

altro che una età felice.

La “Ca’ zoiosa” di Vittorino da Feltre era solo un marchio pubblicitario. Da Dickens a Verga le figure di fanciulli che animano il loro universo narrativo, vivono a contatto con un mondo senza pietà.

Il positivismo pedagogico restituiva l’infanzia alla sua esatta dimensione, aspirando a costruire su quel mondo senza illusioni, la nuova illusione di una scienza rigorosa dell’educazione, che potesse formare l’uomo.

Credo che su questo il ’900 abbia costruito il più grande fallimento storico.

A sfogliare le pagine del suo tempo, giganteggiano il volto del fanciullo ebreo, che alza le braccia dinanzi al fucile spianato dell’invasore ed i cadaveri dei bimbi uccisi negli innumerevoli conflitti, che hanno solo trasformato la guerra globale in guerre regionali. In tutto questo orrore il dramma delle violenze fisiche e sessuali, i maltrattamenti, lo sfruttamento.

Ed il nuovo millennio si apre con le stragi dei bimbi afgani, irakeni, ebrei, palestinesi o di altre nazionalità ed etnie, a confermarci che nulla è cambiato e che le tesi degli studiosi di scienze della formazione poggiano su fondamenta sabbiose.

Nemmeno nella civiltà del gioco l’infanzia è felice. A rileggere le pagine de “I ragazzi della via Paal” di Ferenc Molnar avverti che nel loro gioco vi è tutto il codice genetico dell’uomo, con la sua liturgia dell’odio, della lotta, della stessa ansia omicida ed, infine, della stessa sinfonia della morte.

La lunga marcia della storia verso categorie definite di valori legati all’infanzia è un percorso che non solo non vede, ma forse non ha voglia di individuare un traguardo.

E tutto questo pone in evidenza un altro aspetto della dimensione delle scienze della formazione, che forse esse non sono scienze, nel significato del termine, ma che anche non esiste una scienza pedagogica, in quanto la pedagogia è mortale, relativa e flessibile.

Questa visione della mortalità della pedagogia ne esalta, forse, l’aspetto storicistico, cioè ne rende la conoscenza dei suoi percorsi uno strumento per definire esempi o “buone pratiche” nella ricerca costante di modelli perseguibili o di costruzioni nuove da adottare.

La grande e giustificabile sofferenza della scuola italiana, nel tragitto di allineamento agli standard della scuola europea, a partire dall’ultimo decennio del terzo millennio, evidenzia questa visione di mortalità delle pedagogie. Abbiamo logorato,

in questi anni, un numero enorme di termini, come programma, programmazione, curriculum, percorso valutativo, procedendo nel gran mare degli acronimi, sino a giungere, oggi, al portfolio delle competenze ed altro.

È un gran peso di cose, che affidiamo ai nostri bambini, un modello pre-costituito, nel quale si perde lo stesso senso di ciò che una pedagogia più autentica chiamava “la logica delle cianfrusaglie”.

Questo è un mondo che non può consentirsi o permettersi il disordine. Ha bisogno di contenuti omologanti ed itinerari ben determinati. Se Ulisse si fosse mosso su strade costruite ed indicate, molto probabilmente non avremmo avuto quella fantastica avventura che è il suo viaggio, un itinerario dall’ignoto al noto.

I sistemi pedagogici, come gli altri sistemi del mondo, con i loro codici convenzionali, “post-moderno; post-urbano; post industriale” ad esempio, ci propongono un percorso, che procede dal noto all’ignoto e che diviene sostanzialmente irrazionale, nel suo ossequio ad una razionalità formale, priva di contenuti o di offerte.

Il metodo di Cartesio e l’apriori di Kant sono, invece, punti di arrivo e non di partenza.

Certo non si vuole considerare ciarpame della storia quanto è stato costruito nel passato. Fromm sostiene che la strada della scienza è lastricata di errori (Omero chiama Ulisse l’uomo che tanto errò), così che l’importante è cercare, non trovare.

Bene, in queste affermazioni si ritrovano i principi della mortalità dei valori, ciò che Valery, ricavandolo da Lucrezio, definiva la mortalità della storia. Anche le riforme sono mortali; in ognuna vi sono rappresentati il proprio tempo e la malcelata aspirazione a superarlo. Ciò in sé non è un male, fa parte del gioco dell’uomo. È un male, invece, presentare tale aspirazione come categoria etica assoluta. Da qui nascono le false rappresentazioni.

Vi sono due elementi, in questi giorni, che offrono occasione di pensieri molto laceranti.

Il primo nasce dalle rivolte dei giovanissimi, nelle periferie urbane francesi.

Il secondo è stimolato dal rapporto Eurispes sull’aumento dei fenomeni di violenza e delinquenza nel mondo dei giovanissimi.

Si tratta di due dati, che presentano una convergenza di fattori, analisi e prospettive.

È stato affermato anche da autorevoli esponenti della cultura francese che a monte della rivolta vi sono responsabilità della organizzazione familiare del mondo extra comunitario, come la poligamia tra l’altro. È una ipotesi tutta da credere ed

accettare.

Anche Eurispes pone l'accento su elementi disgreganti del tessuto sociale, come se esso debba essere una trama immutabile e non logorabile.

Molti sarebbero già pronti a gridare al "post-Europa". Uno scontro scoppia quando vengono a contatto i sistemi, costruiti senza tener conto delle derive. I terremoti sociali si verificano, quando le placche culturali si spingono e quando le pedagogie da storiche tendono a farsi metastoriche.

Il circolo torna al suo punto di partenza, cioè

alla varietà dei sistemi pedagogici ed al rapporto tra spinte neo centriste e neo autonomiste. In pratica, la città ha sistemi formativi diversi dal centro alle periferie e talvolta anche all'interno delle sue micro organizzazioni e questo rende difficile la soluzione dei problemi che si presentano.

Così l'approccio al tema dell'infanzia ha bisogno del possesso di vari contributi che evitino di costruire rigide piattaforme formative, su cui inserire progressivamente i diversi moduli, che scandiscono le altre fasi della crescita.



La Convenzione ONU sui diritti dell'infanzia e dell'adolescenza

MARIA SCHETTINI

Presidente Comitato Regionale Unicef di Basilicata

Sess'antanni fa, l'11 dicembre 1946, nasceva l'Unicef per soccorrere l'infanzia dell'Europa colpita dalla guerra più devastante della storia.

Fin da allora si riconobbe, a livello internazionale, che l'infanzia richiedeva un'attenzione particolare. Al termine della ricostruzione postbellica, i paesi in via di sviluppo, che stavano uscendo dal colonialismo, invocarono lo stesso principio per richiedere attenzione specifica a favore dell'infanzia, nell'ambito della cooperazione internazionale. Pertanto l'iniziale mandato di soccorso dell'Unicef, venne esteso a tutti i bambini del mondo.

Si faceva intanto strada la convinzione che i bambini hanno dei diritti come gli adulti: diritti civili, politici, sociali, culturali ed economici. Una convinzione che portò alla stesura della convenzione dei diritti dell'infanzia e dell'assistenza, approvata dall'ONU il 20 novembre 1989. La data coincide con un duplice anniversario: quello della Dichiarazione dei diritti dell'Uomo del 1789, e quello della Dichiarazione dei diritti del Bambino del 20 dicembre 1959.

La Convenzione sui diritti dell'Infanzia, infat-

ti, è l'altro finale di un lungo processo e rappresenta il primo trattato universale multilaterale che riconosce il bambino come essere umano titolare di diritti riconosciuti a livello internazionale. Essa consta di 54 articoli e riguarda non solo i bambini ma tutti i minori fino a 18 anni. È un vero e proprio strumento giuridico, una legge di carattere internazionale che vincola tutti gli stati firmatari ad applicare i principi sanciti dagli articoli del trattato. La ratifica da parte dei singoli stati è, pertanto, fondamentale perché la Convenzione entri in vigore e abbia valore di legge.

Attualmente, la Convenzione è stata ratificata da 192 Paesi, praticamente tutti tranne due, la Somalia e gli Stati Uniti. L'Italia l'ha ratificata con la legge n. 174 del 27 maggio 1991. Essa rappresenta la volontà di accomunare tutte le nazioni del mondo nella difesa dei diritti dell'infanzia e dell'adolescenza, indifferentemente dalle diversità etniche, religiose, di razza, di sesso, di cultura. Promuove i rapporti tra i popoli.

Secondo la Convenzione ai bambini, in quanto persone, spettano i diritti inalienabili alla vita, all'educazione, all'istruzione, all'identità indivi-

duale, etnica, linguistica, culturale e religiosa, sui quali si fonda una nuova qualità della vita, intesa come grande finalità del tempo presente. I diritti contemplati nei 54 articoli possono essere così raggruppati:

- Diritto all'identità e alla libertà d'espressione;
- Diritto alla salute, all'alimentazione, alla sicurezza sociale;
- Diritto all'istruzione, all'informazione critica e culturale, al gioco;
- Diritto ad avere una famiglia, adozioni, servizi sociali;
- Diritto all'uguaglianza;
- Diritto ad essere tutelati dalla violenza e dallo sfruttamento;
- Diritto a non essere coinvolti in conflitti armati;
- Diritto ad essere ascoltati di fronte alla legge.

Il testo non enuncia solo precetti giuridici, ma indica anche una pedagogia dello sviluppo umano che, naturalmente, fa appello e coinvolge ogni persona. Questa la realtà della legge con i suoi risvolti educativi e migliorativi. Una domanda che tutti si pongono: con la ratifica della Convenzione da parte di tutti i governi, l'infanzia e l'adolescenza del mondo sono davvero tutelate? Pur tenendo presenti le iniziative poste in essere dai paesi in via di sviluppo e da quelli industrializzati per migliorare le condizioni di vita di bambini e ragazzi, le violenze dilagano ancora ovunque. Rimaniamo col fiato sospeso nell'ascoltare la televisione e scorrere la stampa, ma vogliamo continuare a coltivare il sogno che un mondo migliore verrà per il sorriso di quanti hanno diritto a vivere.

I diritti dell'infanzia e dell'adolescenza: qualche riflessione

Affrontando un tema così vasto ci sentiamo presi dal dubbio di cadere nell'elencazione degli articoli della convenzione ONU o di fare mera retorica.

Sorgono molte domande, ma soprattutto una, forse provocatoria: "CHI È IL BAMBINO"? Quale essere fragile, senza parola, ma importante e prezioso, perché caricato dalle proiezioni dell'adulto, irretito in una società di parole che non pronuncia e forse non accetta?

È un nuovo mito, proposto ancora una volta dalla società degli adulti, quello del mondo occidentale falsamente "bambinocentro" che riflette negli spot televisivi, nei cartelloni pubblicitari un'infanzia apparentemente felice, spensierata,

iperprotetta? O è il mito dietro il quale si nasconde un adulto in crisi, narcisista, incapace di proiettarsi nel futuro, responsabile della sofferenza dell'infanzia, in tante parti del pianeta, al Nord come al Sud?

Sergio Zavoli, nel secondo capitolo del suo libro *Credere per credere*, affronta l'argomento: "Perché il dolore e perché ai bambini?". Quelle pagine suscitano una intensa carica emotiva perché non si comprende come la tragedia dell'umanità, iniziata con la strage degli innocenti, da Erode, duri da 2000 anni. Tragedie e violenze di ogni tipo, ovunque, in tutti i tempi, nelle società del sottosviluppo, come in quelle ricche, industrializzate, dove vive il bambino della solitudine, quello con le "chiavi al collo" come lo chiamano negli Stati Uniti.

La solitudine, l'abbandono, la miseria, la guerra, queste le cause che accomunano bambini e adolescenti. Bambini, bambine e adolescenti vittime della droga, della prostituzione, delle mutilazioni genitali, della schiavitù del lavoro minorile nei campi e nelle fabbriche di mezzo mondo: chi non ricorda il bimbo pakistano Ikbal Masih, venduto dai genitori, all'età di quattro anni, a un fabbricante di tappeti, ragazzo ribelle ucciso a 12 anni?

