, prospera della migliore tradizione culturale e dello slancio educativo dei più.

Tutto ciò perché, come suggerisce la suddetta agenda a p. 32, è "(...) per loro, solo per loro – per milioni di alunne e alunni che ogni mattina, al suono della campanella, entrano in classe – che la scuola c'è. La scuola c'è perché ci sono loro



Girotondo della pace Mariateresa Sabatiello, Classe 4^a B, Scuola Primaria, Istituto Comprensivo - Bella (Potenza)

Il docente: il ruolo di formatore tra presente e futuro

UGO GRANATA

Dottore in Matematica indirizzo informatico

Plutarco nell'arte di ascoltare diceva: "la mente non ha bisogno, come un vaso, di essere riempita, ma piuttosto come legna, di una scintilla che l'accenda, vi infonda l'impulso della ricerca e un amore ardente per la verità".

In qualità di neo-laureato in Matematica sono grato ai docenti della mia Facoltà per quello che mi hanno insegnato e per come lo hanno insegnato, consapevole del fatto che non esiste un modello didattico ottimale da seguire perché ogni docente ha un suo stile personale che riflette la stretta relazione che lo lega alla disciplina che insegna. Ciò che però è stato presente in tutte le attività dei docenti è stata l'attenzione centrata sullo studente. Ciascun docente ha fornito a noi studenti gli stimoli e gli strumenti necessari ad alimentare il processo di apprendimento e di produzione del sapere.

Un docente si caratterizza prima di tutto per il suo sapere, ma non solo; essere sapiente o esperto è diverso dall'essere maestro: il primo sa alcune cose e si limita ad applicare il proprio sapere al suo ufficio, il secondo invece insegna il suo sapere affinché altri lo apprendano, pertanto il docente necessita di un insieme di competenze che si acquisiscono approfondendo gli studi sia delle discipline da insegnare sia della pedagogia e della didattica.

La didattica ha per oggetto specifico di studio il processo di "insegnamento-apprendimento". Il compito della didattica non è dunque ridotto allo studio del modo più efficace per la trasmissione delle conoscenze, perché sarebbe una scelta riduzionistica in favore di un metodo d'insegnamento che attribuisce più importanza al "fare" che non al "pensare" da parte dello studente.

Nell'insegnamento universitario si forma an-

che per quello che si è, non solo per ciò che si sa, si insegna con il proprio modo di essere e non solo per quello che si dice.

Un vero percorso di studi universitario deve per questo passare obbligatoriamente attraverso la creazione in aula di quelle condizioni che consentano allo studente di dimostrare i propri progressi realizzando non un apprendimento passivo ma una forma di apprendimento attivo e collaborativo.

L'insegnamento, la relazione interpersonale che si instaura tra docente e studente non potrà mai essere sostituita con un insegnamento a distanza.

Anche se oggi con l'avvento dell'era dell'informatica è possibile integrare il processo didattico e pedagogico con le nuove tecnologie e realizzare su tale solida base un sistema di apprendimento flessibile e aperto caratterizzato da una *didattica a distanza* che consente di aprire nuovi rapporti di comunicazione tra studenti e professori.

In questo modo si promuove il passaggio da una comunicazione unidirezionale, tipica dei primi modelli di insegnamento a distanza, ad una di tipo bidirezionale in tempo reale che pone termine all'emissione a senso unico del sapere ed apre una nuova linea di comunicazione che permette allo studente di accedere in modo dinamico alle conoscenze che egli stesso può arricchire e rendere disponibili a tutti realizzando così un modello multimediale aperto.

L'utilizzo di Internet, l'integrazione con gli altri media, l'interattività con i docenti permetterà nel prossimo futuro di poter personalizzare il sistema di apprendimento alle esigenze del singolo studente e sviluppare sempre più un sistema di apprendimento dinamico che potrà essere arricchito dagli innumerevoli contenuti che esistono in rete. ●

Competenze relazionali e professionalità del docente di discipline musicali

ALESSANDRA PADULA
Conservatorio di musica di Pescara
Università di L'Aquila

Nella formazione dei musicisti che si avviano alla carriera di insegnanti di strumento e solfeggio nella scuola media è usuale dare importanza esclusiva alla formazione strettamente disciplinare dello studente, ritenendo, spesso infondatamente, che il possesso di competenze relazionali, pur necessario a chi svolge la professione di docente, sia in larga misura già strutturato e connesso al carattere del singolo individuo. Infatti, nei Conservatori di musica, che sono le istituzioni specificamente deputate allo studio della musica “agita” nelle quali si formano i futuri docenti di discipline musicali, è convinzione comune (fondata su motivazioni storiche cui accenneremo più avanti) che le competenze relazionali siano annoverabili fra i tratti peculiari dell’individuo, e dunque patrimonio personale inalienabile e assai difficilmente modificabile.

Assumendo quest’ottica, si può giungere a considerare perfettamente possibile definire come “altamente professionale” anche un docente di discipline musicali che abbia una solida preparazione disciplinare (per esempio un virtuoso strumentale, un brillante teorico, un valente storico) ma una carente competenza relazionale.

Può essere interessante allora chiedersi se, e in quale misura, in un docente di qualsiasi disciplina le competenze didattico-professionali siano davvero separabili e separate dalle competenze relazionali, o se i due settori siano legati da connessioni tali da configurare un unico “campo di professionalità”.

Per condurre adeguatamente la riflessione occorre innanzi tutto prendere in esame le richieste che la società pone alle sue istituzioni formative. Quali linee pedagogiche guidano la programmazione nelle istituzioni scolastiche in cui operano i docenti di discipline musicali? Quali traguardi didattici ed educativi vengono assegnati ai percorsi

che bambini e ragazzi vi compiono? Consideriamo per un momento quanto accadeva nei primi anni del Novecento (periodo che non a caso coincide con quello in cui fu regolato l’assetto dei Conservatori di musica, con leggi valide ancor oggi), e confrontiamolo poi con la situazione odierna.

Nel primo Novecento, tanto nelle scuole quanto in Conservatori e Università, ci si proponeva di formare cittadini competenti, obbedienti, conformisti, pressoché privi di aspirazioni di mobilità sociale ascendente, e dunque si strutturarono istituzioni formative attente ai contenuti, rigide, selettive, che incoraggiavano la convergenza; in esse il docente era concepito essenzialmente come depositario del sapere disciplinare e come valutatore dei prodotti dei discenti. Per questi motivi la preparazione considerata necessaria per ben insegnare era essenzialmente un’approfondita preparazione disciplinare, da cui discendesse una solida capacità di valutare gli errori eventualmente commessi dai discenti; dunque le istituzioni formative erano settoriali e autoreferenziali, ma, del resto, l’intera società era caratterizzata da:

- scarsa o assente comunicazione e mobilità sul lavoro
- scarsa o assente comunicazione e mobilità sociale
- scarsa o assente comunicazione e mobilità internazionale.

Oggi invece, che viviamo in una società internazionale e policentrica, in continua e rapida evoluzione, nella quale pure il mercato del lavoro si modifica incessantemente rendendo spesso obsoleto il know how acquisito anche poco tempo prima, si ritiene opportuno formare cittadini il più scolarizzati possibile, dotati di una competenza spaziente in diversi settori, e dunque vasta ma non necessariamente iperspecialistica, aperti ad affrontare situazioni

problematiche e proporre soluzioni, motivati a migliorarsi e a migliorare la società, autonomi e creativi, ma anche portati alla socializzazione e alla colla-

borazione. Appare evidente che queste così diverse finalità formative generali comportano concezioni radicalmente differenti dei compiti del docente:

istituzione formativa del primo Novecento	istituzione formativa odierna
<ul style="list-style-type: none"> - trasmissione di messaggi culturali - valutazione del livello di ricezione di questi da parte dei discenti - assunzione di provvedimenti tesi ad operare una selezione dei discenti in base a criteri di merito 	<ul style="list-style-type: none"> - sviluppo cognitivo e comportamentale dei discenti - valutazione del loro livello di convergenza/divergenza, di autonomia e di socializzazione - assunzione di provvedimenti tesi a promuovere lo sviluppo globale dei discenti

È manifesto dunque che i compiti del docente di oggi sono assai più complessi di quelli di un docente del secolo scorso e che richiedono una professionalità molto più duttile e articolata, che non è corretto ritenere fondata per una parte significativa su doti caratteriali “non apprendibili”.

Allo scopo di delineare con chiarezza i singoli ambiti sui quali si estende attualmente la professionalità del docente, esaminiamo ora singolarmente le competenze didattico-professionali e le competenze relazionali, riservandoci di indagare in un secondo momento sulle connessioni eventualmente esistenti tra i due settori.

Appartengono alle competenze didattico-professionali del docente

- padronanza della disciplina e capacità di istituire confronti interdisciplinari
- capacità di analisi e sintesi
- capacità di creare aspettative e proporre sfide
- capacità di programmare
- capacità di utilizzare convenientemente diversi metodi e strategie
- capacità di mantenere e/o incrementare la concentrazione e il ritmo di apprendimento degli alunni
- capacità di utilizzare al meglio il tempo e le risorse materiali ed umane
- capacità di proporre esercitazioni adeguate (rispetto al tema, alla gradualità, allo sviluppo dell'autonomia degli alunni)
- capacità di valutazione.

Dimostra di possedere tali capacità il docente che

- individua schemi generali
- scompone i problemi
- riconosce cause ed effetti
- esprime aspettative positive
- indica con chiarezza mete impegnative e rag-

giungibili

- esplicita obiettivi e strategie
- persuade con la logica e con l'esempio
- mantiene la concentrazione sua e degli allievi
- ascolta e tiene in considerazione le proposte dei ragazzi
- assegna compiti adatti
- sviluppa l'autonomia degli allievi
- valuta in maniera circolare l'operato degli alunni e il suo.

Appartengono alle competenze relazionali del docente

- interesse per lo sviluppo cognitivo e comportamentale dei discenti
- chiara definizione degli standards di apprendimento e comportamento
- adeguata strutturazione di tempi e modi del percorso educativo (spiegazione, esercitazione, lavori di gruppo, ecc.)
- uso e incentivazione all'uso di comportamenti civili, atti ad instaurare un clima di sicurezza
- promozione dell'interazione e della partecipazione tra discenti, e tra discenti e docente
- equanimità nella valutazione, congiunta all'attuazione di forme di sostegno e incoraggiamento all'impegno dei discenti.

Dimostra di possedere tali capacità il docente che

- evidenzia interesse per l'insegnamento/apprendimento e per le persone
- dà informazioni, consigli, elogi, sostegno e aiuto
- incoraggia e accetta proposte e rilievi
- spiega con chiarezza evidenziando i nessi logici e temporali
- mostra e dimostra il metodo di studio
- affida compiti inerenti allo scopo
- promuove relazioni positive con i discenti e tra i discenti

- è affidabile
- è coerente

- costruisce lo spirito di squadra
- è equanime.