E ancora, bambini assetati e affamati, decimati dall'immane tragedia dell'AIDS, mutilati dall'esplosione di mine antiuomo, o meglio, antibambino, visto che vengono fabbricate sotto forma di giocattolo, disseminate in 64 paesi; bambini armati e addestrati per combattere in guerre volute dagli adulti. Per non parlare della pedofilia, una perversione diventata un'industria che scoppia in tutto il mondo, che si consuma nelle stesse famiglie, e bambini rapiti per il trapianto d'organi, bambini uccisi dai propri genitori.

Le cifre della vergogna riportate negli ultimi rapporti dell'Unicef ne danno una spietata conferma: 177 milioni, solo nei paesi in via di sviluppo, i bambini con ritardo di crescita, soprattutto a causa della malnutrizione delle madri durante la gravidanza; 250 milioni di bambini che lavorano per l'intera giornata; 130 milioni di bambini in età compresa tra i 6 e gli 11 anni che non frequentano la scuola; 130 milioni uccisi nel corso di conflitti armati, moltissimi gravemente feriti e resi invalidi; 15 milioni di ragazze che diventano madri tra i 15 e i 19 anni; 74 milioni di bambine nel mondo infibulate.

"La tragedia dell'uomo moderno, dice il rabbino Heschel, sta nel fatto che l'uomo ha cessato di chiedersi chi è, d'interrogarsi sui gesti che compie e che subisce. L'essenza dell'essere umano non deve

essere in esso racchiuso?”, C'è un orrore lungo la storia dell'umanità che in ogni tempo si è finto di non vedere. Eppure è una interminabile catena di morti! Ma l'uomo del villaggio globale assorbe le vicende con indifferenza.

Oggi, per non correre il rischio di diventare complici dell'indifferenza, occorre il grosso impegno di dare risposte a noi stessi nel momento in cui avvertiamo di non conoscere questo bambino, o di non conoscerlo abbastanza, di non capire le sue ansie, le sue attese, di non riuscire a vivere con lui una relazione che gli permetta di liberare le sue potenzialità latenti. Don Dilani scriveva: "Non chiedetemi come si deve fare ma come si deve essere".

Noi come siamo? Forse poco integrati, forse poco attenti a scoprire occasioni di crescita sociale, umana, civile in un mondo cambiato e che continua a cambiare, poco impegnati nel concorrere a determinare nuovi atteggiamenti e comportamenti in vista del recupero dei valori della famiglia, dei rapporti, della solidarietà, della pace; poco attenti a confermare un impegno nuovo che ci dia una maggiore forza morale ma, soprattutto, il diritto di intervenire in campi in cui l'assenza di una normativa ha finora impedito di agire. È necessario acquisire conoscenza e coscienza della attuale condizione dell'infanzia, individuando le molteplici forme sia di violenza diretta, sia di quella strutturale, per rilevare i diritti che sono negati e minacciati nei vari paesi e le relative cause riconducibili

o al sottosviluppo che caratterizza il terzo mondo, o a un cattivo e contraddittorio sviluppo che nonostante alcune apparenze, caratterizza i paesi industrializzati e del benessere.

Convienne, allora, non limitarsi a cogliere gli aspetti eclatanti ed emotivamente coinvolgenti della violenza fisica e della negazione dei diritti fondamentali, ma anche quelli più sottili e sfuggenti della violenza psicologica che nega, più o meno intenzionalmente i bisogni più profondi dei soggetti in età evolutiva. Si tratta, insomma, di prendere coscienza di quelle forme di violenza che passano attraverso la cultura, la struttura e l'organizzazione di una società che se non è a misura d'uomo, ancor meno è a misura di bambino. Occorre guardare alle nuove forme di povertà dovute soprattutto alla carenza di servizi e di spazi urbani, utili alla crescita, al gioco, alla creatività dei bambini. È necessario impegnare la famiglia, la scuola, la comunità, le istituzioni nello svolgimento di un ruolo di attiva presenza per il pieno significato del valore dell'infanzia e dell'adolescenza. A questo punto, ricorre ancora la domanda posta inizialmente: CHI È IL BAMBINO?

Ci piace rispondere con le parole della grande Maria Montessori: "Il bambino è costruttore dell'uomo, è padre dell'uomo". Il bambino è un valore, il futuro del mondo, una risorsa per costruire il futuro. Ma il farsi uomo per il futuro dipende dalle scelte che il popolo degli adulti assume di fronte al popolo dei bambini.



Il diritto allo sport e alla casa Leonardo Mianucci, Classe V E, Scuola primaria "Don Liborio Palazzo", Istituto Comprensivo - Montescaglioso (Matera)

Calendario 2006

Anche per il prossimo anno, grazie al Protocollo d'intesa, tra l'UNICEF di Basilicata e l'Ufficio Scolastico Regionale per la Basilicata, Direzione Generale, il "Nodo" n. 28 offre ai suoi lettori il calendario 2006, con gli elaborati prescelti, tra quelli numerosi eseguiti dagli alunni, nell'ambito del concorso dal tema:

I Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza

L'iniziativa ha avuto avvio con il calendario 2001, ed è uno dei modi per porgere gli auguri, mese per mese, attraverso i fogli del calendario da tavolo. La selezione è stata affidata ad una apposita commissione.

Alcuni elaborati, che non hanno trovato spazio nei fogli del calendario, sono stati riprodotti nelle immagini di questo numero della rivista.



Insieme: famiglia, scuola, comunità, tutti i paesi del mondo Eliana La Fua, Veronica Dolce, Elisa Dolce, Classe III C, Scuola secondaria di primo grado “G. Leopardi” - Potenza

Elenco delle scuole partecipanti al concorso Unicef - Direzione Generale

I Diritti dell'Infanzia e dell'Adolescenza Calendario 2006

Scuola Primaria, Istituto Comprensivo:

“L. Milani” - Potenza; Bella (PZ); “San Giovanni Bosco” – Maratea (PZ); “Ten. D. Robilotta” – Montemurro (PZ); Tramutola (PZ); “R. Scotellaro” – Tricarico (MT).

Scuola Primaria “Don Liborio Palazzo” Montescaglioso (MT); “L. Milani” – Policoro (MT).

Scuola Secondaria di 1° grado:

“G. Leopardi” - Potenza; “E. Torracca” – Potenza; – I. C. “V. Alfieri” – Laurenzana (PZ); I. C. Pignola (PZ); “M. Granata” Rionero in Vulture (PZ); “G. Palermo”, I. C. - Satriano di Lucania (PZ); “Nicola Sole” – Senise (PZ); I. C. – Tramutola (PZ); “Tenente R. Davia” - Salandra (Matera); “E. Gianturco” – Stigliano (MT).

Istituto d'Istruzione Secondaria di 2° grado:

“N. Miraglia” e Liceo Classico “N. Carlomagno” – Lauria (PZ); Liceo Artistico – Maratea (PZ); Istituto Statale d’Arte - Potenza; Liceo Scientifico Statale “E. Fermi” – Policoro (MT); I.T.C.G. “Olivetti” – Bernalda (MT).

Liberare l'infanzia restituendole il suo 'bosco di betulle'

MARIA TERESA MIRCOLI
Dirigente Tecnico Miur Regione Marche

C'era una volta 'Poldo'¹, proposto allusivamente a simbolo del modello educativo adultocentrico.

Lo vogliamo ricordare anche qui, trasferito, tuttavia, d'un colpo, dall'asilo infantile di ottocentesca memoria alla scuola dei più grandi, cogliendo in lui una parte di noi, quando, piccoli alunni, si era a scuola spauriti, in mezzo a un mondo che non capivamo appieno e che pensavamo ostile, impotenti rispetto al tutto incomprensibile che ci era attorno, sotto l'ombra di una bacchetta, più viva e più animata della maestra, sempre lì, inesorabilmente, ogni mattina, a scrutare se fossero sporche le manine, anche quando, gonfie, in inverno, come cuscinetti, per i geloni, giravamo e rigiravamo da una parte all'altra, tra lo stridore del gessetto nuovo che si sfregava sulla lavagna d'ardesia.

Tutto era personaggio severo, alto, distante e più importante di noi, nel nostro immaginario: la maestra, i programmi, i compiti, l'orario delle lezioni, le lezioni, i dettati, la lettura strumentale e il dito indice che doveva seguire stancamente righe e righe di brani non capiti, i ritmi della mattinata, ripetuti e cadenzati come riti, ma anche il portone d'ingresso, i corridoi, l'orologio al muro, la campanella dal doppio volto carceriero e liberatorio, l'aula, i banchi tenuti fermi e rigidi dalla predella e dalla spalliera unite, la lavagna nera, i cartelloni al muro, l'alfabetiere, il grembiule lucido della maestra, sempre liso sul davanti e sotto i gomiti. Dal tutto sprigionava l'odore rancido e nauseabondo delle merende avvolte nella carta paglia e appoggiate disordinatamente sotto il banco, fuori della cartella di cartone, tra l'astuccio di

legno, il sussidiario, il libro di lettura e gli unici due quaderni, a righe e a quadretti, i cui fogli, stropicciati, unti e macchiati di inchiostro, erano sempre attorcigliati agli angoli, come orecchie d'elefante.

Poldo era stato strappato dal suo *'bosco di betulle'*¹ e gli era stato impedito di goderselo e finanche di sognarlo, stretto e costretto dentro una scuola rigida, severa e dal senso incomprensibile.

Più tardi, arrivò 'Rocco'¹, anch'egli simbolo allusivo di un modello pedagogico, questa volta di marca puerocentrica.

Era stato rottamato il modello Poldo perché si era ritenuto che gli adulti dovessero essere tutti al seguito di Rocco, pronti e solerti a soddisfare ogni suo interesse, a render conto anche ad ogni suo capriccio, a lasciarlo fare, senza disturbarlo mai, senza mai richiamarlo, senza intervenire per timore di interferire e in qualche modo di profanarlo, con opportunità pressoché nulle di riuscire a orientarlo.

Si pensò di far bene.

Arrivò, nel frattempo, il modello robot e con esso arrivarono i computers, i progetti, le reti online, l'organizzazione secca, fredda e preordinata con il tutto programmato, nel bel mezzo di lusso e stravaganze, che aumentarono con l'autonomia, e nel bel mezzo di liste e liste di obiettivi anche distratti e astratti rispetto agli alunni.

Ma lo scenario continuava imperterrito a rimanere e a mostrarsi invariato: ieri, a scuola, alunni come Poldo, come lui rassegnati a non più godere né a sognare il *'bosco di betulle'*.

Più tardi, a scuola, con Rocco, a far cadere, senza senso, e a calpestare le foglie, ormai cadute, del

suo bosco di betulle.

Poi, con il robot, al posto di Poldo e Rocco, a rincorrere il virtuale, dove non c'è e non si sa nemmeno come è fatto il bosco di betulle, dove svaniscono bisogni ed esigenze, dove tutto è aleatorio provvisorio... ed è sospeso in aria. E si volatilizza appena ai margini dell'anticamera del sogno.

La scuola di oggi, che potrebbe anche farsi tentare e disorientare dal ricordo di Poldo e di primo e post Rocco e che magari potrebbe obbligare i nuovi dentro modelli di educazione e di apprendimento che la storia educativa ha rifiutato, ma che potrebbe ancor più farsi tentare dal bagliore intenso dei riflettori dei mezzi multimediali e dei progetti di ogni tipo, tra il pullulio di attività diversificate, in nome e per conto dei bisogni dei ragazzi, scuola che pure mostra di ragionare e di lavorare alacremente e senza sosta riempiendo di ogni cosa il panierino delle offerte formative, in realtà dovrebbe saper rinunciare, all'occorrenza, a qualche sfarzo e fermarsi attentamente a guardare e inchinarsi all'infanzia, recuperandola al senso della vita, prendendola in silenzio e delicatamente per mano per guidarla verso ciò che conta veramente per la sua esistenza, la sua educazione e la sua formazione e restituendole, finché si può, il 'bosco di betulle'

E, allora, non possiamo che guardare alla Riforma che interviene giusta in tempo per affrancare ogni giovane personalità dall'angustia e dal peso di oppressioni pseudoeducative e pseudoculturali, anche ricaricando di attenzione valoriale il suo 'bosco di betulle' ripartendo di lì, senza omettere di elevarla, tuttavia e ad un tempo, verso gli orizzonti culturali ed educativi

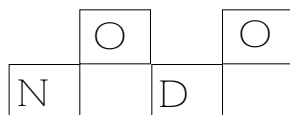
della storia e del progresso personali e sociali.

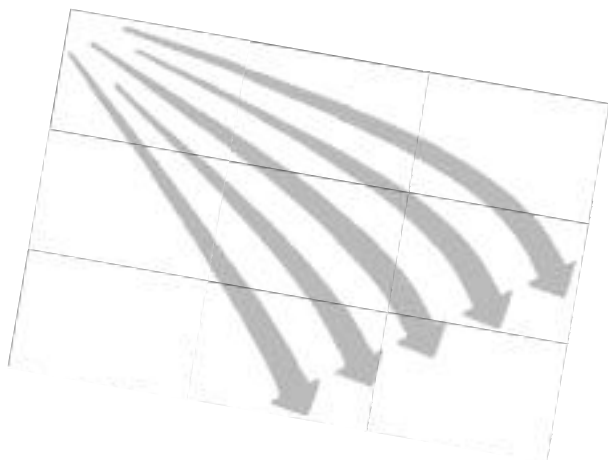
Una sosta necessaria per riflettere merita, allora, il principio che dice di operazioni educative, formative e culturali veramente a favore del giovane alunno se, tuttavia, passano attraverso il suo 'territorio di persona', nella specificità delle sue connotazioni valoriali ed esistenziali, territorio che noi identifichiamo nel suo 'bosco di betulle' questa volta, come luogo dei valori, del sé, delle identità, delle radici, delle appartenenze, degli odori e dei sapori della libertà e della storia dei singoli e della collettività, delle esigenze, delle speranze, delle aspirazioni e dei sogni di ciascuno e di tutti, luogo nel quale nascono, crescono e dal quale non possono che elevarsi, rigogliosi al cielo, tronco e rami, sempre ricchi di foglie verdi e di germogli.

In tale luogo mai troveremo l'alunno selvaggiamente in solitudine, ma vi scorgeremo, all'occorrenza guidandole e aiutandole, nascite e approdi di esperienze vitali di ogni tipo, le esperienze culturali di ciascuno nel rapporto con gli altri, con la natura, con la cultura, luogo nel quale le regole non si impongono né si stravolgono né si interpongono né si manomettono né si mistificano, ma si pongono e si accettano alla luce della coscienza e della libertà dei singoli per la crescita e lo sviluppo della coscienza e della libertà di ciascuno e di tutti.

Bibliografia

¹ Cfr. F. FRABBONI, *Cento anni di scuola materna, dalla sala di custodia alla scuola dell'infanzia* in G. M. BERTIN, *Il fanciullo montessoriano e l'educazione infantile*, Armando Editore, Roma 1975 (seconda edizione).





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

“Non uno di meno”: la scuola e i diritti dell’infanzia

MARIO COVIELLO

Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo - Bella

Viviamo in una società che spesso calpesta i diritti dell’infanzia e l’IRES CGIL con una inchiesta sul lavoro minorile in Italia ce lo ha ricordato: negli ultimi quattro anni lo sfruttamento dei minori (11-14 anni) è in crescita in Italia, in modo particolare al Sud, dove se ne registra una quantità quasi doppia rispetto al resto del paese.

Intanto nei nostri cinema circola l’ultimo film di Roman Polanski, “Oliver Twist”, che ripropone il romanzo di Dickens, ambientato nell’Inghilterra di un paio di secoli fa. In quell’Inghilterra, il lavoro minorile dei fanciulli poveri (anche sotto i dieci anni) era una delle poche alternative alla morte precoce o a un destino di devianza.

Nella cronaca locale si legge la notizia di un pusher di 15 anni arrestato dalla polizia a Scampia; nelle città veniamo avvicinati da bimbeti che ci chiedono qualche soldo (come sappiamo per conto di altri), ai semafori i lavavetri sono sovente dei minori, anche nei mercati dei piccoli paesi ci offrono la loro mercanzia piccoli marocchini o cinesi.

Eppure i giornali e la televisione ci rimandano in continuazione immagini di bambini che fanno

sport più dei grandi, usano le nuove tecnologie, sono ben vestiti, curati, coccolati.

Sono 2.618.794 in Italia i bambini che hanno meno di 5 anni, 2.679.104 quelli che hanno dai cinque ai nove anni, 2.805.287 quelli dai 10 ai 14 anni e 2.963.629 i preadolescenti e gli adolescenti dai 15 ai 19 anni. Intanto una prima riflessione: nascono sempre meno bambini, anche se ci danno una grossa mano gli stranieri.

521 di questi frequentano l’Istituto Comprensivo di Bella, una cittadina che ha circa seimila abitanti e che si dibatte tra i turni alla Fiat di Melfi, l’aumento sempre più consistente del costo della vita e il difficile mestiere di genitore.

Da sei anni sono dirigente scolastico, dopo aver insegnato per quasi trenta anni prima alla scuola elementare, poi alla media e per un anno in un Istituto di Istruzione Superiore. Amo il contatto quotidiano con i bambini e i ragazzi.

Scruto i loro visi assonnati al mattino, li vedo scappare via dalla scuola al suono della campanella. Con loro, dall’inizio di questo anno scolastico, abbiamo festeggiato i nonni, ci ha accolto la bian-

ca Ostuni per la grande Festa dei bambini del Mediterraneo, che ha celebrato la pace e la solidarietà tra i popoli con incontri con animatori, scrittori, editori.

Con loro mi sono commosso nel vedere "La tigre e la neve" di Roberto Benigni e divertito con gli animali di Madagascar nel nuovo cinema, appena inaugurato. Li ho osservati attenti e coinvolti durante le lezioni del progetto affettività che è appena cominciato e all'EFAB a Tito durante l'esposizione degli allevatori lucani per il progetto orientamento. Mi sono sempre chiesto con i docenti e le famiglie chi sono questi bambini che vediamo crescere, cosa vogliono veramente, che cosa è veramente bene per loro. Ho dovuto con dolore denunciare ai servizi sociali i lividi sul viso di un bambino percosso, affrontare la violenza organizzata di piccoli bulli che dominavano una classe, combattere il disinteresse di giovani demotivati e "difficili", favorire l'inserimento di 17 alunni stranieri che frequentano i tre ordini di scuola, garantire ai sette alunni diversamente abili il diritto all'istruzione.

Osservo la fatica di crescere di maschi e femmine che scoprono la loro identità. E quando ci sono problemi mi chiedo dove abbiamo sbagliato e come possiamo correre ai ripari. Viviamo la riforma Moratti che ha messo al centro la persona e che con l'ologramma, le unità di apprendimento, il portfolio, il tutor, le Indicazioni Nazionali, vuole costruire una scuola dell'apprendimento e del successo formativo, per tutti e per ciascuno, anche con un coinvolgimento più attivo delle famiglie, prime responsabili dell'educazione dei figli.

Quando abbiamo chiesto agli alunni quali fossero per loro i diritti più importanti hanno messo al primo posto il diritto alla vita, alla salute, ad una famiglia, ad una casa.

Conoscono i miei ragazzi la fame nel mondo, la guerra, il terrorismo. Hanno preparato un calendario e venduto oggetti fatti da loro, tenuto mercatini della solidarietà, per aiutare i piccoli dell'Africa, le vittime dello tsunami.

Molte classi sono gemellate con scolari dell'Africa e dell'Asia; abbiamo dedicato ai diritti dell'infanzia e alla solidarietà una giornata dell'Ottava edizione della Mostra del libro per l'infanzia e l'adolescenza, che si è tenuta nel nostro Istituto nell'ultima settimana di aprile.

Due quinte elementari hanno partecipato a Lagopesole, in maggio, al progetto in rete Educazione alla cittadinanza, alla pace, alla solidarietà e a Potenza alla giornata organizzata dall'Unicef in

maggio. Nel parco di Montereale hanno venduto dolci preparati dalle mamme per finanziare la costruzione di una pompa per dare l'acqua ad un piccolo villaggio del Mozambico.

Per garantire la loro salute abbiamo effettuato uno screening dentale e visivo con l'aiuto di uno studio dentistico e del Centro per la prevenzione della cecità di Potenza.

I ragazzi hanno diritto ad essere ascoltati e per il secondo anno consecutivo gli alunni di quarta e quinta elementare e quelli delle sette classi della scuola media hanno eletto i loro rappresentanti nella Consulta degli studenti. Con loro mi incontro periodicamente per parlare della refezione e del trasporto scolastico, dell'orario e del rapporto con i docenti, per programmare le uscite, i viaggi di istruzione, le iniziative. Agli alunni e ai genitori rappresentanti di classe, alla fine di ogni anno, con un questionario, chiediamo del rapporto con i docenti, delle attività svolte a scuola e riflettiamo sulle loro osservazioni per migliorare l'offerta formativa e l'organizzazione scolastica.

La scuola è per i ragazzi tempo di vita e la nostra prima preoccupazione è quella che essi stiano bene insieme nelle aule. Prestiamo attenzione ai loro vissuti, e ci sforziamo di vivere i loro problemi, le loro emozioni, per motivarli ed aiutarli a crescere. "L'infanzia arriva sui giornali e alla televisione quando è connessa a patologie: disaffezione scolastica, devianza, tossicodipendenze. Ma mai nella sua normalità. Viviamo in un paradosso: in nessun'altra epoca ci si è occupati della tutela dei bambini tanto quanto avviene oggi: ciononostante le esigenze di questo universo che rappresenta quasi il 20 per cento della popolazione, se consideriamo i minori di anni 18, sono totalmente ignorate. I bambini sono spesso messi dalle famiglie davanti alla televisione. Tutto il resto è silenzio". È questo il grido d'allarme di Marina D'Amato, nuova presidente del Centro di Documentazione dell'Istituto degli Innocenti di Firenze e alla quale è stata affidata la prima cattedra in Italia di Sociologia dell'Infanzia, presso l'Università di Roma Tre.

Di questo diritto di cittadinanza dei bambini nella testa degli adulti, di questo spazio che non c'è nella mente di chi progetta il presente si deve occupare la scuola che si occupa dell'universo infantile nella sua normalità, universo che è fatto di richiesta di campi sportivi, percorsi pedonali da casa a scuola, di centri ricreativi aperti fino a sera, di palestre. Cose semplici. Cose che non ci sono e che sembra normale che non ci siano.

Non dobbiamo dare per scontato che ormai viviamo in una società che prende in ostaggio la vita e che produce precise tipologie di ragazzi e di famiglie. Non dobbiamo crescere bambini-adulti, che condividono con la famiglia la gestione della vita domestica, le preoccupazioni quotidiane e che avvertono la necessità di mimetizzarsi, di non costituire un problema; di figli che crescono con le enormi aspettative dei genitori e la paura di deludere chi ha scommesso tutto su di loro.

Il figlio unico, bambino re, finisce per diventare un tiranno quando, dopo essere stato coccolato, viziato, accontentato in tutto e per tutto, si trova spiazzato perché là fuori, nel mondo, la centralità che aveva in famiglia non trova riscontro né a scuola, né nel gruppo dei coetanei. Ho assistito preoccupato, all'inizio di quest'anno scolastico, ai pianti disperati di un bambino che, pur avendo frequentato regolarmente la scuola dell'infanzia, in prima elementare non si è rassegnato per quasi due settimane al distacco dai genitori.