A questo punto possiamo confrontare i due settori di competenza, per ricercarne affinità e analogie

competenze didattico-professionali	competenze relazionali
<ul style="list-style-type: none"> - padronanza della disciplina e capacità di istituire confronti interdisciplinari - capacità di creare aspettative e proporre sfide - capacità di programmare - capacità di analisi e sintesi - capacità di utilizzare convenientemente diversi metodi e strategie - capacità di mantenere e/o incrementare il ritmo di apprendimento degli alunni - capacità di utilizzare al meglio il tempo e le risorse materiali e umane - capacità di proporre esercitazioni adeguate - capacità di valutazione 	<ul style="list-style-type: none"> • interesse per lo sviluppo cognitivo e comportamentale degli alunni • chiara definizione degli standards di apprendimento e comportamento • adeguata strutturazione di tempi e modi del percorso educativo • promozione dell'interazione e della partecipazione tra discenti, e tra discenti e docente • equanimità nella valutazione, congiunta all'attuazione di forme di sostegno e incoraggiamento all'impegno dei discenti • uso e incentivazione all'uso di comportamenti civili, atti ad instaurare un clima di sicurezza • equanimità nella valutazione, congiunta all'attuazione di forme di sostegno e incoraggiamento all'impegno dei discenti

Risulta con grande evidenza che vi è una larga convergenza tra le competenze didattico-professionali e le competenze relazionali del docente e che l'insieme dei due settori configura un unico "campo di professionalità".

Può essere interessante a questo punto confrontare comportamenti denotanti competenza relazionale da parte del docente con i comportamenti denotanti il raggiungimento degli obiettivi affettivo-relazionali da parte degli alunni.

comportamenti denotanti competenza relazionale da parte del docente	comportamenti denotanti il raggiungimento degli obiettivi affettivo-relazionali da parte degli alunni
<ul style="list-style-type: none"> • evidenzia interesse per l'insegnamento-apprendimento e per le persone • dà informazioni, consigli, elogi, sostegno e aiuto • incoraggia e accetta proposte e rilievi • spiega con chiarezza evidenziando i nessi logici e temporali • mostra e dimostra il metodo di studio • assegna compiti inerenti allo scopo • promuove relazioni positive con i discenti e tra i discenti • è affidabile • è coerente • costruisce lo spirito di squadra • è equanime 	<ul style="list-style-type: none"> - dimostra motivazione e impegno personale nel capire nell'operare - si impegna per superare le difficoltà - tiene conto di consigli, rilievi, richiami - riesce al controllare la propria condotta - dimostra interesse per le attività proposte - partecipa di buon grado alle attività - manifesta senso di responsabilità - dimostra disponibilità relazionale - sa stare ed interagire con gli altri - ha un'immagine positiva di sé - manifesta senso di responsabilità - rispetta le regole dell'attività - osserva le regole del gruppo - contribuisce al lavoro di gruppo - è comunicativo - è elemento di stimolo e coesione - accetta nel proprio gruppo compagni meno abili

Possiamo dedurre da questo confronto che le competenze relazionali del docente sono in strettissima relazione con il raggiungimento degli

obiettivi affettivo-relazionali da parte dei suoi alunni e quindi che è indispensabile che il docente sia per i suoi ragazzi un modello esemplare anche in questo settore.

- In conclusione, essendo stato evidenziato che:
- per un docente di qualsiasi disciplina le competenze didattico-professionali e le competenze relazionali sono legate da molteplici connessioni, tanto da creare un unico “campo di professionalità”
- il loro possesso è indispensabile perché il docente stesso sia una guida valida ed efficace per i suoi alunni

ne discende che è auspicabile, e anzi necessario, che i percorsi formativi destinati ai futuri docenti di discipline musicali prevedano anche riflessioni ed esperienze tese all'ottimizzazione delle loro competenze relazionali.

Bibliografia

F. CAMBI, *Mente e affetti nell'educazione contemporanea*, Armando, Roma 1996.

H. GARDNER, *Formae mentis*, Feltrinelli, Milano 1987.

G. GIUGNI, *Ipotesi e strategie per la programmazione didattica nella scuola* Lisciani e Giunti, Teramo 1986.

P. MEAZZINI e A. CORAO, *Apprendimento ed emozioni*, Giunti Barbèra, Firenze 1978.

P. MISTRETTA, (a cura di), *L'insegnamento musicale in Italia*, Le Monnier, Firenze 1986.

A. PADULA, (in coll.), *Argomenti di psicopedagogia della musica*, La Regione, Pescara 1988.

A. PADULA *Musica viva*, Iniziative, Pescara 1994; *Chi è musicale?* Iniziative, Pescara 1995a; *Musica e ricerca*, Iniziative, Pescara 1995b; *Le chiavi della musica* Giacomelli, Torino 1999; *Progetto musica* Giacomelli, Torino 2001a; *Linguaggi sonori* Giacomelli, Torino 2001b; *Forma come contenuto* Giacomelli, Torino 2002;

B. PORENA, *La musica nella scuola dell'obbligo* Pro Musica Studium, Roma 1978.

R. TITONE (a cura di), *Modelli psicopedagogici dell'apprendimento* Armando, Roma 1974.



Mass-media e interculturalità: alla ricerca di nuove sinergie

CARMELA VILLANI

??????

Premessa

Quando si parla di mass – media ci si riferisce spesso alla loro “pervasività” nella vita quotidiana: non c’è emozione, comunicazione, contatto, che non sia attraversato dalla velocità dell’informazione, dal linguaggio che ormai è diventato multisensoriale, dall’immediatezza dell’interattività. I link dei nostri computer sono delle finestre sul mondo che annullano le distanze e ci permettono entrare in possesso di una innumerevole quantità di notizie che, non solo arricchiscono la nostra conoscenza, ma creano occasioni di incontro tra noi e gli altri.

Tutto ciò ha messo in discussione non solo il modo di intendere la società ma anche il senso globale di “cultura” e conseguentemente i saperi di base, le metodologie, gli strumenti per la sua trasmissione e diffusione; i confini geografici racchiudono popoli e civiltà dagli scambi continui per l’infittirsi della circolazione di beni, idee, uomini.

Ma non è solo il flusso migratorio verso Occidente o la società multi-etnica a mettere in crisi il concetto di contesto culturale: esiste un flusso che agisce lungo le nuove vie di comunicazione prefigurando identità culturali che non si rifanno più a tradizionali quadri teorici di riferimento e non si coniugano più con i concetti di territorialità e collettività.

A partire dagli anni '90 si è sempre più parlato di pedagogia interculturale, centrando il discorso maggiormente sulle pratiche didattiche da attivare all'interno delle agenzie educative necessari per incentivare l'integrazione e l'accoglienza dello “straniero” visto come colui che affronta “l'espe-

rienza della lontananza per inseguire una speranza” e deve superare molte difficoltà per essere accettato e riconosciuto nella propria identità.¹

In seguito la tematica dell’intercultura ha animato il dibattito scientifico sia per raggiungere una sistematizzazione, sia perché nell’era della globalizzazione si rende necessario configurare i “nuovi concetti di identità, differenza e analizzare la *rivoluzione antropologica* che ha determinato, mutando i paradigmi della *forma mentis*, dei parametri culturali e dell’identità.”²

Linneo nel 1758 classificava la specie umana con la dicitura *Homo Sapiens*, un essere che aveva il primato su tutte le altre specie per la capacità simbolica, molto tempo dopo Ernst Cassirer afferma che l’uomo vive in un universo simbolico fatto di suoni e segni “significanti”: lingua, mito, arte e religione sono i vari fili che compongono il tessuto simbolico.³

Oggi Sartori nel suo “*Homo videns*”⁴ e Ferrarotti in “*Homo Sentiens*”⁵, descrivono un uomo mobile, aperto, che deve continuamente ridefinirsi a seconda del mutare delle condizioni strutturali della società a cui appartiene, così come Sennet definisce la flessibilità dell’uomo moderno con le caratteristiche di quel termine inglese “*flexibility*” il cui significato era collegato alla constatazione che i rami di un albero, anche se possono essere piegati dal vento dopo un po’ ritornano nella posizione iniziale: allo stesso modo il comportamento umano è continuamente sottoposto a deformazione e ripristino della forma.⁶

I percorsi multimediali che ognuno di noi può scegliere per rispondere a una esigenza di autoformazione, ci pongono di fronte all’evidenza di come sono cambiati i lessici, i linguaggi, gli stili di comunicazione e allo stesso tempo le modalità di apprendimento e le strategie mentali che consentono la gestione e l’elaborazione dei dati; “si tratta di strumentazioni che sono riuscite a coinvolgere emozioni, prospettando modifiche nelle forme stesse della conoscenza e negli scenari culturali e sociali a essa collegati. Se si analizzano le ragioni del loro straordinario successo, si trova che, accanto a motivi tecnici, esistono implicazioni che vincolano queste tecnologie ad aspetti più generali della cultura del nostro tempo: esse si fanno interpreti di una crisi più generale che investe la razionalità analitica e il passaggio a forme di pensiero complesso, proprio della cultura contemporanea.”⁷

1 Significati di cultura ed educazione interculturale

A questo punto occorre chiedersi cosa possa definire il concetto di cultura, concetto che è al centro di un dibattito scientifico di natura multidisciplinare.

Sin dall’antichità, con cultura si intendeva il “bene più prezioso che sia dato agli uomini”; il significato originario di cultura deriva dal greco *paideia* che indica l’azione educativa e il suo risultato; in latino è stato tradotto con il termine *Humanitas*, limitandone l’ambito agli studi classici e umanistici. In seguito è addirittura diventata oggetto di studio di una disciplina, l’antropologia culturale, che con tale termine, in senso etnologico, ha inteso tutto ciò che concerne l’uomo e ciò che ha prodotto: la conoscenza, la morale, il diritto, le pratiche religiose, l’arte. Le ricerche sui processi di acculturazione, nel corso del tempo, hanno cambiato profondamente il concetto di cultura fino a arrivare ad una concezione dinamica che implica elementi provenienti da fonti diverse nello spazio e nel tempo non completamente integrabili fra loro.

A tutti si riconosce la capacità di produrre cultura che non ha nulla a che fare con le differenze del genere umano e tanto meno con l’etnia, infatti coloro che hanno analizzato il rapporto tra cultura e relazioni culturali, hanno ribadito il concetto secondo cui non solo la cultura scaturisce dalla libera creatività degli esseri umani, ma cresce e si sviluppa proprio perché c’è incontro tra soggetti appartenenti a culture diverse. In altri termini, più che esserci una sostanziale differenza tra culture “pure” e culture “miste”, esistono fenomeni di “continuità” e “discontinuità” che generano le cosiddette “culture miste” per cui differenziare le culture, considerarle entità separate, può essere utile ai fini di uno studio euristico per concepire la diversità culturale, ma in realtà “le culture particolari non sono completamente estranee le une alle altre, anche quando accentuano le loro differenze per meglio affermarsi e distinguersi.”⁸

Quindi in un contesto interculturale le culture sono da considerarsi come delle entità fortemente dinamiche, in continua evoluzione. Nel momento in cui si descrivono differenze culturali, si fa riferimento a una realtà molto più complessa.

Spesso si commette l’errore di identificare dei confini politici con l’identità culturale: la cultura non si lascia contenere all’interno di una singola regione o nazione, la coscienza di appartenere ad

una cultura costituisce la base dell'identità personale, pertanto non si potrà né mai perdere, né conservare; è un processo in continua trasformazione, mediante il quale talvolta si può abbandonare qualcosa per interiorizzarne qualcun'altra.

Dovremmo assumere la consapevolezza del fatto che le culture "vivono confrontandosi, scambiando persone immagini oggetti e valori, mescolandosi, cambiando continuamente attraverso i mutamenti delle persone che ne fanno parte;... non dobbiamo immaginare il regno della cultura come uno spazio con delle frontiere e un territorio interno. Il regno della cultura è interamente distribuito lungo le frontiere, ogni atto culturale se viene separato da esse diventa vuoto e arrogante, perde il suo fondamento, degenera e muore. Non c'è nessuna cultura viva che sia separata e che possa essere lasciata separata".⁹

Vivere sulle frontiere significa vedere le differenze culturali non come fenomeni statici, ma come occasioni di negoziazione e scambio; proprio per tali motivi, la pedagogia considera le differenze, la diversità, come ricchezza e risorsa da valorizzare, pertanto si tratta di perseguire il progetto di crescere e educarsi insieme in una società organizzata in cui la solidarietà superi ogni fenomeno di intolleranza civile e religiosa.

Lì dove si cerca unità nella diversità, la pedagogia diventa una pedagogia della differenza "saper entrare con modi diversi di pensare e sentire senza rinunciare ai propri, così come sapersi metter nei panni altrui, è il punto di partenza di un cammino lento il cui primo passo consiste nel rendersi conto di come un'altra persona possa vivere la stessa esperienza in modo profondamente diverso da noi; allo stesso tempo e in modo complementare, esistono situazioni o esperienze anche molto differenti o lontane fra di loro che possono essere vissute dalle persone con sentimenti simili".¹⁰

Ciò vale per i simboli (basti pensare ai numerosi dibattiti sulla presenza del crocifisso nelle aule scolastiche), che per gli stili di comunicazione. È proprio grazie alla diffusione dei mezzi di comunicazione che spesso si ottengono delle vittorie da parte di coloro che si sentono oppressi nella manifestazione della propria libertà. Ad esempio, da dati piuttosto recenti¹¹ emerge che in Iran su 100 abitanti esistono solo 15 linee telefoniche, 7 computer e gli abbonati al servizio di telefonia cellulare sono solo 2, ma nonostante questa "povertà tecnologica" sono proprio le cosiddette "fughe nel web" che permettono di acquisire la conoscenza dell'esistenza di altri modi di vivere ca-

ratterizzati da una maggiore libertà di espressione, così si sente la necessità di evadere da forme di estremismo e oppressione.

Le problematiche riguardanti la multi e l'interculturalità, non si riferiscono solo alle politiche delle singole nazioni, ma anche alla promozione di una cultura che comprenda le conquiste sociali, le espressioni e gli stili di comunicazione dei diversi popoli.¹²

Esistono differenti modi di comunicare: le società umane non sempre hanno sviluppato gli stessi stili di comunicazione; talvolta le regole sono così differenti che sembra quasi impossibile intendersi e per farlo siano indispensabili speciali competenze etnografiche¹³. I membri di società tradizionali, sono spesso refrattari ad esprimere opinioni, poiché la tradizione vuole che a comunicare con gli estranei siano designate figure particolari che adempiono a tale compito, invece spesso accade che coloro che si occupano di mass media, curino poco questi particolari in nome dell'autopromozione, degli indici d'ascolto.

Sono grandi le responsabilità sociali a cui si va incontro quando, nel proporre un punto di vista sulla realtà, si è interessati soltanto a rispettare le regole di tolleranza, di buona educazione, senza tener conto di ciò che distingue "l'altro" e lo rende diverso "perché testimone di tradizioni differenti che hanno dato soluzioni diverse dalle nostre ai problemi di base della condizione umana".¹⁴

Ciò riguarda anche particolari pratiche religiose e culturali come la clitoridectomia: l'ospedale Careggi di Firenze, l'unico in Europa ad avere un centro per la cura delle amputazioni femminili, ha proposto l'infibulazione dolce, una puntura d'ago che, pur mantenendo il valore simbolico del rito, va a sostituire la più cruenta escissione. Tale proposta di legge è stata rifiutata da tutti, immigrati compresi, poiché non si può accettare che una struttura pubblica legittimi un rito considerato dalla maggior parte degli occidentali una barbarie, un segno di inciviltà.

La moglie di Ki Zerbo, storico africano, insegnante e rappresentante della delegazione del suo popolo presso l'Onu, ha più volte affermato che la clitoridectomia è un fatto culturale che riguarda solo e unicamente gli africani, spetta a loro decidere le metodologie per la soppressione o il mutamento di tale pratica, gli altri che se ne occupano non riusciranno a risolvere il problema ma solo a polarizzarlo. Piuttosto gli occidentali dovrebbero preoccuparsi delle mutilazioni che infliggono disseminando mine antiuomo o imponendo pra-



Non abbandoniamo gli animali Marianna Pistillo, Classe 2^a B Istituto Statale d'Arte - Potenza

tiche dei cosiddetti paesi civili.¹⁵

Si vuole cioè ribadire che gli approfondimenti degli studi in psicologia culturale, della comunicazione, degli atteggiamenti, ci insegnano che non è corretto solo rispettare e comprendere le differenze culturali, quanto non considerare quei fatti con un atteggiamento di superiorità che si assume nel trasmettere dei messaggi in nome di una universalità ed omogeneità di valori morali e culturali. “Ogni volta che descriviamo in termini astratti processi che sono culturalmente situati come la comunicazione, la trasmissione del sapere, l’attrazione interpersonale, non facciamo altro che proiettare su tutto il mondo il nostro modo di concepire la comunicazione, la trasmissione del sapere, l’attrazione interpersonale”.¹⁶

Ecco perché è necessario ripensare a queste problematiche in termini educativi, intendendo l’educazione come attività specializzata dell’agire pedagogico che possa promuovere una cultura della convivenza multietnica sviluppando atteggiamenti di integrazione scevri da ogni pregiudizio. Tale *epochè*, concetto cardine della fenomenologia di

Husserl e preso in considerazione dalla filosofia dell’educazione, ci riporta a un nuovo modo di concepire la pedagogia che mette al centro dell’atto educativo l’intenzionalità intesa come progettazione di interventi che dovrebbero trasformare le situazioni, pertanto fa diventare la diversità una risorsa da valorizzare perché rappresenta una delle categorie fondamentali della esperienza umana la cui conoscenza delle dinamiche è indispensabile per l’intercultura, “questo significa riguardare ai grandi e ricorrenti temi del discorso pedagogico secondo le specificità che contrassegnano il tempo attuale”.¹⁷

È parere di molti puntare sull’educazione per evitare i rischi legati alla globalizzazione e identificati nella tendenza all’omologazione culturale, al rischio del pensiero unico, al monopolio dei sistemi di informazione, all’evaporazione del territorio e la diffusione dei non-luoghi, lo sradicamento culturale, la perdita dell’identità e ancora il darwinismo sociale, l’aumento delle patologie da insicurezza.¹⁸

È anche opinione diffusa il fatto che siano proprio i giovani le vittime di tali meccanismi, il riflettere su tali considerazioni però dovrebbe portare coloro che si occupano di formazione a passare sul piano della pratica, a pensare all’educazione non come semplice descrizione di tali situazioni, ma sia come pensiero che si è riappropriato delle categorie pedagogiche, sia come pratica che nel contesto di determinate situazioni, possa garantire interventi efficaci.

Coloro che non possiedono i codici e i linguaggi nuovi, rischiano di essere tagliati fuori dalla realtà alla stregua di analfabeti, così come l’età dell’apprendimento non esiste più: bisogna continuare ad imparare perché le conoscenze acquisite oggi, domani sono superate; è proprio questo il senso stesso della globalizzazione intesa come fenomeno dinamico in cui la vita sociale è articolata su una pluralità di spazi e tempi.¹⁹

2. Educazione interculturale e nuovi linguaggi

Oltre alla *lifelong learning* si diffonde la *e-learning* intesa come formazione a distanza attraverso il computer, “internet con le sue nuove forme di accesso all’informazione, determina una ridefinizione del concetto stesso di sapere (dai prerequisiti ai diversi livelli di conoscenza, fino ai saperi superiori) a cui va sostituita la nuova metafora di sapere – flusso caratterizzato da spazi di

conoscenza non lineari ed emergenti che si riorganizzano nei contesti sulla base di obiettivi situati.”²⁰

Questo nuovo “spazio dei saperi” è popolato da ragazzi che sviluppano nuove capacità basate su abilità che si esercitano sui mezzi tecnologici. Maragliano descrive una generazione che vive in rapporto simbiotico con le nuove tecnologie i cui linguaggi, caratterizzati da fluidità, contaminazione, costituiscono il nuovo modello epistemologico reticolare che supera il modello sequenziale del libro perché sollecita quell’intelligenza che crea il pensiero divergente e quindi la creatività.

Si usa la grammatica degli sms che sostituisce il ch del che con il k o il segno della moltiplicazione al posto della preposizione per; conta più la forma della sostanza, l’immagine più della competenza e in nome dell’accontentarsi il cliente e delle logiche di mercato i parametri di giudizio si fanno sempre più equivoci.

Per i giovani probabilmente c’è più gusto a scambiarsi un cd o un dvd che un libro interessante, sicuramente si è più competenti nell’analizzare le contaminazioni musicali di un brano degli U2 che non nel riconoscere forme di italiano arcaico nella nostra lingua attuale; “cresce la distanza tra persone vicine, aumenta l’informazione su situazione lontane”.²¹

Si comunica per sensazione, per intuizione, per illuminazione; gli spot pubblicitari sono diventati messaggi dall’alto contenuto simbolico o delle vere e proprie opere d’arte girate da registi famosi; la rapidità con cui si muovono le dita su una tastiera o l’abilità nel scegliere le strategie più adeguate per raggiungere il record in un videogioco sono considerate le nuove tecnè tra i ragazzini, affermazioni che potrebbero risultare banali nel momento in cui se ne discute in termini retorici, ma dal punto di vista pedagogico, l’uomo non può essere asservito alle logiche dell’economia, del mercato, della competizione, piuttosto la formazione della persona deve mirare a far comprendere in senso ermeneutico tali logiche e a usufruirne nel modo migliore.

“Aprirsi a una prospettiva ermeneutica nel quotidiano esercizio dell’attività educativa, significa tener conto continuamente del contesto che sta dietro e intorno a noi, agli educatori, ai giovani, alla scuola. Ciascun protagonista della vita scolastica, pur rimanendo nel suo ruolo istituzionale e, anzi, proprio a partire da questo, non è separato dal resto del mondo, ma collegato attraverso il medium linguistico che, con la sua universalità

assicura la connessione delle parti al tutto e fonda il valore ontologico e rivelativi dei processi formativi.”²²

Mai come in quest’epoca si sente l’esigenza di una pedagogia che valorizzi la narrazione, le emozioni, i rapporti interpersonali; più gli orizzonti si allargano, maggiore è la necessità di dover legittimare il sistema globale a livello educativo, ma di leggerlo in prospettiva etica per far fronte al cambiamento. Tale cambiamento deve essere tangibile nel modo di affrontare i problemi, di rapportarsi ai ragazzi, nel capire quali siano realmente le proprie attitudini per lo sviluppo di competenze sempre più specialistiche, nello scegliere una metodologia piuttosto che un’altra.