Dobbiamo fare i conti sempre più spesso a scuola con "famiglie-protesi": genitori pronti a sostenere i ragazzi oltre ogni limite di tempo, fa-

miglie che "possiedono" la vita dei propri figli ai quali offrono appoggio e protezione incondizionati. Sono convinto che i "No" aiutano a crescere, come scrive Asha Philips, anche se dire di no costa fatica perché, come risulta dal rapporto del 2005 di Telefono Azzurro, i ragazzi ottengono quello che vogliono perché sanno sfinire i genitori con la loro insistenza.

Il rapporto tra genitori e scuola va costruito con il dialogo e il rispetto dei ruoli. I nostri figli hanno diritto a crescere nel rispetto e nella serenità, la scuola e la famiglia insieme possono fare molto.

La scuola deve praticare quotidianamente la Convenzione Internazionale sui diritti dell'Infanzia (1989), la Dichiarazione dei diritti dell'uomo (1789) e la Dichiarazione dei diritti del Bambino (1959) perché viviamo in una società che spesso non crede nel futuro dei giovani, delle loro potenzialità. Dobbiamo aiutare i ragazzi a trovare dentro loro stessi la forza di scegliere la loro vita e la consapevolezza dei loro diritti può fare molto.

"Venite sul ciglio, disse. Risposero: Abbiamo paura. Venite sul ciglio, disse. Vennero. Li spinse. Ed essi volarono". (Guillaume Apollinaire).



Un sorriso per tutti i bambini Francesca Marino, Classe III A, Scuola secondaria di primo grado, Istituto Comprensivo "G. Palermo" - Satriano di Lucania (Potenza)

L'infanzia e la sua scuola nella riforma Moratti

SOFIA GALELLA

Dirigente Scolastico Istituto Comprensivo - Rapolla (Potenza)

La legge sul riordino dei cicli (L. n. 30/2000) disegna il nuovo sistema scolastico considerando la scuola dell'infanzia come articolazione del sistema educativo di istruzione e formazione, dotata di una specifica autonomia e unitarietà didattica e pedagogica, che si configura quindi come:

- parte integrante del sistema nazionale di istruzione,
- fondamento educativo-curricolare dell'intero ordinamento scolastico,
- autentica scuola con un curriculum aperto e dinamico fondato sullo sviluppo di conoscenze e capacità.

Quale scuola dell'infanzia, dunque, alla luce della riforma?

La legge 53 /2003 all'art. 2 così recita:

“concorre all'educazione e allo sviluppo affettivo, psicomotorio, cognitivo, morale, religioso e sociale delle bambine dei bambini, promuovendone le potenzialità relazione, autonomia, creatività, apprendimento, e ad assicurare l'effettiva eguaglianza delle opportunità educative”.

Una definizione articolata ed interessante che ne delinea i caratteri fondanti conferendole:

Identità istituzionale

le riconosce il valore di ambiente educativo, primo tassello del sistema nazionale di istruzione con il compito di contribuire alla formazione integrale delle bambine e dei bambini, nel rispetto della primaria responsabilità educativa dei genitori ed in continuità con il complesso dei servizi dell'infanzia, presenti sul territorio e con la scuola primaria. (D.L. 59/ 2004).

Identità ed autonomia pedagogica

l'acquisita identità istituzionale le consente di “dialogare” con altri ambiti e territori educativi collaterali e successivi in un quadro di rapporti interat-

tivi di continuità e di complementarietà.

La scuola dell'infanzia pone così le basi per lo sviluppo cognitivo, sociale e morale delle bambine e dei bambini, concorrendo “alla formazione integrale della personalità, valorizzando le capacità affettive, psicomotorie... trasformandole in competenze, irrobustendo l'identità, l'autonomia, la creatività, la progettualità, la cultura, la socialità il gusto estetico, il senso morale e religioso” (Raccomandazioni).

Identità didattica-metodologica

essa è il risultato di un percorso storico che ha visto il passaggio dal concetto di scuola materna come istituzione assistenziale, all'affermarsi del concetto di scuola dell'infanzia come “territorio educativo” nel quale proteggere il bambino dalle trasformazioni sociali che hanno reso particolarmente pesante la condizione dell'infanzia.

Scuola in continua crescita riconosciuta parte integrante del sistema educativo e livello scolastico determinante per il successo formativo delle nuove generazioni. “L'ulteriore sviluppo di questa scuola si profila, pertanto, come completa generalizzazione di un servizio educativo di elevata qualità, impegnato a diffondersi senza squilibri e disuguaglianze sul territorio nazionale, espressione di una progettualità politica e pedagogica consapevole delle sfide provenienti dalle nuove dinamiche della cultura e della società e in grado di tradurre nei fatti il principio della migliore educazione possibile nell'età dell'infanzia per lo sviluppo dell'uomo e del cittadino”. (Raccomandazioni).

Scuola vera dove il bambino trova l'opportunità di vivere esperienze concrete, sequenze di vita in interazione con i pari, gli adulti, l'ambiente, la cultura.

Scuola del curricolo centrato sulle esigenze di crescita dei bambini, fondato sullo sviluppo di conoscenze e capacità che sono a fondamento ed in stretta connessione con lo sviluppo dei successivi ambiti disciplinari e discipline che garantiscono unitarietà al percorso formativo glissando rotture o frammentazioni processuali.

In tal senso la continuità diventa un concetto ordinatore che consente di individuare gli obiettivi formativi e competenze da sviluppare in riferimento ai “traguardi irrinunciabili” definiti a livello nazionale.

Quale bambino?

L’ottica con la quale la riforma vede il bambino la ricaviamo ancora dalla lettura delle Raccomandazioni:

“la qualificata funzione formativa della scuola dell’infanzia, integrata con quella offerta da altre risorse e competenze educative territoriali, può svolgere, allora, una preziosa funzione nella crescita delle consapevolezze culturali e comportamentali necessarie a riportare i bambini e l’infanzia al centro delle preoccupazioni di tutti”.

Emerge chiara la centralità del bambino, un bambino soggetto di diritti, quelli inalienabili della nostra Costituzione, delle dichiarazioni e convenzioni Internazionali che sono il diritto alla vita, alla salute, all’educazione, all’istruzione ed al rispetto dell’identità individuale etnica, linguistica, culturale e religiosa.

Una suggestiva immagine dell’infanzia che considera i bambini soggetti attivi, che sanno fare molte cose e che vogliono imparare quello che ancora non sanno fare. Che hanno voglia di costruire conoscenze, di esplorare linguaggi, di intrecciare pensieri, di capire com’è fatta la realtà, sperimentare regole di rapporto sociale. Dunque bambini motivati e interessati a conoscere il mondo e a trasformarlo.

Viene inoltre garantita una nuova qualità della vita individuale e sociale e questa promozione, intesa come grande qualità educativa attuale è correlata con il miglioramento del livello di vita della comunità e degli adulti di riferimento. Con la famiglia in particolare, la scuola si pone come significativo luogo di apprendimento, socializzazione e animazione.

L’idea è quindi quella di una scuola “centrata sul bambino”, attenta alla sua crescita, che lo vede protagonista, fiducioso nelle proprie capacità, attore della propria crescita, capace di interagire ed

in grado di attivare le sue conoscenze per trasformare il suo modo di essere al mondo.

Quale progettazione?

L’attività didattica nella scuola dell’infanzia ha trovato la sua espressione privilegiata nel lavoro per progetti.

La dimensione curricolare e l’attenzione alle più recenti ricerche in fatto di insegnamento-apprendimento hanno determinato una grande attenzione alla progettualità, considerata come azione intenzionale di ricerca di percorsi didattici capaci di sostenere e alimentare l’interesse, la curiosità, la passione del conoscere.

Progettare nella scuola della Riforma significa anche fare riferimento alle norme dettate dalla legge:

- Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati delle attività educative nella scuola dell’infanzia

- Raccomandazioni per l’attuazione dei P.P.A.E.

- Profilo educativo culturale dello studente alla fine del primo ciclo di istruzione (6-14 anni) a cui anche i docenti della scuola dell’infanzia dovranno attenersi, per costruire il piano personalizzato che sarà messo a disposizione delle famiglie, non essendo stato ancora tracciato il profilo per la fascia (3-6 anni).

Un’attenzione di rilievo merita il Portfolio delle Competenze, strumento interessante che raccoglie, documenta ed esplicita i percorsi didattici realizzati dagli allievi.

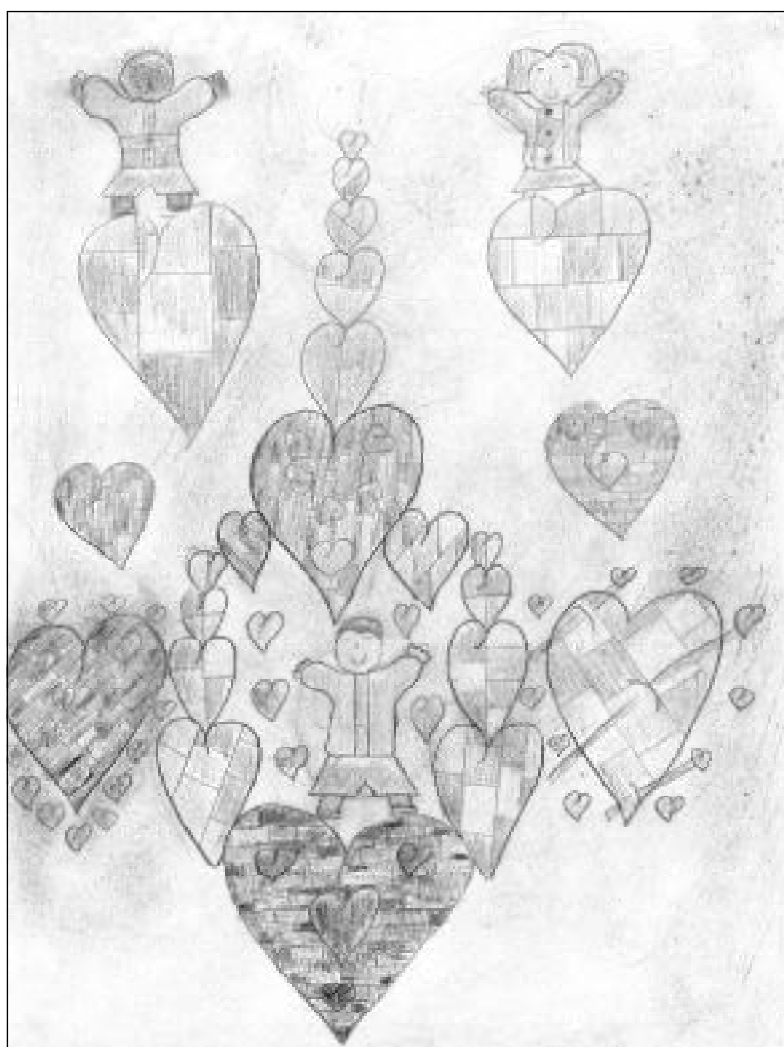
La documentazione, itinerario privilegiato per riflettere sulle buone prassi e migliorare la qualità dell’offerta formativa dell’istituzione scolastica, assente o quasi nella scuola dell’obbligo, è stata il fiore all’occhiello della scuola dell’infanzia; gli Orientamenti ’91 la considerano uno dei connotati metodologici essenziali, A.S.C.A.N.I.O. ed A.L.I.C.E, noti percorsi di ricerca e sperimentazione della scuola dell’infanzia, ne hanno consacrato la validità pedagogica.

La scuola dell’infanzia si è costruita attraverso tali esperienze di ricerca e sperimentazione ed ha saputo precorrere molte linee di trasformazione del sistema scolastico, ha anticipato le prospettive e i significati migliori dell’autonomia e della riforma, perciò merita tutta la nostra attenzione di dirigenti scolastici convinti che ogni buona riforma non può prescindere dal lavoro pregresso dei docenti e dei

dirigenti della scuola militante che, in “nome dell’infanzia”, attraverso sperimentazioni, ricerche, pratiche condivise, strategie didattiche, organizzazione adeguata, hanno cercato di rendere sempre più di qualità questa nostra scuola.