È quindi importante lavorare per una “pervasi” della pedagogia e in particolare della pedagogia interculturale nell’arte e in tutti i suoi linguaggi che si esprimono attraverso i nuovi media. Siamo ormai lontani dal periodo in cui gli studi classici consideravano l’arte come linguaggio fruibile solo da pochi eletti che avevano i mezzi o il talento per poter produrre o apprezzare rappresentazioni caratterizzate da particolari inclinazioni creative; oggi assistiamo a una vera e propria rivoluzione del linguaggio delle arti che si diffondono grazie proprio alle possibilità di accesso alle nuove tecnologie multimediali.

I linguaggi dell’arte contemporanea, dalla pittura alla musica, dalla danza alla poesia, non sono più associabili ai tradizionali canoni estetici in quanto allargandosi gli orizzonti di diffusione, sono sottoposti a una continua fusione di stili, a processi di “contaminazione” che avvicinano mondi e persone lontane fra loro.

“Con l’avvento dei mass-media, viene a cadere la distinzione tra cultura alta e quella popolare. La cultura, appannaggio della borghesia sino al XIX secolo, perde i caratteri di sacralità che le erano stati propri sino a quel momento: l’opera d’arte non è più unica, ma riproducibile tecnicamente, la sua fruizione smette di essere appannaggio di pochi e, soprattutto, viene a crearsi un apparato produttivo e distributivo senza eguali fino a quel momento”.²³

Dilaga l’art- mania: dal Belgio arriva una delle idee più nuove “ l’arte è come il gas, espande per riempire tutto lo spazio a disposizione e quindi lo spazio della tasca è versatile e a disposizione di tutti” nel sito www.pocketgallery.net c’è uno spazio espositivo aperto ad artisti di qualsiasi media, vi si trovano opere formato tascabile. ancora sempre in una tasca stanno le opere in miniatura che

si possono acquistare presso i distributori Art o' mat che per soli \$15 forniscono piccolissime riproduzioni di opere d'arte in legno o cartone.

Si comprende come l'arte svolga una funzione sociale perché presuppone una comunicazione globale che investe l'intero sistema percettivo e che quindi è più stimolante, più accattivante, si sposta su centri di interesse diversi e offre un gran numero di motivazioni.

Ci sono alcuni punti da prendere in considerazione a livello socio-pedagogico: l'arte come la scienza è scelta: l'artista come lo scienziato offre una sua *weltanschauung* cioè una sua visione del mondo, un'interpretazione della realtà e la scelta è misura di libertà per cui un'opera d'arte mette in evidenza la singolarità del gusto delle espressioni delle scelte.

La musica, il cinema, il teatro, ma anche la stampa, il computer, internet diventano i luoghi della nuova *paideia* e la loro incidenza a livello culturale è ricca di implicazioni problematiche e ambigue. Occorrerebbe una maggiore sinergia tra le varie agenzie educative e tra le varie figure che operano nel campo della comunicazione per fare in modo che la media-education non sia demonizzata, ma diventi canale privilegiato per interventi educativi.

Le matrici culturali sociologiche e semiologiche di questa nuova espressione di educazione, sono passate da un atteggiamento difensivo (poiché vi era la convinzione che i mass media potessero influenzare negativamente i giovani), a promuovere un approccio critico secondo cui attraverso i nuovi canali di comunicazione, muovendo dall'attualità, si possa sviluppare l'autonomia critica di giudizio. Si passa così dalla Media-education alla Multimedial-education che presuppone l'esistenza di spazi reali e virtuali, che coinvolge tutti i luoghi di formazione, che sia in grado di gestire i rischi legati all'evoluzione repentina a cui sono soggette le istituzioni nella nuova società elettronica attraverso la formazione di persone in grado di esercitare un costante controllo sulle istituzioni stesse "aspetto molto evidente nei paesi anglosassoni dove l'educazione ai media si presenta appunto come educazione alla cittadinanza."²⁴

Per molto tempo la musica, la pittura, l'arte in genere sono stati considerati linguaggi

universali, sia per l'accessibilità, sia per la vis comunicativa; inoltre per la loro "asemanticità" (Merlau Ponty definiva la musica "muta") si prestano maggiormente a una lettura ermeneutica intesa come processo volto alla comprensione di

un qualcosa, ma tale lettura non va effettuata secondo parametri univoci. I linguaggi artistici non sono affatto universali: ogni cultura elabora i propri linguaggi che aderiscono a regole ben precise e a diverse concezioni maturate in seno a contesti precisi; al limite possono essere comuni alcune reazioni emotive al suono o all'immagine di identificazione e appartenenza al gruppo.

Partire dalle esperienze concrete dei ragazzi continuamente bombardati da suoni e immagini su cui giornalmente si è invitati a prendere posizione, può significare erroneamente porre le basi per lo spontaneismo didattico, costruttivamente creare occasioni di discussione, incontro, lettura di segni e simboli che innanzitutto creano delle situazioni emotive. La grande forza dei linguaggi artistici sta proprio in questa capacità di far riferimento alle emozioni, ai vissuti.

Si pensi, in ambito cinematografico, a come si possa conoscere la ricchezza e l'ambivalenza emotiva e cognitiva della diversità attraverso film come "Viaggio a Kandahar" in cui è raccontata la triste questione dell'identità femminile, o come ci si possa avventurare, seppure in forma romanzata, nelle tradizioni delle civiltà orientali nel film "L'ultimo samurai" che ha riscosso un notevole successo in tutto il mondo. In seguito alla proiezione, sia in America che in Europa, c'è stato un susseguirsi di dibattiti, discussioni, articoli intorno alla figura del samurai che è diventato l'icona spirituale, un modello di rigore che difende gli ideali e salva l'interiorità.

La figura del samurai che sacrifica con la vita suicidandosi in nome della pace e delle tradizioni, assume un alto valore etico se contrapposta alla figura dei kamikaze che, in nome della religione, ammazzano se stessi e mietono vittime. Si è parlato della figura del samurai come di un'immagine forte che controbilancia le scene violente a cui siamo quotidianamente sottoposti. C'è stata una ricaduta in quello che comunemente viene chiamato life-style: maggiore vendita di libri che narrano di cultura asiatica, alta percentuale di iscrizioni alle palestre di arti marziali, tendenze giapponesi sia nell'arredamento che nella creazioni di abiti haute-couture e non ultima per importanza inaugurazione di una mostra d'arte a Milano c/o palazzo Reale "Ukyioe il mondo fluttuante", ispirata alla storia del Giappone tra il XVII e il XIX sec. che accoglie 600 opere d'arte provenienti dall'America, dall'Italia e dal Giappone.

Un altro esempio è dato da "Passion" di Mel Gibson: tra gli innumerevoli pregi e gli altrettanti

difetti, c'è da dire che ha smosso le coscienze, ha fatto in modo che si potesse parlare in ogni ambiente della sofferenza del Cristo, del messaggio cristiano, dell'antisemitismo; in ogni caso ha suscitato emozioni, positive o negative, ma pur sempre emozioni ed è questo che deve fare l'immagine.

In contesti formativi, quando si assiste alla visione di un film o si ascolta una musica, per evitare il rischio di una fruizione passiva o peggio una strumentalizzazione delle emozioni, si dovrebbe analizzarli linguisticamente, criticamente, inquadrandoli a livello storico e antropologico, individuare i miti e gli archetipi, i valori, la religione e le sue espressioni, le gerarchie sociali, lo scontro tra vecchio e nuovo.

Sollecitare la riflessione sulla presenza di stereotipi e pregiudizi, vivere diverse esperienze sensoriali e arricchire il proprio immaginario di altri linguaggi e culture, significa potenziare la molteplicità interattiva delle competenze e delle abilità connesse sia con il pensiero che con la comunicazione.

Persino la conformazione dei luoghi in cui si usufruisce di tali linguaggi, li fa diventare spazi privilegiati in cui vivere esperienze in cui si sperimenta il coinvolgimento della dimensione emotiva e fisica; è noto che attraverso il corpo, la percezione "viene amplificata, per cui la sala cinematografica con lo schermo e il proiettore disposti simmetricamente e legati da un fascio di luce, il buio che avvolge gli spettatori allontanandoli e avvicinandoli nel contempo, provocando meccanismi di proiezione e immedesimazione, diventa un luogo del tutto particolare"²⁵

La stessa discoteca, ambiente composto "da un architettura lacerata da magici giochi di luci e ombre in cui la ricerca di affetti esalta le ambiguità sensoriali dell'esperienza musicale"²⁶ come osserva Ferrarotti, rappresenta "la nuova forma di agorà: musica come casa da abitare, luogo del grande incontro dove si stemperano le differenze individuali per rimanere e ritrovarsi nella placenta della nuova oralità".²⁷

Passare attraverso le emozioni e servirsi di quei linguaggi in cui esse sono maggiormente coinvolte, significa configurare il nuovo ruolo dell'educazione di fronte alla cultura, ruolo che è ben delineato nel Rapporto dell'UNESCO della commissione internazionale sull'educazione per il XXI secolo. Le maggiori considerazioni sono rivolte a concetti chiave come accoglienza, uguaglianza tradizione, modernità.²⁸

La pedagogia interculturale, nella sua attenzione alle differenze, riconosce e valorizza nuove for-

me di comunicazione e anche attraverso esse, cerca di sostenere la comprensione dell'identità personale e l'elaborazione di un proprio progetto di vita.

Bibliografia

AA.VV. *Il mondo in cifre 2000*, The Economist, 2000-2001.

ABBAGNANO N. FORNERO G., *Filosofi e filosofie nella storia*, vol.III, Paravia, Torino 1987.

AUGÈ M., *Non-luoghi*. Introduzione ad una antropologia della surmodernità, Elenthen, Milano 1993

CALVANI A., *Educazione, comunicazione e nuovi media Sfide pedagogiche e cyberspazio*, TET Libreria Srl, Torino 2001.

CAMBI F., *Intercultura fondamenti pedagogici* Carocci, Firenze 2001.

CENDON P. (a cura di) *Il bambino e le cose: diritti e doveri dei minori nella società dei consumi*, Franco Angeli, Milano 1993.

CUCHE D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, il Mulino, Bologna 2003.

DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Armando, Roma 1997.

FERRAROTTI F., *Homo Sentienſ* Liguori, Napoli 1995.

JANDT F. E., *Intercultural communication* Thousand Oaks Sage 2001.

LIANO E., *Quale futuro per la creatività?* in GUARAGNELLA P. e PINTO MINERVA F. (a cura di) *Creatività fra arte e scienza*, Pensa Multimedia, Lecce 2003.

PEDRO F. M., *Talamungongo lo sguardo dell'Africa per il terzo millennio* ed. NO ZAP Bari 1999.

SANTELLI BECCEGATO L., "Introduzione" in SANTELLI BECCEGATO L., (a cura di) *Interculturalità e futuro*, Levante editori, Bari 2003.

SANTELLI BECCEGATO L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative* Editrice la Scuola, Brescia 1998, pp.144-160.

SARTORI G., *Homo videnſ* Laterza, Bari 2000.

SENNET R., *L'uomo flessibile*, trad. it. Feltrinelli, Milano 1999.

RIVISTE

AMATISTE S., QUAGLIATA A. *Tecnologia e Pedagogia della e-learning in Studium educationis*, Cedam, Padova 2002, n. 3.

BONINO S., *Vagheggiando l'uguaglianza*, in *Psicologia Moderna* Gruppo editoriale Giunti, Firenze, marzo/aprile 2002, n. 170.

CICATELLI S., *Ermeneutica e pedagogia un percorso in comune* in *Orientamenti Pedagogici* vol. 50, n. 4, luglio/agosto 2003.

MANTOVANI G., *Il rispetto reciproco* in *Psicologia Moderna* maggio/giugno 2003 n. 177.

MANTOVANI G., *In difesa di Amina*, in *Psicologia Moderna* Gruppo editoriale Giunti.

NANNI A., Quale educazione per il ventesimo secolo, in *Proposte Educative*, A.C. Roma, n. 3, sett/dic. 1998.

SANTELLI BECCEGATO L., *Per una globalizzazione 'solidale': considerazioni pedagogiche da un punto di vista neo-personalistico* in *Studi e ricerche* Università degli Studi di Lecce, Dipartimento di Scienze Pedagogiche Psicologiche e Didattiche, anno VI n. 11/12 genn/dic. 2003.

WEBGRAFIA

www.infantiae.org/pinto151003.htm

¹ SANTELLI BECCEGATO L., *Interpretazioni pedagogiche e scelte educative* Editrice la Scuola, Brescia 1998, pp. 144-160;

² Cfr CAMBI F., *Intercultura fondamenti pedagogici* Carocci, Firenze, 2001 p. 74;

³ cfr ABBAGNANO N., FORNERO G. *Filosofi e filosofie nella storia* vol. III, Paravia, Torino 1987, pp. 360-362;

⁴ SARTORI G., *Homo videns* Laterza, Bari 2000;

⁵ FERRAROTTI F. *Homo Sentiens* Liguori, Napoli, 1995;

⁶ cfr SENNET R., *L'uomo flessibile*, trad it. Feltrinelli, Milano 1999, p. 45;

⁷ CALVANI A. *Educazione, comunicazione e nuovi media Sfide pedagogiche e cyberspazio*, TET Libreria Srl, Torino 2001, p. 29;

⁸ CUCHE D., *La nozione di cultura nelle scienze sociali*, il Mulino, Bologna 2003, p. 83;

⁹ MANTOVANI G., *In difesa di Amina*, in *Psicologia Moderna*, Gruppo editoriale Giunti, Firenze, genn/feb 2003, n. 175 p. 44;

¹⁰ BONINO S., *Vagheggiando l'uguaglianza*, in *Psicologia Moderna*, Gruppo editoriale Giunti, Firenze, marzo/aprile 2002, n. 170 p. 13;

¹¹ *Il mondo in cifre 2004*, The Economist, 2000-2001;

¹² cfr. SANTELLI BECCEGATO L., "Introduzione" in SANTELLI BECCEGATO L., (a cura di) *Interculturalità e futuro* Levante editori, Bari 2003 pp. 7-8;

¹³ JANDT F. E., *Intercultural communication* Thousand Oaks Sage, 2001;

¹⁴ MANTOVANI G., *Il rispetto reciproco* in *Psicologia Moderna* maggio/giugno 2003 n. 177 p. 25;

¹⁵ cfr. PEDRO F. M., *Talamungongo lo sguardo dell'Africa per il terzo millennio* ed. NO ZAP Bari 1999 pp. 75-78;

¹⁶ MANTOVANI G., *In difesa di Amina* articolo citato p. 48;

¹⁷ SANTELLI BECCEGATO L., *Interculturalità. Cosa*

se no? in SANTELLI BECCEGATO L., (a cura di) *Interculturalità e futuro* op. cit. p. 10;

¹⁸ cfr. AUGÈ M., *Non-luoghi. Introduzione ad una antropologia della surmodernità* Elenthera, Milano 1993;

¹⁹ cfr. L. SANTELLI BECCEGATO, *Per una globalizzazione 'solidale': considerazioni pedagogiche da un punto di vista neo-personalistico* in *Studi e ricerche* Università degli Studi di Lecce, Dipartimento di Scienze Pedagogiche Psicologiche e Didattiche, Anno VI - n. 11/12 genn/dic. 2003 pp. 19-36;

²⁰ S. AMATISTE, A. QUAGLIATA, *Tecnologia e Pedagogia della e-learning* in *Studium educationis*, Cedam, Padova 2002, n. 3, p. 688;

²¹ cfr. NANNI A., *Quale educazione per il ventesimo secolo*, in *Proposte Educative* A.C. Roma, n. 3, sett/dic. 1998, pp. 19-31;

²² CICATELLI S., *Ermeneutica e pedagogia un percorso in comune* in *Orientamenti Pedagogici* vol. 50, n. 4, luglio/agosto 2003, p. 618;

²³ LIANO E., *Quale futuro per la creatività?* in GUARAGNELLA P., e PINTO MINERVA F., (a cura di) *Creatività fra arte e scienza*, Pensa Multimedia, Lecce 2003, p. 201;

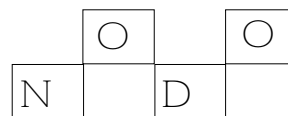
²⁴ cfr CALVANI A., op. cit. pp. 51-68;

²⁵ www.infantiae.org/pinto151003.htm

²⁶ cfr. CENDON P., (a cura di) *Il bambino e le cose: diritti e doveri dei minori nella società dei consumi* Franco Angeli, Milano 1993;

²⁷ FERRAROTTI F., op. cit.;

²⁸ cfr. DELORS J., *Nell'educazione un tesoro. Rapporto UNESCO della Commissione internazionale sull'Educazione per il XXI secolo*. Armando, Roma 1997.



Progetto Salute: un rapporto “sbagliato” giovani-fumo

EVA BONITATIBUS,
Responsabile Ufficio stampa, Associazione Malati Oncologici di Basilicata

Si può essere soli nel dolore,
ma per apprezzare appieno la gioia
bisogna avere qualcuno con cui dividerla.
(Mark Twain)

Amo, Associazione Malati Oncologici, è nata a Potenza nel 2002 ad opera della Signora Trofimenia Laurino e di un gruppo di persone sensibili alle problematiche oncologiche viste in ogni possibile aspetto e svolge la propria attività nei centri ospedalieri del San Carlo di Potenza e del CROB di Rionero in Vulture. Essa persegue la finalità precipua di offrire un sostegno e un aiuto concreto agli ammalati nella lotta contro il cancro, affiancando, senza sostituirsi, l'equipe medica.

In particolare si batte per la diffusione di una moderna forma di educazione sanitaria, realizzata dall'armoniosa e convinta partecipazione e collaborazione di tutti i soggetti interessati, medici e volontari, prevedendo la formazione di volontari che affianchino il personale medico e paramedico nelle corsie degli ospedali. Il messaggio che l'Amo intende lanciare è il poter garantire a tutti, senza distinzione alcuna né di stato sociale, né di razza, né di religione o altro, uno stato di salute ottimale tale da elevare la qualità della vita. Le parole d'ordine sono “prevenzione e cura” al fine di affermare una più attenta e profonda cultura sulle tematiche legate al cancro. Conoscere meglio i tumori vuol dire avere gli strumenti per prevenirli e curarli nel modo adeguato e oggi questo è possibile.

Il movimento impresso dall'Associazione di volontariato alla società civile è tale da porla quale interlocutore privilegiato tra le strutture ospe-

daliere, le scuole, gli Enti pubblici e privati e la popolazione. L'Amo ha infatti attivato un colloquio diretto con le scuole al fine di coinvolgere e sensibilizzare i giovani, rivolgendo a questi ultimi la propria attività di informazione sulle cause che generano l'insorgenza di tumori, con l'auspicio che le loro scelte abbiano ricadute positive sulla loro personalità e soprattutto sulla loro salute.

Obiettivo è di far nascere la cultura della prevenzione proprio a partire dai luoghi deputati alla formazione della persona, con l'impegno di trattarla come una vera e propria disciplina scolastica. Ha infatti presentato un progetto “Educazione alla salute”, che coinvolge il mondo scolastico, all'Assessore Regionale alla formazione, lavoro, cultura e sport, Cataldo Collazzo, che è stato approvato e finanziato dal FSE, dal Ministero del Lavoro e dalla Regione Basilicata grazie anche all'interessamento ed alla sensibilità della dottoressa Cecilia Salvia. Per la partecipazione alla campagna di informazione e prevenzione primaria sono state sorteggiate alcune scuole di Potenza, di Rionero e di Matera. L'Amo ha firmato, inoltre, un protocollo d'intesa con il Dipartimento regionale di formazione, lavoro, cultura e sport e con l'Ufficio scolastico regionale.

L'Amo si è inserita anche nel ristretto dialogo politico riuscendo ad interloquire con le istituzioni governative regionali, sospingendole verso scelte decisionali che vadano a sostegno dell'evoluzione sanitaria. In particolare, nel verificare se esista o meno un rapporto di sinergie tra l'evoluzione della medicina e quella delle strutture sanitarie, sollecita un adeguamento delle politiche regionali e nazio-

nali alle nuove indicazioni provenienti dal mondo della ricerca scientifica affinché i benefici ricadano sul malato. Al fine di favorire una crescita culturale e scientifica a partire dalle regioni, l'Amo sostiene la necessità di creare una rete tra scienziati, ricercatori, medici, specialisti e politici, alla quale aggiungere il mondo associazionistico e del volontariato, laddove esistano programmi di informazione e di educazione comportamentale. In tale contesto si inserisce la prossima campagna di sensibilizzazione "La castagna della solidarietà", un progetto comune di matrice sociale, con il cui ricavato l'Amo acquisterà un bus-navetta per facilitare gli spostamenti dell'ammalato di cancro verso le strutture sanitarie deputate alla cura di questa malattia.

Per raggiungere i suoi scopi l'Amo Basilicata ha promosso una serie di attività, tra le quali ricordiamo:

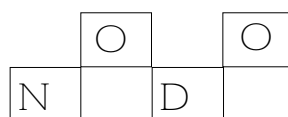
- campagne informative con il coinvolgimento dei mass-media e tutti gli organi di informazione mirate al raggiungimento della diagnosi precoce del male. Siamo infatti convinti che una corretta informazione rappresenti il primo passo verso la predisposizione di adeguate politiche di prevenzione.
- campagne preventive nelle scuole al fine di coinvolgere e promuovere una maggiore sensibilizzazione nei giovani, assicurandoci che i principi di tutela della salute giungano a tutti gli strati della popolazione.
- instaurazione di rapporti continui con i rap-

presentanti regionali della Sanità, con i responsabili delle Asl, della rete ospedaliera e degli Enti locali, la cui sensibilità deve essere sempre stimolata affinché la parole si trasformino in fatti e azioni concrete. Ciò che deve emergere, dunque, è lo spirito di gruppo e la volontà di ottenere risultati utili all'intera popolazione.