La qualità della scuola e quindi della formazione dei bambini non può essere, infatti, garantita solo da un complesso di norme ma soprattutto da come gli operatori le interpretano, le applicano

nel quotidiano, con azioni concrete, con l’esempio, con la disponibilità al confronto, con la loro cultura, con il loro “saper fare”, ma soprattutto con il loro “saper essere” che consente di coltivare l’amore per “imprese educative” che assicurino ad ogni bambino le migliori condizioni per svilupparsi come persona, sfruttando e valorizzando al massimo le potenzialità connesse all’essere bambino nella società di oggi.



Vi chiedo di volermi bene Antonio Spianato, Classe V, Scuola Primaria
“Ten. D. Robilotta”, Istituto Comprensivo - Montemurro (Potenza)

Sedes sapientiae

MADDALENA MARCONE

Docente di Materie Letterarie - Scuola secondaria di 1° grado

"Nicola Sole" - Senise (Potenza)

Alla domanda: "Perché vieni a scuola?", Antonio, 1^a E, risponde con prontezza – per imparare più cose; per poter fare un mestiere, aggiunge Giuseppe Nicola, andando subito al sodo e badando alla spendibilità di ciò che si apprende; per approfondire le conoscenze, per ampliare il sapere e poter svolgere, poi, una professione, precisa Gianmaria; perché, oggi, senza la scuola e una preparazione adeguata non si va da nessuna parte, incalza Pietro, profondamente convinto di essere sulla strada giusta.

Avvaloro la tesi di Pietro e... mi spingo ancora più in là: – perché si possa andare, è necessario che si continui a studiare, che non si smetta mai di imparare, che si desideri di farlo per tutto l'arco della vita.

Sgranano gli occhi, increduli e anche un po' sgomenti.

Vado in loro soccorso, parlo della società della conoscenza, dei Centri Territoriali Permanenti per l'istruzione e la formazione in età adulta e di noi che siamo tra questi, che abbiamo visto ritornare tra i banchi giovani, adulti, genitori, professionisti già affermati in un campo che, ad un tratto, si scoprono manchevoli e bisognosi di aiuto in un altro; – ah, per questo le luci sono sempre accese! Ma certo, ne conosco tanti, rintracciano legami di parentela con questi alunni un po' cresciuti, rasserenati, riconciliati, riprendono con foga la

discussione, tornando alla domanda iniziale:

"Perché vieni a scuola?"

- Perché è bello sapere, per crescere la materia grigia, per diventare più saggi, afferma con enfasi Giuseppe, sostenendo la parola, che ha chiesto a due mani per tutto il tempo del mio intervento, con una gestualità ampia, di impareggiabile efficacia comunicativa.

L'espressione originale che ha suscitato più di un sorriso, faccio notare alla classe, ha, in realtà, un fondamento scientifico che in questi ultimi anni si è andato sempre più accreditando: l'intelligenza non è un fatto statico, un patrimonio dato o negato per fatalità ineluttabile, è, invece, elemento dinamico che può crescere in base a stimoli e a sollecitazioni adeguate.

Siamo ancora nella fascia dell'obbligo, ma ognuno è pronto a giurare che è "scolaro per scelta" anche, e soprattutto, perché alle motivazioni già espresse Nicola e Vincenzo ne aggiungono un'altra, approvata all'unanimità, che fa brillare gli occhi di luce: si viene per stare con gli altri, per fare amicizia, per condividere un'esperienza.

Che dichiarazioni forti e che impegno per noi educatori!

Davanti a me ho ventuno vulcani in eruzione, un'esplosione di energia dalla portata incalcolabile da incanalare nell'alveo giusto, ma questi irriducibili chiacchieroni, che riconoscono la

scuola come "*sede della sapienza*", luogo privilegiato per sviluppare i processi mentali e relazionali, mezzo di elevazione sociale e umana ora puntano su di me gli occhi puri e trasparenti di bambini e sembrano girare a me la domanda, le loro risposte interpellano tutti noi, professionisti di scuola, che in questo contesto siamo stati chiamati ad esplicitare la nostra specifica, irripetibile e originale vocazione di vita.

E allora?

E allora sì, li guideremo, quotidianamente, ad esplorare i sentieri della conoscenza, a impadronirsi di competenze strategiche forti, ad acquisire le abilità necessarie per governare gli impegni della propria esistenza, li aiuteremo a dialogare con se stessi, con gli altri, col mondo, a raccontare e a raccontarsi, a porsi domande, a trovare risposte di senso.

Impareranno a tessere una fitta rete di relazione, a sondare la profondità dell'animo umano, a fronteggiare l'incertezza, a sapersi difendere dai messaggi truccati in termini di verità e di valore, a vivere il presente e a progettare il futuro con una nuova consapevolezza di essere uomo e fierezza del proprio destino.

Li condurremo per mano a ricercare la sapienza dell'intelletto e a desiderare quella del cuore. Cresceranno, impareranno ad elaborare la vita!

I diritti del bambino e la riforma Moratti

ANGELA RIVERSI
per il Gruppo di Studio
del Liceo Classico "G. Leopardi" - Recanati

La Convenzione dei diritti del Bambino (approvata dall'Assemblea generale dell'ONU nel 1989 e ratificata dall'Italia nel 1991) costituisce un documento completo e organico che copre ogni aspetto della vita dell'infanzia e che pone "a suo generale criterio ispiratore il superiore interesse del fanciullo". Gli articoli che, nello specifico, coinvolgono direttamente l'istituzione scolastica sono:

- il n. 13 che sancisce la libertà di espressione
- il n. 17 che, oltre ad incoraggiare i mass media a diffondere materiali ed informazioni utili allo sviluppo sociale e culturale del bambino, invita gli Stati parti a dettare i principi destinati a proteggere i bambini dalle informazioni e dai materiali che nuocciono al suo benessere
- il n. 23 che garantisce i diritti del bambino disabile
- il n. 28 che garantisce l'obbligatorietà e la gratuità della scuola primaria a tutti i bambini
- il n. 29 che sancisce il rispetto di ogni bambino, per la sua identità culturale, la sua lingua, i suoi valori, il Paese di provenienza nonché la preparazione ad una vita responsabile in una società libera, in uno spirito di comprensione, pace, tolleranza e uguaglianza.

A fronte del carattere universale del Documento, quantomeno sul piano formale, è l'aspetto applicativo che invece esige una continua rivisitazione per un adattamento continuo e significativo ai mutamenti a cui è sottoposta l'attuale società. La scuola italiana infatti, pur avendo svolto nel recente passato un compito ineccepibile nel garantire a tutti una formazione di base gratuita nel rispetto delle diversità di ciascuno, necessitava di una riforma che da un lato la rendesse più flessibile e snella all'interno di un contesto sociale sempre più diversificato e complesso, e dall'altro le consentisse di formare ed educare le giovani menti non più sulla base della quantità dei saperi, ma sulla capacità di riadattare, ristrutturare, rielaborare

tali saperi in un continuo processo di ricerca che va ben oltre il percorso scolastico.

Nella recente Riforma, attuata dal Ministro dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca Letizia Moratti, emerge un filo conduttore che armonizza l'intero apparato strutturale, *ovvero l'esigenza di un sistema scolastico che vive e agisce in funzione dei giovani utenti adattandosi flessibilmente ai loro bisogni e ai loro interessi.*

Se gran parte delle tematiche affrontate dalla riforma hanno arricchito, in passato, la letteratura pedagogica, altre costituiscono delle vere innovazioni, tuttavia la strutturazione della Legge di riforma nonché le preventive modifiche alla Costituzione attuate nel 2001, consentono di realizzare anche tutto ciò che in passato rimaneva inattuato vuoi per problemi burocratici, vuoi per latitanza legislativa.

Una parola chiave per una lettura organica del testo di riforma è la continuità soprattutto per le modifiche strutturali relative all'istituzione di un unico ciclo suddiviso in scuola primaria (ex scuola elementare) e scuola secondaria (ex scuola media inferiore). Inoltre è all'interno della continuità che si garantisce in modo più appropriato l'integrazione dei bambini disabili e con svantaggi diffusi sul piano sociale e culturale.

Lo sviluppo di ciascun bambino, infatti, va compreso e assunto in una prospettiva ecologica, o per meglio dire, sistemica che consenta cioè di esaminare l'educazione e la formazione come prodotti di molteplici sistemi di cui la famiglia e la scuola non ne rappresentano che due aspetti, importanti sì, ma non esclusivi. Tale prospettiva consente di leggere in maniera sistemica anche la personalità (e non solo infantile) come frutto di più sfere complementari (affettiva, emotiva, sociale e cognitiva) la cui reciprocità è indubbia. Se la prospettiva sistemica implica un attento sguardo a livello orizzontale e quindi allo spazio che circonda l'infanzia, la prospettiva di un armonico sviluppo

psicofisico, in senso verticale, consente di guardare alla crescita nella sua evoluzione temporale che implica, innanzi tutto, gradualità che, peraltro, non si manifesta con gli stessi ritmi, tempi e modalità di apprendimento.

Per comprensibili e ovvi motivi la continuità ha sempre rappresentato l'Araba Fenice della Scuola italiana perché, pur nel rispetto delle indicazioni contenute negli Ordinamenti della scuola elementare (art.1 della legge 148/90) e non tralasciando le varie sperimentazioni effettuate nel territorio nazionale, rimanevano, comunque, solide barriere che di fatto impedivano ai bambini meno fortunati di adattarsi al nuovo senza traumi e complicità di carattere psicologico.

Il primo e più vistoso passo nel rimuovere gli ostacoli di un bambino nel suo iter scolastico è quello dell'eliminazione dell'esame di quinta elementare le cui motivazioni vanno ben oltre una lettura spicciola dettata dalla semplificazione; tali motivazioni riconducono ad una visione più ampia che chiama in causa sia l'innalzamento dell'obbligo scolastico (inteso anche e soprattutto come obbligo formativo superando la dicotomia diritto/dovere all'istruzione) sia la necessità di coniugare al meglio l'antinomia scuola di tutti/scuola di ciascuno.

Da questa visione unitaria si profila una gradualità che coinvolge non soltanto la didattica ma anche l'evolversi delle materie di studio che, dai campi di esperienza (scuola dell'infanzia) passando per gli ambiti disciplinari (scuola primaria) giungono alle discipline vere e proprie della scuola secondaria. Tuttavia è attraverso l'*accoglienza* che si realizza a pieno la continuità verticale, dedicando il primo anno della scuola primaria e della secondaria al conseguimento delle strumentalità di base necessarie per proseguire l'iter scolastico. La funzione dell'accoglienza, oltre a favorire la personalizzazione dei percorsi scolastici a tutti i bambini indistintamente, consente di integrare al meglio i bambini stranieri laddove, per strumentalità di base, si intende anche e soprattutto l'acquisizione della lingua italiana, pur nel pieno rispetto della cultura del Paese di provenienza di ciascun bambino.

Il concetto di continuità investe anche la *valorizzazione del territorio* grazie alle modifiche costituzionali apportate nel 2001; le Regioni, diventando soggetti istituzionali dotati di potestà legislativa in merito alla formazione e all'istruzione, possono snellire e rendere flessibile un sistema formativo integrato capace di raccordare la plura-

lità delle opportunità formative presenti nel territorio, cogliendo nelle risorse dell'ambiente solidi motivi di apprendimento e di sviluppo nonché di responsabilizzazione e impegno nel tutelare i beni fisici e culturali. Benché questo aspetto venga spesso letto in funzione del secondo ciclo, in realtà coinvolge sia la scuola dell'infanzia sia il primo ciclo favorendo una conoscenza diretta dell'ambiente costruita sull'interazione bambino/territorio: si pensi alle opportunità che il territorio offre per un bambino di scuola dell'infanzia i cui primi approcci conoscitivi si basano sulla sensorialità e sul movimento.