- eventi di intrattenimento musicale, teatrale e ricreativo rivolto ai pazienti del reparto oncologico ed ai loro familiari, con la partecipazione di personaggi noti del mondo dello spettacolo e di giovani esordienti. Obiettivo è di abbattere il muro tra i malati oncologici e la società civile.
- Convegni tematici di approfondimento e di confronto tra le realtà sanitarie e quelle politiche.

Tra le attività da svolgere nell'immediato futuro compaiono in programma:

- Istituzione di una biblioteca formata da due collane: una realizzata dalle testimonianze di pazienti che raccontano la propria esperienza come momento di confronto e di scambio, dal quale attingere maggiore conoscenza per affrontare meglio il percorso della malattia; l'altra formata da libri d'autore con l'obiettivo di offrire loro un momento di lettura al fine distogliere il pensiero dalla propria condizione.
- Istituzione di un punto di ascolto per i pazienti ed i loro familiari che possono finalmente dare sfogo alle loro storie, ai loro tormenti, ai loro dubbi e alle loro richieste.



Giulia Corsi, Didattica del violino nell'orizzonte europeo

Giacomelli editore, Torino 2002, pp. 239, Euro 15

Un libro singolare, interamente dedicato al *violino*, è stato pubblicato di recente dall'editore Stefano Giacomelli. Ne è autrice la violinista Giulia Corsi.

Il lavoro, attraverso un "taglio" da manuale, percorre quattro stadi fondamentali di ricerca, a partire dai principi più significativi che informano da sempre l'insegnamento del violino, messi a confronto sia con la pedagogia del passato, che del presente.

La seconda parte del testo assume, invece, i connotati di un vero e proprio saggio critico, poiché presenta, (con adeguate schede di analisi dei libri di testo), i principali concetti delle scuole attuali, dislocate nelle varie regioni dell'Europa. Si tratta di una comparazione di sistemi educativi che raggiunge il suo scopo nello sviluppo di numerose strategie, dando vita ad un metodo eclettico, innovativo, ma scientificamente fondato, poiché in linea con le leggi psicologiche dell'apprendimento e dell'età evolutiva.

Palese è il rifiuto delle divisioni e "chiusure" che hanno caratterizzato i sistemi educativi nel passato, in nome di una cultura musicale moderna ed efficace, improntata sul confronto costruttivo tra scuole, pur nel rispetto delle diversità di idee e stili musicali.

Il libro è indirizzato agli studenti di didattica della musica, a quelli del corso di violino, nonché ai loro insegnanti, a coloro che desiderino approfondire le tematiche pedagogiche musicali. Perciò esso riscuote un grande consenso come strumento di lavoro, non solo negli ambienti universitari, ma anche nelle scuole di musica, siano esse private o Conservatori Statali, dove la disciplina metodologica viene impartita.

Barriere, frammentazioni, divisioni: è questo lo scenario presentato dalle scuole di violino del XX secolo: un'epoca sì illuminata da geniali intuizioni didattiche, da innumerevoli costellazioni di indirizzi, che hanno conservato quasi intatti i co-

lori del suono, le sfaccettature tipiche dei contesti geografici. Tuttavia si è trattato di un secolo che ha visto il mondo del violino "assopirsi" e cristallizzarsi.

Un atteggiamento rinunciatario da parte della scuola, il suo distacco dalla vita culturale e, infine, il ripiegamento sulle certezze di una cultura passata, seppur fiorente: tre ostacoli alla rinascita, al rinnovarsi di un sistema che si è negato alle speranze e alle promesse del futuro, trasformandosi spesso in un "congegno" meccanico stagnante e rallentante.

Per concludere vorrei richiamare il pensiero di due esponenti di spicco dell'insegnamento artistico e focalizzare l'attenzione su due opposti concetti: Goya e la Hoppenot, ovvero la razionalità e la spiritualità nell'arte. *Francisco Goya*, un pittore spagnolo della seconda metà del settecento, sosteneva il diritto alla espressione creativa dell'allievo, attraverso una piena partecipazione di sé, che rifletta lo stato di mente libera, scevra dai pregiudizi e dai precetti meccanici. È ricordato per il famoso aforisma: *il sonno della ragione genera i mostri* dell'irrazionale. Una lezione importante per una scuola dagli orizzonti europei, perché l'intelletto e la ragione agiscono da baluardo contro ingiustizie ed aberrazioni.

Il secondo pensiero appartiene alla violinista *Dominique Hoppenot* che ha operato in tempi a noi più vicini. Fautrice di una forza rivoluzionaria che nasce dall'interiorità, figura chiave nell'ambito del sistema educativo del violino, il settore in cui la componente femminile ha, per sua natura e da sempre, un ruolo importante e insostituibile. Quale è il migliore approccio al violino se non quello *simbiotico* con lo strumento stesso? Una scuola è degna di questo nome quando permette all'allievo di far *vibrare le proprie corde interiori* portandone alla luce l'equilibrio del danzatore, la precisione dell'artigiano, il rigore dell'architetto, la visione interiore del poeta che vivono in lui. È

tra queste due dimensioni antitetiche, ma entrambe necessarie, che si sviluppa il lavoro *Didattica del violino nell'orizzonte europeo* quasi a voler raggiungere un "luogo" ideale dove vive il suono ete-

reo del violino, così sospeso tra la terra e il firmamento, laddove cammina l'essere umano, con i suoi problemi concreti ed esistenziali, e con la sua connaturata voglia di trascendenza.

La Redazione



Anna Ascenzi, Lo spirito dell'educazione

Saggio sulla pedagogia di Romano Guardini

Vita e pensiero Editore, Milano, pp. 216

Un saggio di particolare interesse culturale è il volume che viene presentato da Anna Ascenzi, professore a contratto presso la Facoltà di Scienze della Formazione dell'Università di Macerata.

Sostenuto da un imponente apparato di ricerca di testi sia in lingua originale che nella traduzione in italiano quello che viene proposto è uno studio erudito sulla formazione intellettuale e la cultura del pensiero educativo di Romano Guardini, importante filosofo e teologo cattolico del novecento.

Fin dalle prime battute è possibile distinguere il profilo spirituale, ma soprattutto umano dello studioso italo-tedesco e proseguendo nella lettura si intuisce un percorso di ricerca puntiglioso della Ascenzi che si affida ad analizzare quali possono essere le descrizioni analitiche sulle istanze dello spirito dell'educazione così come vengono proposte nelle opere di Guardini. Lungo i sei capitoli che compongono il volume viene avvicinato, con circospezione e minuziosa lucidità di studio, il modo di essere dell'Autore del quale viene subito detto nell'introduzione che "*Romano Guardini non fu un filosofo dell'educazione o un pedagogista in senso stretto: la riflessione sui problemi educativi scaturisce in lui dalla più complessiva scia dell'uomo moderno è dovuta in gran parte alla meditazione sulla condizione dell'uomo. Alla fine sentimento di non avere più un simbolico punto di dell'epoca moderna e si alimenta di interrogativi e di appoggio, un rifugio immediatamente sicuro, all'esperienza continuamente rinnovata di non trovare al mondo luogo alcuno di esistenza che appaghi lo spirito che esige un significato*". pp. IX.

Il libro avanza nella trattazione rivolgendo attenzione alle fasi di crescita e di maturazione di

Guardini attraverso le esperienze di seminario prima, di insegnamento della religione nelle scuole statali poi, e infine della docenza accademica quando ricoprì la cattedra di Filosofia della Religione e Weltanschauung cattolica nelle università di Berlino, Tubinga, e Monaco di Baviera.

La riflessione filosofica e teologica sono i punti di riferimento ideali ai quali più di frequente è rivolto il pensiero di Guardini che si fa critico e interprete del suo tempo, all'interno di un quadro di riferimento storico-letterario-filosofico della fine dell'epoca moderna nel quale urgente si mostra la problematica della coscienza religiosa nell'educazione.

Anna Ascenzi sottolinea in maniera scrupolosa i passaggi salienti degli scritti di Guardini portando alla luce quanto nella mente dello studioso era in continua evoluzione intellettuale e spirituale. Un'inquietudine interiore per la condizione di smarrimento umana tanto che spesso, nei brani riportati, è possibile rintracciarne i segni dolenti "*l'uomo perde il suo luogo permanente ed obiettivo quale gli era stato assegnato nella vecchia immagine del mondo, e avverte un senso di abbandono, anzi una angoscia diversa da quella dell'uomo medievale [...]. L'angoscia educativa scaturisce in lui dalla più complessiva scia dell'uomo moderno è dovuta in gran parte alla meditazione sulla condizione dell'uomo. Alla fine sentimento di non avere più un simbolico punto di dell'epoca moderna e si alimenta di interrogativi e di appoggio, un rifugio immediatamente sicuro, all'esperienza continuamente rinnovata di non trovare al mondo luogo alcuno di esistenza che appaghi lo spirito che esige un significato*". pp. 53-54. E solo un

frammento che qui riportiamo di quello che in modo più esteso e più completo viene messo in risalto dall'Autrice del saggio la quale ha il pregio di fare una ricerca sistematica degli argomenti di carattere teologico, filosofico, antropologico e esistenziale che guardano alla condizione dell'uomo occidentale, alle sue contraddizioni, alle sue aspirazioni.

La ricerca si distingue inoltre per la qualità della metodologia dell'indagine che di volta in volta incontriamo nella lettura: ogni argomento viene sostenuto da citazioni significative dei testi, dalla loro comparazione, da spiegazioni e commenti secondo un particolare pensiero critico da parte dell'Autrice stessa. Una prerogativa ulteriore, che contiamo di condividere con i lettori, appare nello stile d'espressione ovvero nella cura con la quale l'Autrice accompagna il lettore verso il pensiero di Guardini e la visione spirituale del suo messaggio educativo.

Crediamo che fra le intenzioni di Anna Ascenzi ci sia il proposito di condividere con chi legge un convincimento maturato nel corso degli approfondimenti sull'opera del teologo tedesco e confermato poi nella produzione del presente lavoro, valere a dire quello della modernità del pensiero pedagogico nell'epoca contemporanea. I temi affron-

tati spaziano nel più vasto complesso delle domande esistenziali che per il loro essere necessarie all'uomo non hanno un tempo e per questo ci sembra di non sbagliare quando affermiamo che l'opera presentata è quanto mai attuale nel tempo della riflessione alla quale noi apparteniamo.

Quello che si ravvisa è un'esortazione a non sentirsi soli in questo momento storico fatto più di domande che di risposte, a non sentirsi passivi davanti alle difficoltà della *Krísis*, ma di essere menti pensanti senza illudersi in ogni caso che non tutto può esser fatto in solitudine. Anzi quello che viene auspicato nelle ultime battute del libro è una coscienza spirituale della persona che non può essere indifferente o trascurare ciò che nell'insegnamento religioso cristiano è costante ovvero la promessa di fede rinnovata a Dio in ogni giorno della vita *"Cristo stesso, nella sua umanità psicologica ed esistenziale e nella dimensione divina, si configura, dunque, come modello ideale e il punto di riferimento imprescindibile per l'uomo e per la sua educazione"* p. 201.

La conclusione dunque affidata ad una meditazione introspettiva che conferma in modo indiscutibile il bisogno di un legame, di un punto di riferimento, di una verità al di sopra dell'uomo stesso qualunque sia il suo tempo e il suo pensiero.