Un'altra parola chiave della legge di riforma è *la flessibilità* con cui è possibile accedere alla scuola dell'infanzia e a quella primaria, sia pure con attuazione graduale, anche a chi compie i tre o i sei anni entro l'aprile dell'anno scolastico di riferimento. Anche questa opportunità, scaturisce dalla necessità di poter rispondere in modo diversificato alle esigenze e ai bisogni di ciascun bambino e di poter mettere in pratica quelle stimolazioni già presenti in tutti i Campi di esperienza degli Orientamenti '91 per la scuola dell'infanzia. Ad esempio nel campo dell'esperienza "i discorsi e le parole" così si legge: "Il primo accostamento alla lingua scritta è ormai avvertito come un nucleo qualificante per l'attività educativa della scuola dell'infanzia, sia come avvio all'incontro col libro e alla comprensione del testo, sia come interessamento al sistema di scrittura, nei cui confronti il bambino elabora congetture ed effettua tentativi sin da quando comincia a differenziarlo dal disegno. Il processo di concettualizzazione della lingua scritta inizia quindi prima dell'ingresso nella scuola elementare ed è sostenuto dall'immersione in un ambiente ricco di fonti di informazione e di immagini capace di stimolare anche la curiosità per la lingua e per i modi di scriverla". Non si tratta quindi di un anticipo basato su presunte o inconsistenti velleità da parte di genitori poco responsabili, si tratta piuttosto della consapevolezza che la società odierna, offrendo al bambino una vasta gamma di stimolazioni, origina nuovi bisogni soprattutto in un'età caratterizzata dalla curiosità e da un alto potenziale cognitivo.

Sul piano dei contenuti la Riforma, in linea anche in questo caso con la Convenzione dell'ONU, delinea una modernizzazione che investe *lo studio delle lingue e l'alfabetizzazione nelle tecnologie informatiche*.

Con l'ingresso nella scuola primaria si inizia con una lingua comunitaria, mentre una seconda lin-

gua viene introdotta nella scuola secondaria di primo grado. Lo studio delle lingue straniere non ha solo una funzione strumentale a carattere esclusivamente comunicativo, ma consente innanzi tutto di superare i confini della propria cultura, di proiettarsi in un mondo diverso ma non alternativo e di imparare a confrontarsi per consolidare la propria identità senza paura di perderla perché, paradossalmente, l'identità si consolida solo con il confronto e la conoscenza di ciò che è diverso. Solo in questo modo la tolleranza, l'uguaglianza, il rispetto degli altri, la convivenza democratica possono essere interiorizzati per entrare a pieno titolo nella coscienza civile dei bambini e dei futuri cittadini.

Anche l'incentivazione delle *tecnologie informatiche* trae la sua origine da bisogni che travalicano la pura strumentalità perché la cultura, intesa come molteplicità di linguaggi e pervasività dei sistemi simbolico-culturali (Orientamenti scuola dell'infanzia), può essere capillarmente diffusa indistintamente, grazie a strumenti sempre più sofisticati e potenti. Condividendo la tesi di J. Bruner, Olson

afferma che nella crescita e nello sviluppo è fondamentale l'influenza modellatrice che la cultura esercita sul pensiero, ampliando e potenziando, attraverso gli strumenti tecnologici, le capacità cognitive dell'uomo. L'Istituzione scolastica in tal senso può e deve operare sia per incrementare la funzione cognitiva di tali strumenti, sia per educare i bambini ad un loro corretto uso, evitando condizionamenti e strumentalizzazioni che possono nuocere al benessere dell'infanzia. A fronte di quanto detto, dobbiamo aggiungere un'altra opportunità che la tecnologia offre, quella di stimolare una pluralità di forme di intelligenza (H. Gardner) in cui "si manifestano forti variabilità individuali" (Orientamenti 91) che ogni bambino può sviluppare nelle forme più congeniali e produttive.

Il diritto-dovere all'istruzione e all'alfabetizzazione di ogni bambino passa anche attraverso la progressiva consapevolezza delle proprie potenzialità sulle quali costruire una vita adulta motivata e responsabile.



Guerra uguale orfani, Valentina Pepe, Classe II A, Scuola secondaria di primo grado, Istituto Comprensivo "Tenente R. Davia" - Salandra (Matera)

Il diritto ad un apprendimento consapevole

CARMELINA PANDOLFI
3° Circolo Didattico - Potenza

I bambini, oggi, sanno molte cose ed hanno molte cose; monopolizzano l'attenzione dei genitori e in diverse situazioni, sconcertano gli adulti per le loro affermazioni e per alcuni comportamenti che molte volte si configurano secondo uno stile relazionale tipico della preadolescenza.

Dopo anni di puerocentrismo, l'adulto, oggi, è costretto a "contrattualizzare" le decisioni relative ai comportamenti, agli impegni, alle scelte... L'adulto, spesso, deve ricorrere a forme di ricatto e di compromesso, per non soccombere. Il potere contrattuale del bambino è alimentato da una spirale di bisogni indotti da varie sollecitazioni, quotidianamente. Il potere dei media sui bisogni dei bambini è enorme e inarrestabile.

La corsa ad avere l'ultimo giocattolo, l'ultimo videogioco, l'ultimo zainetto e via dicendo, porta ad una condizione psicologica di frustrazione permanente, in cui un appagamento momentaneo è subito annientato da un nuovo desiderio.

Spesso, ci capita di vedere camerette stracolme di giocattoli e, contestualmente, bambini infelici, che rincorrono nuovi bisogni, in parte definiti, in parte da ridefinire. La società dei consumi alimenta la dimensione del bambino *desiderante*, il bambino desiderante, a sua volta, è funzionale alla società dei consumi,

ma è estremamente fragile dal punto di vista emotivo.

Infatti, rincorrendo bisogni indotti, ha scarse opportunità di trovare una dimensione di senso negli oggetti, nelle azioni e nelle relazioni fra sé e il mondo. Questo bambino che decide, questo bambino che contratta, questo bambino che sceglie è apparentemente padrone di se stesso e delle situazioni ed è tanto più fragile e smarrito quanto più appare deciso e ostinato.

In questi ultimi anni, mi è capitato di incontrare a scuola bambini che manifestano un'attenzione frammentata, un linguaggio omologato e stereotipato, una scarsa capacità di orientamento, una motivazione molto labile e precaria. Di contro, noto, con grande stupore, che questi bambini sono informatissimi, che si muovono con facilità in ambienti tecnologici e che sorprendono per la rapidità e per le modalità con cui apprendono.

Se questa è la situazione, pensare di condurre questi bambini verso una dimensione di senso, utilizzando schemi desueti, è assolutamente sterile e improduttivo. Penso, in base alla mia esperienza, che sia necessario costruire una relazione didattica profonda, che aiuti i bambini, questi bambini, a riconoscere fonti diverse di gratificazione, che abbiano il potere di far emergere curiosità, di sollecitare interessi e spinte motivazionali verso la

conoscenza e la ricerca di un rapporto, sempre più consapevole, tra sé e gli altri, tra sé e il mondo.

Questo tipo di consapevolezza, che porta gradualmente alla conquista della propria identità, è difficile da raggiungere da parte dei bambini fortemente condizionati dai molteplici bisogni indotti dalla società dei consumi, ma... è l'unico obiettivo formativo davvero importante, perché restituisce senso e valore al proprio essere, ai propri pensieri, alla propria dimensione umana.

Occorre puntare su una relazione educativa forte, che coinvolga la dimensione emotiva e cognitiva, per poter realizzare un processo di apprendimento consapevole e significativo.

L'apprendimento consapevole cambia la persona, l'attraversa, la modifica, al contrario dell'apprendimento meccanico, nozionistico, passivo, che sfiora senza lasciare traccia.

Il diritto ad un apprendimento consapevole presuppone una scuola che non abbandoni il bambino nella banalità di una didattica episodica, mortificante e demotivante, ma che, a partire dai suoi bisogni e dalle sue curiosità, lo accompagni nel processo di autorealizzazione:¹ è in questo processo che si realizza l'incontro e la fusione fra ciò che il bambino conosce, i suoi valori di base e quelli indotti.

È questa integrazione che, evitando lo spaesamento, permette ai bambini di ritrovare se stessi e di non “perdersi nel bosco”.² Il pericolo di perdersi esiste sempre, ma una didattica che abitui gli alunni a porre problemi e a cercare soluzioni, a interrogarsi sul mondo e a valutare punti di vista diversi, a stabilire collegamenti tra il reale e l’immaginario, anche in forma giocosa e paradossale, è certamente un valido antidoto contro le diverse forme di disorientamento cognitivo, emozionale e relazionale. L’“orizzonte di senso”³ nell’educazione, nei processi formativi, è una filosofia valoriale e, nello stesso tempo, una conquista quotidiana, frutto di una ricerca appassionata, che coinvolge profondamente sia gli alunni che gli insegnanti. Pensare di incidere nella formazione dei bambini, senza farsi coinvolgere, senza scendere in trincea, è pura utopia.

¹ Il bisogno di autorealizzazione è uno dei bisogni fondamentali nella scala elaborata da A. H. MASLOW in *Motivazione e personalità*, Armando Editore, Roma 1973.

² Ho utilizzato la metafora contenuta nel titolo di un libro di A. Canevaro, *“I bambini che si perdono nel bosco. Identità e linguaggi nell’infanzia*, La Nuova Italia, Firenze 1976.

³ La problematica dell’orizzonte di senso, con significati ben più ampi, è presente nel libro di G. ACONE, *La paideia introvabile. Lo sguardo pedagogico sulla post-modernità*, La Scuola, Brescia 2004.



Un bambino un nome una famiglia Chiara Potenza, Classe V B, Scuola Primaria, Istituto Comprensivo “R. Scotellaro” - Tricarico (Matera)

Scuola dell'infanzia, famiglie e portfolio delle competenze

ITALO TANONI

Dirigente Tecnico Ispettivo - Direttore IRRE Marche

Dopo gli entusiasmi iniziali e l'interesse per quello che è stato definito "l'anticipino" e che – nella volontà del Ministro Moratti – consentiva ai bambini di due anni e mezzo, ove si verificassero condizioni, di accedere alla scuola dell'infanzia, dell'importante segmento scolastico, almeno nei documenti ufficiali del MIUR, si è sentito sempre più parlare in modo sommeso. Eppure la sperimentazione DM.100/2002 con i suoi esiti, aveva visto questo livello scolare prendere parte a pieno titolo al processo riformatore su uno sfondo educativo e organizzativo innovato attraverso le Indicazioni Nazionali e le Raccomandazioni.

Nel tempo però i problemi della fascia 3-6 sono passati in secondo piano e anche per il progetto RISORSE gestito dagli IRRE, si sono dovute operare delle forzature per poter inserire l'infanzia e la sua scuola nel percorso sperimentale.

Per certi versi la Riforma nella scuola dell'infanzia è stata vissuta fin dall'inizio della Legge n. 53/2003 come un evento "già annunciato" se si pensa che alcuni cambiamenti nell'organizzazione scolastica come la personalizzazione dei percorsi apprenditivi, il lavoro per gruppi di bambini, le attività nei laboratori, l'organizzazione del team pedagogico dei docenti e il suo coordinamento, il coinvolgimento delle famiglie nella vita della scuola, erano stati avviati fin dalla svolta epocale degli Orientamenti del '91.

Pertanto in questo primo periodo di applicazione e di passaggio dal precedente al nuovo ordinamento, l'iter riformatore in quest'ordine scolastico ha trovato puntuale attuazione con modali-

tà e interventi didattici improntati a criteri di massima flessibilità specie per quanto riguarda gli orari e l'organizzazione didattica finalizzata al raggiungimento degli obiettivi del PECUP. Gli insegnanti della materna, attraverso alcuni snodi essenziali indicati dai primi tre articoli del DgLS 59/2004, lontani dalle polemiche intervenute sulla identità delle figure tutoriali che hanno tormentato la primaria, hanno potuto meglio attivare alcune linee di intervento educativo qualificando la loro professionalità non solo sul versante formativo (DM 61) organizzato dall'INDIRE ma anche sugli indirizzi salienti di una Riforma che ha fatto del Portfolio delle competenze un vero e proprio trampolino di lancio per la sua realizzazione.

La CM 84/2005 del mese di novembre ultimo scorso, oltre a ribadire anche per la scuola dell'infanzia, la funzione valutativa e orientativa di questo strumento "per realizzare con efficacia la personalizzazione dei percorsi formativi", assegna un ruolo essenziale alla famiglia.

Nel testo delle Raccomandazioni il termine ricorre ben trentasei volte e non si perde occasione per evidenziare la funzione sostanziale dell'istituto familiare in quanto "contesto primario e fondamentale" in cui si delinea la personalità del bambino. In particolare viene sottolineato il ruolo di comprimarietà tra famiglia e scuola dell'infanzia perché entrambe rafforzano "il senso dell'identità, delle competenze e della progressiva autonomia" dei bimbi.

Il ritenere l'ambiente familiare e le figure parentali essenziali per un equilibrato sviluppo inte-

grale della persona, è stato da sempre un presupposto dato per scontato nella scuola dell'infanzia che anche durante le esperienze passate, aveva individuato nei genitori una vera e propria risorsa pedagogica.

Nell'ambito dei recenti cambiamenti introdotti dalla Riforma alla famiglia è stata assegnata una marcia in più non solo perché si deve tener conto delle esigenze familiari nella organizzazione oraria delle attività didattiche che fanno parte del Piano dell'Offerta Formativa di ogni istituto scolastico ma anche perché l'istituzione familiare viene direttamente coinvolta nella compilazione del portfolio.

Se per la determinazione dell'orario la normativa ribadisce il pieno riconoscimento della potestà organizzativa e decisionale delle scuole autonome, per quanto riguarda il portfolio la "collaborazione" con la famiglia non può essere considerata come un momento occasionale d'incontro finalizzato a negoziare tra insegnanti e genitori le sole regole per la valutazione del bambino. Premesso che la funzione della valutazione è di competenza del docente e non ci dovrebbero essere inutili sovrapposizioni di ruolo, va precisato che il portfolio per la scuola dell'infanzia non è un questionario standardizzato da compilare (*check list*) ma piuttosto si caratterizza come documento storico narrativo – osservativo in cui il bambino (con l'aiuto dei genitori e degli insegnanti) riconosce se stesso e i suoi progressi nella conoscenza e ripercorre con l'aiuto dell'insegnante e attraverso alcuni suoi lavori, le tappe della sua esperienza apprenditiva.

È a questo punto che si innesta il ruolo della famiglia che viene a completare la documentazione del percorso di crescita del proprio figlio con elementi e osservazioni che nella scuola non possono essere rilevati e che riguardano l'intero suo vissuto: le amicizie, i rapporti con gli altri, gli

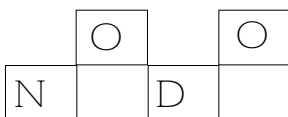
ambienti che frequenta, le abitudini, le conoscenze e competenze che mostra di possedere e si manifestano in contesti diversi da quello scolastico.

I genitori però non sono stati sufficientemente informati e formati sulle nuove modalità di fare scuola introdotte dalla riforma.

A loro volta molte insegnanti si sono sentite insicure nell'affrontare in modo adeguato l'argomento portfolio delle competenze e hanno chiesto semplificazioni e indicazioni a cui si potesse fare riferimento senza incorrere in inutili errori d'impostazione e magari rischiando di violare la Legge sulla *privacy*. Finalmente il MIUR nel novembre 2005 ha varato un modello di portfolio nazionale dove oltre a suggerire alcune linee guida per la sua compilazione, viene lasciata alle scuole dell'autonomia la decisione di optare per un proprio percorso orientativo e valutativo scegliendo tra alcune parti obbligatorie da strutturare liberamente ed altre consigliate con indirizzi a "maglie larghe" in cui far rientrare il contributo dell'osservazione della famiglia finalizzato a una migliore conoscenza delle tappe di crescita del bambino.

Il coinvolgimento familiare riguarderà non solo la declinazione personalizzata degli obiettivi formativi ma soprattutto dovrà tener conto degli itinerari progettuali in cui nella scuola ogni bimbo si impegna assieme al piccolo gruppo di cui fa parte. È a partire da alcuni indicatori desunti dalle attività scolastiche quotidiane e negoziati con le insegnanti che i genitori potranno essere capaci di osservare (anche per iscritto) conoscenze, competenze e abilità che si manifestano nel comportamento del bambino e che lo stesso mostra di possedere anche in ambiente extrascolastico.

Nella scuola dell'infanzia sono questi gli elementi essenziali con cui dovrà essere arricchito il portfolio personale dell'alunno. www.tanoni.net



La pagina della poesia

Leggere una poesia può essere come guardare in un caleidoscopio, può farci sorridere o soffrire, le parole possono diventare come dei “sassi” o delle dolci “carezze”, l'importante è trovare il coraggio di leggere e lasciare che il caleidoscopio cambi i suoi colori, perché noi possiamo cambiare e, se le “illusioni”, le “speranze” e le “probabilità”, possono allontanarci da noi stessi, dalla nostra “realtà”, significa che il terreno della nostra anima è fertile e può far crescere tutti i frutti che abbiamo sperato che nascessero.

... Abbiamo ancora bisogno di credere di poter raccogliere le violette nei boschi della nostra fantasia e lasciarsi incantare dal mare che si infrange sulle rocce, mentre mille spruzzi d'acqua riflettono il tuo volto come in uno specchio.

La poesia diventa, così, come l'acqua di una sorgente, può piacere o non piacere, ma comunque spegne la sete!

Ottave iniziali da sacra rappresentazione del Quattro - Cinquecento che fanno rivivere in dialogo e tono giullaresco l'annunzio dell'Angelo ai pastori

Apparisce l'Angelo ai pastori e dice:

*Pator, che state a guardar vostre gregge,
Andate a visitar el ver Messia,
Che è nato in Betlem, come si legge,
Ed ha l'asino e il bue in compagnia.
E questo è il segno del Signor che regge:
Che fia involto nei panni di Maria
in un presepio, e i peccatori aspetta.*

E i pastori si rizano, e Nencio dice:

*Che vuol dir questo, o Bobi del Farucchio,
Che par che noi siam tutti smemorati
Cadiamo in terra tutti it'un mucchio,
come fussimo stati bastonati!*

Risponde Bobi a Nencio:

*Ora ascoltami un po', Nencio di Pucchio:
Noi siamo stati assai male avisati
Ché gli dovavam dir che ci aspettassi
tanto che ognun di noi sì si calzassi.*

Parla Randello agli altri pastori:

*Cari compagni, questi son gran segni
venuti a noi dalla gloria superna,
La qual ci ha data Idio per farci degni
Vedere in carne il Re di vita eterna.
Di trovarlo ciascun di noi s'ingegni
nostro Signor che terra e il ciel governa:
Andianne in Betlem dove gli è nato,
Come l'Angiol ci fu annunziato.*

Risponde Nencio a Randello:

*Randel, per certo quel che tu hai detto
Tutto conosco in buona veritade.
Mettiamci insieme per questo distretto,
E cercherem per tutte le contrade,
E non rimanga per nostro difetto,
Ché al mondo non fu mai simil bontade.
Ma inanzi che di qui noi ci partiamo
Intendo colezion prima facciamo.*

Risponde Randello a Nencio:

*Io lodo molto ben questo tuo dire.
Compagno mio, pieno d'avvisamento.
I' ti so dir chi mi sento da bere,
E di mangiare è il mio intendimento,*

E poi nel camminar fare il dovere,
Ed andrem ratti e forti com'un vento,
E porterem con noi del cacio buono,
ché non possiam per or fargli altro dono.



E poi dicono...

Tutti parlano
della primavera della vita,
magari avessi avuto
almeno un inverno.

Grani di fumo

So che un giorno
sentirò la tua mancanza
e quello
sarà l'ultimo giorno
della mia vita

Salvatore Accardo

Se mi accarezzi son dolcezza
Se mi guardi e mi sorridi
Se mi ascolti prima di parlare
Io diventerò grande
Crescerò davvero

Bradly (9 anni)

Infanzia come valore e gioco musicale

GIULIA CORSI

Didatta della musica e violinista - Firenze

Se aspiriamo ad un mondo che rispetti la naturalità dell'uomo, dove l'arte, la cultura e la scienza, insieme, trovino fondamento a partire dalla dimensione umana, se, inoltre, riteniamo giusto che i bambini amino la musica e possano trarre beneficio dal *creare* grazie agli eventi sonori, allora sarà necessario che l'adulto, con la semplicità e la spontaneità dei bambini, possa avvicinarsi alla musica, rifuggendo gli atteggiamenti distorti del vivere, vale a dire evitando l'ostinazione del "*melomane*", così come la fredda autorità dell'educatore erudito.

Non si può prescindere, infatti, da alcuni principi di roussoniana memoria ed è importante che l'adulto torni a mettere "in gioco" la sua pedagogia; partendo dalle proprie radici ontologiche egli troverà *metafore* e *giochi* adeguati, grazie ai quali incontrare con gioia il mondo dell'infanzia e costruire una *didattica del senso* sostenuta dal consenso, dalla partecipazione attiva del destinatario: il bambino.

Il capolavoro massimo del creato è stato e rimane l'essere umano. Tuttavia, portare a termine questa opera d'arte è compito di ognuno di noi, sia che operiamo come musicisti, sia che svolgiamo il più umile dei mestieri. Il cucciolo d'uomo, infatti, è una creatura forte, ma nello stesso tempo fragile, indifesa ed ingenua, esposta, così come è, ad una miriade di pericoli, poco attrezzata ad affrontare da sola la lotta per l'esistenza. Si tratta di una considerazione reale che riguarda tanto le società delle foreste africane, quanto quelle delle metropoli superattrezzate, nell'occidente opulento.

Crescere vuol dire avere la possibilità di sviluppare le proprie capacità, in rapporto alla maturazione di una forza interiore che permette all'individuo di superare limiti, "*malattie*" e malintesi. Certamente ciò che ritengo deleterio, in seno all'educazione della persona, è la *repressione dei suoi impulsi creativi*, poiché ciò indebolisce il patrimonio di energia vitale di cui la stessa è dotata e gli impedisce uno sviluppo armonico e completo. Per contro, l'impulso creativo cresce in rapporto alla capacità di ascoltare, di penetrare nelle profondità dell'animo umano: un talento estremamente raro e prezioso, da coltivare per salvaguardare la stessa umanità.

È auspicabile che l'adulto e il bambino possano trovare, insieme, un reale piacere nel giocare con i suoni, poiché la musica è sempre stata quel *gioco* che, per definizione, orienta in modo positivo il comportamento umano e rappresenta, di per sé, un *valore educativo* con delle implicazioni morali e sociali. Ci ricorda giustamente il Rousseau che "*...i bambini dimenticano facilmente ciò che han detto e ciò che è stato detto loro, ma non ciò che hanno fatto e ciò che è stato loro fatto*".

Perciò l'ipotesi più accreditata per una moderna e consapevole didattica proviene dalla attuale *pedagogia d'evie*, legandosi alla tradizione di Rousseau e degli attivisti, costituisce, oggi per noi, un ponte verso il futuro dell'educazione. Si parte da un assunto teorico e pragmatico: il gioco musicale è invenzione pura. Di qui l'osservazione che le *condotte spontanee* di ogni bambino, cioè le azioni coordinate strategicamente in vista di una finalità espressiva, siano, in realtà, sovrapponibili a

quelle di un musicista esperto. Ciò si verifica in tutte le culture del mondo, per un motivo evidenterissimo, che risiede nell'esigenza innata di fare, di operare, di provare, di sperimentare ed eventualmente correggere, ascoltarsi ed ascoltare gli altri, sviluppare senso critico, acquisire uno stile personale, e così via.