Daniela Boccanera
Giornalista



«Non piangere... a scuola troverai tanti amici» Roberta, Scuola dell'Infanzia, Sez. C - Bella (Potenza)

Francesco Iesu La scuola nei millenni:

Itinerario storico degli ordinamenti legislativi e degli indirizzi pedagogici e didattici della pubblica istruzione: dalla preistoria al terzo millennio

Spring edizioni S.r.l., Caserta 2004, pp. 240, Euro 25

“Conoscere la Scuola del passato, per capire la scuola del presente e preparare la Scuola migliore del futuro”.

“La migliore Scuola è la storia della Scuola, perché storia della Civiltà, riportata attraverso l’evoluzione dell’Istruzione”.

Francesco Iesu, Dirigente Superiore della Pubblica Istruzione, Provveditore agli Studi, Consigliere del Ministro ed Ispettore Generale

Come scrive lo stesso Autore “Il testo affronta le problematiche scolastiche, intrecciando gli aspetti giuridici, pedagogici, didattici, sociologici e storici, nel loro alternarsi armonico, per offrire a tutti gli operatori scolastici un quadro comparativo delle Scuole di ogni ordine e grado, di tutti i tempi, dall’antichità classica della Mesopotamia alla riforma Moratti, ossia una storia della Civiltà, ricostruita in base al processo evolutivo dell’istruzione.

Ma il lavoro non intende rappresentare soltanto una memoria storica della Scuola del passato e del presente, bensì si proietta verso la Scuola del futuro, nel chiaro intento di gettare “un fertile seme” per un reale e concreto rinnovamento, au-

tenticamente qualitativo, del nostro travagliato sistema scolastico.

Il testo è un’offerta per l’aggiornamento dei docenti e la loro formazione in servizio e, particolarmente, per i docenti di storia rappresenta l’opportunità di integrare il contenuto dei libri di testo con i riferimenti ai tipi di scuola esistenti nell’epoca studiata, evidenziandone finalità, ordinamenti, indirizzi pedagogici e didattici, disciplina, per un confronto con la scuola di oggi.

Ciò, con il duplice obiettivo di far conoscere ed interpretare le innovazioni legislative con spirito critico ed obiettivo e di far elevare la qualità complessiva dell’offerta formativa della Sua scuola, come richiede l’Invalsi.”

La Redazione

Edmondo Soave Dopo Scanzano. Storia di scorie

Osanna Edizioni, Venosa 2004, pp. 160, Euro 10

Edmondo Soave, giornalista professionista, lavora nella Redazione Rai per la Basilicata, a Potenza.

Ha collaborato con "Mondoperaio", e attualmente collabora con "La Stampa".

Non se l'aspettava il Paese una reazione tanto civile quanto determinata. Ma la Basilicata, pur fragile e umile, s'è imposta tre volte: ha respinto al mittente il decisionismo spoglio di un potere arrogante; ha sbattuto in faccia a un'Italia distratta il conto angosciante di un passato baldanzoso; ha risvegliato coscienze da tempo sopite, ora pronte di nuovo a combattere nel nome della salute e del rispetto delle regole, innalzare paletti, fronteggiare soprusi.

Siamo stati fermati a Metaponto la sera di venerdì 21 novembre 2003. L'indomani saremmo andati in onda da Scanzano: per raccontare, anche noi, quell'ultima, grande rivolta dei lucani contro chi voleva seppellire nelle viscere della loro terra le più pericolose e tossiche scorie radioattive prodotte negli anni spensierati del progresso atomico. Ma al posto di blocco non si fidavano. Pullman immobili (regia, gruppo elettrogeno, satelliti), operai, tecnici, regista, assistenti, tutti a terra. S'è dovuto trattare, spendere parole e promesse per proseguire poi solo nella notte e portare a casa la trasmissione. Non avevamo mai visto tanta forza disperata, mantenuta tuttavia in una compostezza mai sciupata da gesti, parole, atti inconsulti.

Alle prese con un'eredità di 80 mila metri cubi di rifiuti talmente nocivi da dover essere "tombati" per un arco di tempo variabile dai 20 mila ai 150 mila anni, Carlo Jean, al vertice di una società, la Sogin, con la missione della soluzione del caso affidatagli dal governo, aveva individuato nel sottosuolo di quel piccolo centro affacciato sul mare Jonio il sarcofago ideale. Cogliendo di sorpresa le popolazioni, raggirando – così, almeno, hanno denunciato – le stesse istituzioni locali.

Eppure era dall'87 che, sull'onda dell'effetto Cernobyl, l'Italia aveva fermato, con un referendum, la costruzione delle centrali nucleari, spe-

gnendo definitivamente i reattori già in funzione nei quattro impianti realizzati fra il '60 e l'85. E materiali e scorie radioattive erano finiti parte in depositi provvisori, parte mandati per un primo trattamento in Inghilterra, a Sellafield, ma con l'impegno del rimpatrio a operazione appena conclusa. Poi, anni e anni di discussioni, commissioni, ipotesi. Fino a quando il cerino acceso ha bruciato le dita dell'ultimo ad averlo in mano: la regione più piccola, meno protetta, più povera di quel martoriato Mezzogiorno, la Basilicata. Che, peraltro, già custodisce le scorie di un reattore americano difettoso, a Rotondella della Trisaia.

Edmondo Soave, da buon cronista, ha annotato tutti i passaggi della partita. E ha provato a ricomporre il mosaico delle responsabilità e delle complicità, ha sentito protagonisti e comparse, ha ricostruito retroscena, ha calato i fatti nella dimensione di quella fetta d'Italia che egli ben conosce e tanto profondamente ama, dove a fatica si insegue uno sviluppo turistico compatibile e si fanno i conti con la convivenza contrastata col petrolio e le lavorazioni della chimica. Ponendo a se stesso come al lettore interrogativi di fondo e, soprattutto, contribuendo a mantenere ben desta l'attenzione.

Perché Scanzano come la gente tutta di Basilicata e d'Italia merita perlomeno il rispetto che Stati Uniti e Germania, ad esempio, hanno riservato agli sperduti cittadini di Yucca Mountain nel Nevada o di Gorleben: anni di pazienti consultazioni, di progetti condivisi e poi mutati, di inchieste pubbliche, di confronti per individuare il sito ideale dei rifiuti nucleari. Senza soluzioni, ma anche senza prevaricazioni.

Beppe Rovera

Giornalista di "Ambiente Italia" RAI

A. Granese, Istituzioni di Pedagogia Generale,
Principia Educationis,
CEDAM, Padova 2003, pp. 491

Una prima riflessione sul testo di A. Granese *“Istituzioni di Pedagogia Generale. Principia Educationis”*, fa emergere l’alto livello di impegno e di difficoltà, non solo per quanto riguarda i contenuti, ma anche per la scelta del lessico che esprime ricercatezza di stile e una rigorosa scientificità. Chi si accosta a questo volume, non può non possedere un buon background culturale di tipo pedagogico, filosofico e letterario.

Il senso della difficoltà si evince sin dalle prime pagine che, lungi dal voler rappresentare una trattazione manualistica realizzante una sintesi del pensiero pedagogico, mettono in evidenza la precisa volontà, da parte dell’autore, di distaccarsi dalla posizione di coloro che, in nome dell’istituzionalità, spesso producono manuali di storia della pedagogia che hanno poco a che fare con una produzione scientifica caratterizzata “dal principio di serietà e autenticità a cui il filosofo deve consacrarsi” (p. 2).

Tutto ciò ci riporta alla difficoltà intesa come categoria pedagogica. Il riferimento a Fichte, filosofo dell’idealismo tedesco, è un passaggio obbligato. Fichte afferma che il metodo dialettico, basato su tesi, antitesi e sintesi, ci rende consapevoli del fatto che senza contrasti non esistono conquiste vere e proprie; il progresso non è possibile se non attraverso la lotta e l’opposizione. Attraverso questo continuo superamento di ostacoli si attua la propria libertà rappresentatrice (sia a livello teorico che pratico) così la rappresentazione pedagogica della categoria della difficoltà non è un ostacolo posto casualmente sulla via della comprensione, ma la *conditio sine qua non* per poter comprendere.

Il concetto di *istituzionalità* viene analizzato sia nei diversi capitoli, sia in “lunghe note” che l’autore definisce “larger notes” (p. 33) o “postille” o “exkursus” che, rappresentando dei veri e propri “capitoli paralleli”, consentono considerazioni, riflessioni, approfondimenti che arricchiscono significativamente il testo.

L’intento appare quello di analizzare in un trattato di ampio respiro, il problema dell’istituire a livello pedagogico caratterizzato dal far corrispondere *l’istituere* con il significato di “fondare”, “stabilire” e che, al di là di ogni esemplificazione, non solo risponde alla domanda: “cos’è la pedagogia?” (v. p. 4), ma va oltre. L’accento è infatti posto sulla nozione di radicalità intesa come *andare alla radice*, idea fondamentale sulla quale si basa la formazione, e come approfondimento critico – dinamico che riesce a stare al passo dei nuovi paradigmi del sapere pedagogico.

Coniugare l’istituzionalità di tipo classico, basata cioè su fondamenti storici, e il valore istituzionale dell’attualità che di contro ai limiti della storicizzazione mette in evidenza la produttività e creatività teorica, significa focalizzare l’attenzione più sul pensiero pedagogico che sulle pratiche educative.

Già quindici anni fa, A. Granese trattava di formalizzazione in pedagogia e metteva in rilievo la connessione tra la “ricerca formale” e l’esigenza di una maggiore scientificità nel campo degli interventi educativi e delle teorizzazioni educative in genere: *“La formalizzazione in pedagogia emerge come momento di riflessione il cui obiettivo verrebbe ad essere quello di ‘spiegare e comprendere’ più che ‘descrivere e spiegare’. E pensare l’educazione non all’educazione. E pensare l’educazione, significa pensare l’epistemologia, la filosofia. E..vi è quindi la difficoltà nella necessità di trasporre sul piano della teorizzazione pedagogica gli elementi emersi dal dibattito sulla scienza, sulla razionalità scientifica e sulla razionalità in genere.”* (v. A. Granese, *Logica e formalizzazione in pedagogia* oggi in “Quadrante Scolastico”, n. 36, 1988, p. 10-34).

Ecco perché uno dei caratteri dell’istituire di cui si tratta nel testo, è proprio quello di presentare un proprio personale impianto teorico che prende le mosse da problematiche storicamente assunte, ma implica anche cambiamenti profondi; per questo motivo, viene argomentata una difesa

istituzionale della pedagogia che documenta la centralità del punto di vista pedagogico in un quadro di mutamenti che sembra invece collocare l'educativo sotto profili psicologici, sociologici, economici.

Tale impostazione "rivisita" in un certo senso le correnti di pensiero filosofiche e teologiche dall'antichità classica sino alla modernità (v. cap. I - II - III) per rintracciare un muta-mento di prospettiva e far apprezzare ciò che di pedagogico a livello istituzionale è intrinseco ad esse.

"L'instituere", che è di per sé un concetto pedagogico sia nel senso di "istruire formativo" che in quello di "costituire", "costruire", presuppone un fondamento teorico che fa capo a dei punti fermi a livello storico e nello stesso tempo implica la rilevanza pratica e prassica dell'insegnabilità propria delle scienze dell'uomo. Pertanto il carattere stesso dell'instituere appartiene alla disciplina pedagogica e diventa critico-radicale quando, eludendo la possibilità di rimanere fisso, rigido in determinati schemi, tiene conto di tutte le possibili radicalità, anche quelle meno visibili e diventa concreto.

A. Granese vede l'avvio di tale processo già nell'età romantica, quando "l'istituzione" pedagogica comincia a svolgere un ruolo di rilevante importanza in eventi e processi, anche se di pedagogia intesa come disciplina se ne potrà parlare solo nell'età moderna. Infatti il termine greco "pedagoghia" significa educazione, cura, non ha nulla a che fare con un oggetto di studio a differenza della filosofia (amore per la conoscenza) o della psicologia (scienza dell'animo) o della logica

(scienza dei discorsi), che già in passato esprimevano una tensione verso la ricerca teorico-pratica (v. p. 9).

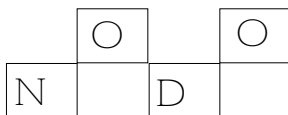
A tal proposito, pur ritrovando a livello etimologico elementi ambigui e delimitanti, A. Granese cita un congruo numero di autori che costituiscono una presenza nella realtà culturale e spirituale della nostra epoca, (quali ad esempio Guardini, Weil, Bonhoeffer, Baumgartner, v. p. 191), il cui pensiero andrebbe valorizzato poiché stimolano un tipo di riflessione pedagogica particolarmente significativo e altamente critico.

In questo continuo intreccio tra teorico e pratico, "il proprium" della pedagogia consiste nel considerare, garantire, preservare "la sacra presenza dell'umano nell'uomo, armonizzando lo sviluppo individuale con lo sviluppo collettivo. È un ideale alto a cui la pedagogia non può rinunciare: la costituzione di soggetti che siano al tempo stesso un initium e un fine. È nello stesso tempo la condizione metodica e pratica di ogni possibile scientificità, non solo pedagogica." (p. 441).

Di pregevole interesse è anche l'appendice che propone "un modello inedito di teoreticità pedagogica" attraverso i contributi di Bonhoeffer e Stein in cui i temi della persona e della comunità vengono trattati in senso critico attraverso una lettura teologica e pedagogico-educativa.

A conclusione, si può affermare che quest'opera offre interessanti possibilità di approfondimento a ricercatori e a tutti coloro che vogliono continuare ad esplorare il complesso discorso pedagogico sull'istituzionalità.

Carmen Villani



La lingua italiana e le sue componenti

RAFFAELLO CORRADETTI
Preside emerito - Fermo

Le origini ed i vari mezzi di arricchimento del nostro idioma?
Le parole straniere entrate, attraverso i secoli, nel nostro lessico?

Io rispondo alle due succitate domande con tutta convinzione e sincerità, ponendo “in primis” in risalto il fatto che per quel che concerne la preparazione dei nostri insegnanti (di ogni disciplina) ed il loro processo informativo, è necessario, indispensabile, che essi siano avviati, soprattutto con il loro impegno, a conoscere la nostra lingua, nelle sue origini, nella sua evoluzione e nei contatti con le altre lingue, soprattutto se si tiene conto del fatto che a loro soltanto spetta il compito di fare in modo che gli alunni riescano ad apprendere, con dovuta gradualità, a capire ed a comprendere le lingue ed i linguaggi, utilizzando sempre il ricorso all’etimo, all’etimologia ed alla semantica (dei cui vantaggi ho fatto cenno in alcuni miei precedenti articoli).

Per quanto riguarda il primo quesito, dico subito che gli insegnanti, specie quelli che prestano servizio nella scuola media inferiore e superiore, debbono apprendere ed insegnare la nostra lingua non sulla base del deprecabile e dannoso psittacismo (= pappagallismo), ma utilizzando scientificamente e l’habitus rationis e l’habitus critico, che, in perfetta simbiosi, costituiscono le basi di una vera, autentica cultura.

Ebbene colgo l’occasione per dire qui, meglio, per ripetere quanto ebbi a rispondere ad un gentile interlocutore, e cioè che, per quanto riguarda il secondo quesito, l’abuso, cioè l’esagerazione, non

può essere accettato, come in altri campi, e, se è vero che la giusta misura non può essere indicata ed applicata in ogni dove, c’è da rilevare che occorre temperare le varie esigenze, se non si vuole far torto alla decenza, al buon gusto e all’intelligenza altrui; però “abusus non tollit usum”, cioè l’abuso che si fa di una cosa non significa che di essa non si possa fare un ragionevole uso.

E vorrei aggiungere, rimanendo nel tema, che non si può rifiutare, “sic et simpliciter”, ogni parola straniera, soprattutto quando riguarda un elemento di civiltà che viene introdotto nel nostro paese, come è avvenuto nei secoli passati, per varie vie, forme e vicende e, soprattutto, se non abbia il corrispondente esatto italiano, per cui si dovrebbe ricorrere ad un lungo giro di parole (= perifrasi), non rispondente ai bisogni pratici. E come ho avuto modo di rilevare in un articolo, pubblicato qualche anno fa in questo periodico, dobbiamo essere realisti, guardare cioè, con il dovuto distacco, la realtà attorno a noi ed ammettere che noi preferiremmo sì usare sempre le “nostre parole”, specie durante i colloqui con gli altri (in famiglia, con amici e conoscenti), ma la questione è di “incontrarci” sul significato vero, originario e pregnante di parole “nostre”, cioè genuine, della nostra terra (dette, con termine tecnico, “autoctone”), quasi parole “DOC” (a “denominazione di origine controllata”), come si fa per i vini o altri generi di consumo.

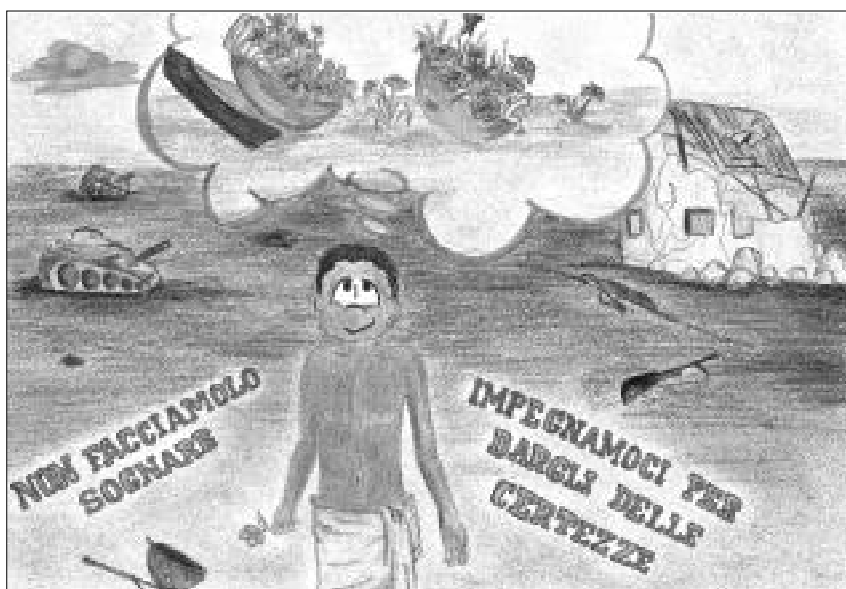
Ebbene la storia delle parole è la storia della civiltà. E non esiste una civiltà italiana pura, genuina, cioè una civiltà che contenga elementi solamente indigeni, nazionali, cioè nati in Italia e con l’Italia; la nostra civiltà è andata via via arricchendosi, nel corso dei secoli, di elementi introdotti da altri paesi, da altre genti, soprattutto da coloro che hanno conquistato il “bel giardino d’Europa”. Vorrei ricordare che già nei secoli VIII-VII a.C. i Greci, spinti da necessità economiche (così come avviene, quasi sempre, per le emigrazioni), sbarcarono nell’Italia Meridionale (la cosiddetta Magna Graecia = Grande Grecia), portarono a noi elementi nuovi di civiltà, come la matematica, la filosofia, l’anatomia, la medicina, l’astronomia e, naturalmente, portarono parole della loro lingua, per noi nuove, corrispondenti alle nuove “idee”.

La successiva storia del nostro paese ha registrato varie ondate di immigrazioni di parole straniere, corrispondenti, per lo più, ad idee nuove, giunte a noi per vari contatti, non sempre pacifici, con diversi popoli. Ma nella nostra lingua sono

entrarti, oltre ai latinismi (si sa, l'italiano è "firmato" dal latino) ed i grecismi, i germanismi (già dal V sec. d.C., con i Visigoti e gli Ostrogoti, poi con i Longobardi, i Franchi, gli Ottoni e via via sino al XXI secolo), ed i francesismi (già dal XII sec. d.C. con i Normanni e gli Angioini, via via fino al nostro secolo) e gli spagnolismi (soprattutto con la dominazione spagnola in Italia nel '500 e nel '600) e gli anglicismi (già dal 1200 sino all'epoca moderna) e, in misura minore, parole arabe (da ricordare che la dominazione araba in Sicilia durò dal 827 d.C. al 1091), bizantine, turche, persiane, ebraiche, slave. Per quanto riguarda il primo quesito, cioè, da che deriva l'italiano e quali sono i cosiddetti mezzi di arricchimento della nostra lingua, diremo, in primis, come giustamente viene rilevato dagli studiosi di linguistica applicata, che l'italiano deriva dal latino, o meglio, è la continuazione del latino, quello, s'intende, parlato dal popolo, detto "vulgare" (dal lat. "vulgus" = popolo, massa). Ebbene, come avviene per ogni

altra lingua, i mezzi di arricchimento dell'italiano sono fondamentalmente quattro: l'acquisizione di elementi nuovi da altri sistemi linguistici, la formazione di nuove parole con elementi preesistenti, il cambiamento di categoria grammaticale e lo spostamento di significato delle parole già in uso.

È, da un lato, una storia antichissima, le cui origini affondano nell'alto Medioevo, quando il latino – la lingua dell'impero romano, un impero universale – si trasformò prima lentamente, poi con sempre maggiore rapidità in un linguaggio del tutto nuovo a seconda delle regioni e delle popolazioni nelle quali e da cui veniva parlato. È, dall'altro lato, una storia modernissima, attuale: non passa giorno, infatti, senza che i giornali, la radio, la televisione, i giovani, la gente inventino parole nuove, nuovi modi di dire, diano a vecchi vocaboli un significato del tutto diverso da quello tradizionale, ci propongano soluzioni impensate, imprevedibili, sorprendenti, divertenti o grottesche.



Non facciamolo solo sognare, impegnamoci per dargli delle certezze Nadia Conte,
Scuola Media - Tito (Potenza)



Dati relativi alle Istituzioni Scolastiche in Basilicata

SCUOLA 1° CICLO DI ISTRUZIONE	PZ	MT	TOTALI
PRIMARIA / D. D.	20	14	34
COMPENSIVI / I. C.	60	16	76
MEDIE / SMS	9	8	17
TOTALE	89	38	127
SCUOLA SECONDARIA DI 2° GRADO	37	19	56
TOTALE	126	57	183