Ci sono due grandi polarità di motivazione per la produzione della musica. In primo luogo osserviamo che il gioco produce una *soddisfazione* immediata ed intrinseca. Inoltre vi è l'*opera*, non un prodotto, non un insieme di segni senza vita sulla carta, ma una proiezione del bambino, della persona, verso il futuro, la speranza di una soddisfazione a venire.²

La musica per sua natura è gioco. Bisogna assolutamente conservarle questo carattere ludico *per evitare di farne un esercizio scolastico motivato esclusivamente dalle pressioni esercitate dall'insegnante*

La parola *gioco* possiede una varietà di significati. In primo luogo richiama un'equazione tanto cara alla cultura della Grecia antica, ossia quella di gara, competizione ludica che crea bellezza, piacere ed insieme *conoscenza*. La musica, infatti, è sempre stata l'attività sociale legata al *gioco*. Lo ricordano i verbi *jouer*, *to playe spielen* che si riferiscono al praticare l'attività strumentale. È una *particolarità semantica* che accomuna differenti lingue europee, e rimanda, inoltre, ad una corrispondenza tra le fasi evolutive dell'esperienza musicale dei bambini e le fasi di sviluppo delle forme del gioco infantile in genere. Lo stesso può dirsi per quanto attiene al gioco dei musicisti di professione. Comporre, improvvisare, ascoltare, suonare: si tratta di quattro specie di giochi offerti dall'arte della musica.

Del resto è risaputo che molti compositori, nel corso dei secoli, si sono divertiti a comporre partiture musicali in forma di giochi. Primo tra tutti J. S. Bach, con i suoi *Labirinti*, particolarmente nel *Canone perpetuo* dell'*Offerta Musicale* e in numerose altre composizioni, dove dimostra un'attitudine straordinaria per l'*arte combinatoria* delle linee contrappuntistiche: una tecnica che accomuna la musica al rigore della matematica. Ma è vero che nel comporre si può seguire anche un'altra strada, cioè quella della casualità. Ben lo sapeva Johann Philipp Kirnberg, allievo dello stesso Bach, che, verso la metà del '700 dimostra come il senso del gioco e della casualità non impediscano la creazione di opere di senso compiuto. Un mito inseguito due secoli più tardi dalla corrente *aleatoria*.⁴

Anche in musica come nel gioco troviamo, da una parte il condizionamento della forza e della destrezza, l'incombenza del rischio nelle scelte e il contenimento regolatore delle norme. Dall'altra, invece, prevalgono altrettanti aspetti speculari di emancipazione da ogni vincolo, di libera espressività. *Si va, cioè dall'eteronomia all'autonomia*

Entro questi due poli si è sviluppata tutta la musica cosiddetta "*colta*" nel passato, con la ricchezza e stravaganza di stili che gli sono propri. Allo stesso modo, oggi possiamo ravvisare la presenza di due correnti di avanguardia che guardano al futuro con l'aspettativa di colmare la frattura tra il pubblico e la musica colta, tra coloro che compongono e coloro che interpretano, ascoltano e studiano.

C'è, attualmente, un dibattito cruciale che divide i musicisti contemporanei in due correnti: i concreti e gli astratti. Un dibattito che, certamente ha delle implicazioni di carattere pedagogico e didattico. Si può convenire sul fatto che si tratta di una specie di guerra estetica tra la scuola tedesca e quella francese. La prima utilizza i mezzi elettronici nella musica per realizzare *studi seriali* molto formali che prendono corpo in una partitura, la quale interpreta una volontà musicale ben definita e pianificata. La scuola francese, al contrario, attende nuove proposte e sperimentazioni a partire dal suono che si sviluppa nell'ambiente di lavoro. Il suono, un'entità talmente ricca e complessa, non ammette limitazioni e impoverimenti di sorta attraverso la codificazione. Il suono si riferisce ad un vissuto, produce delle emozioni e dei sentimenti, ma pur tuttavia non ha, come la parola ad esempio, un referente così preciso e insostituibile. Sicché lo spartito è nulla più che uno schema *pro-memoria* piuttosto che un vero e proprio supporto del pensiero.

I due procedimenti sono radicalmente opposti: il primo parte da un'idea e la traduce in suono. Nel secondo caso, invece, è a partire dall'osservazione dei suoni che se ne ricavano delle idee musicali.⁶

Entrambe le strade sono interessanti, a condizione che rimanga alto il livello di attenzione e motivazione del bambino. Tanto più che il punto di arrivo dei due itinerari sarà il medesimo. Tuttavia ciò che non dovrebbe venir meno è il piacere derivante dal creare, dal provare, dal ricercare.

Pierre Charvet osserva: "*Si converrà nel dire che la pratica musicale produce anche del piacere immediato. Lo scopo ricercato è, effettivamente, il benessere. Anche se ciò può apparire ingenuo, o se volet*

banale, questa è una verità che non va persa di vista se non si vuole cadere nella trappola delle opinioni distorte che spingono alla pratica musicale: sogni da star o da grande carriera, fonti di delusione e frustrazione... In musica il piacere esiste a più livelli.

Leggendo la *carta dei valori* dei bambini ho trovato interessanti alcuni punti. Pertanto ho cercato di tradurli in suggerimenti didattici per l'insegnamento della musica:

- a) il diritto di giocare e divertirsi non è mai in contrasto col desiderio di conoscere ed è funzionale alla realizzazione di sé. Offriamo ai bambini la possibilità di spaziare nella musica: quella del passato e del presente, quella della nostra e altrui civiltà, perché essi sviluppino maggiormente la sensibilità e finezza uditiva;
- b) il diritto a partecipare ai giochi presuppone il rispetto delle *tappe fondamentali piagetiane* non può quindi prescindere dall'età del bambino. Le tre grandi fasi nello sviluppo del gioco infantile, in ordine evolutivo, sono: quella di *esplorazione* delle fonti sonore, quella che mima il reale attraverso il *gioco simbolico* e quella dell'*organizzazione* formale delle idee e sequenze, nel rispetto di regole date, sempre nuove e differenti;
- c) il gioco deve mantenere vivo il *senso della meraviglia*: in questo modo genera la scoperta produttiva, e, nello stesso tempo, incentiva la *ricerca*. Altrimenti il gioco diverrebbe vuota e ripetitiva "routine";
- d) nel gioco musicale è doveroso curare il *valore del gesto* e della *corporeità*. Qualsiasi strumentista, non esegue utilizzando soltanto le sue mani, ma, durante la performance, fa partecipare l'intero corpo, a testimonianza che è la gestualità che produce espressione, non la nozione tecnica;
- e) il gioco musicale dovrebbe svolgersi in un *ambiente sano* e sicuro. Si tratta di una condizione importante, anche se non sono necessarie strutture sofisticate e straordinariamente all'avanguardia. Tra gli ausili didattici occorre attribuire la massima importanza al *registratore*, il quale permette di *decentrare* l'attenzione dagli aspetti secondari e ridondanti a quelli principali e profondi della performance;
- f) tra i diritti del bambino acquista un'importanza notevole quello di essere circondato e preparato da personale qualificato e fiducioso nelle capacità dell'infanzia. La fiducia nei rapporti umani è, infatti, la dote più alta e rispettosa della persona;

g) la conoscenza ed il rispetto di sé passano attraverso la *sensibilizzazione del grado di energia fisica* che è necessaria per suonare, senza eccessi di sorta. Il rispetto per la performance dell'altro è garantito se si privilegia la creazione di un'opera musicale in *dialogo* tra partecipanti al gioco, evitando individualismi, atteggiamenti accentratori e dispotici;

- h) osservando i bambini giocare, noi percepiamo che mancano totalmente della cognizione del tempo, che passa, inesorabile. In realtà un gioco musicale è degno di questo appellativo se noi adulti siamo capaci di *"perderci"* dentro il labirinto dei suoni, esattamente come fanno i bambini, che in tal modo acquisiscono esperienza e saggezza, pertanto sono capaci di individuare con precisione alcune sfumature espressive del suono che sfuggono all'orecchio "sclerotizzato" dell'adulto.

Concluderò con una constatazione: ogni generazione ritiene se stessa come se fosse condannata a vivere al centro di una profonda crisi. E la nostra non è certo scevra da questa piccola vanità. Oggi affermiamo che la crisi riguarda specialmente la musica *"colta"*. Chi potrebbe affermare il contrario? Del resto è noto che ogni generazione affronta un particolare aspetto critico della realtà, con lo spirito dei suoi tempi.

Tuttavia a questa nostra generazione è dato il compito di restituire dignità al fatto artistico e dimostrare che si può sviluppare una *sensibilità comune* a partire dalla musica e dalla pedagogia della motivazione.

Credo che in un futuro non lontano ciò sarà possibile, merito dei musicisti e degli insegnanti forniti di una spiccata sensibilità e di una buona dose di fantasia: le doti che permetteranno loro di superare ogni giorno le strettoie e le incomprensioni delle strutture.

La spinta della creatività proviene certamente dalla motivazione e dalla ricchezza di idee. Se avremo in testa una caricatura di ciò che rappresenta l'educazione musicale, allora anche i nostri interventi didattici avranno il sapore di una riproduzione seriale e di basso pregio artistico. La didattica della musica non dovrebbe ridursi nemmeno a vuota e sterile *devozione* verso di essa. Infatti in tal modo gli allievi percepirebbero l'inutilità dell'apprendimento. Se, al contrario, sostenuti dalla convinzione dell'efficacia del gioco musicale come valore educativo, eviteremo sia le complicazioni, che gli stereotipi della lezione, sarà del tutto naturale obbedire

ad un impulso a inventare, a cercare di essere sempre nuovi, con grande soddisfazione personale e professionale.

¹ J. J. ROUSSEAU, Emilio, Editori Laterza, Bari 2005, pag.112.

² F. DELALANDE, *La musica è un gioco da bambini*, Franco Angeli, Milano 2004, pag. 131.

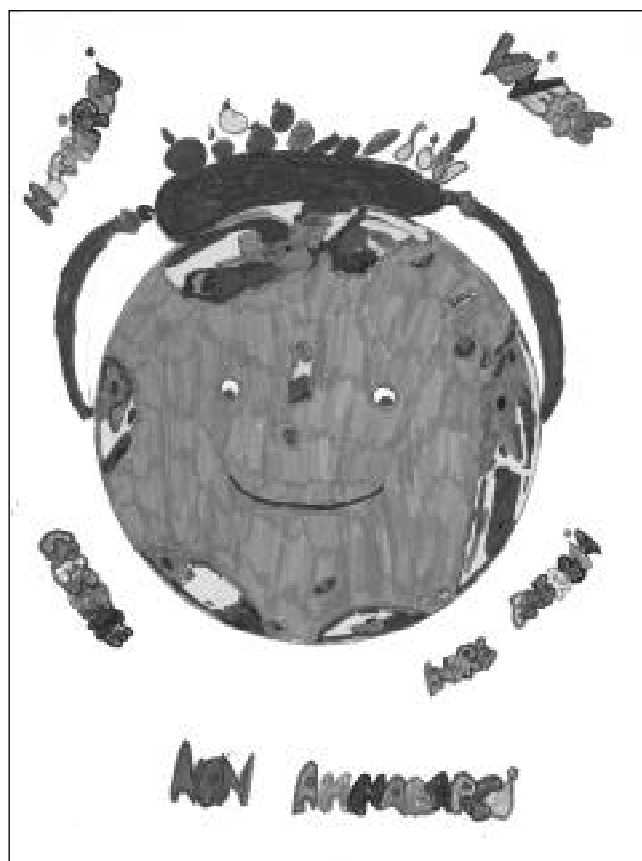
³ *Ibidem*, pag. 99.

⁴ D. FABRIS, *Le tonalità del gioco, del play, del jeu*, in *Il giornale della musica* anno XXI, n° 218, EDT, Torino 2005, pag 24.

⁵ A. CARBONARO - M. VALERI, *Il gioco tra creatività e violenza*, Lisciani e Giunti Teramo, 1990, pag. 7.

⁶ F. DELALANDE, *op. cit* pag 116.

⁷ P. CHARVET, *Comment parler de musique aux enfants*, Edition Adam Biro, Paris 2003, pag 42.



Diritto a un mondo che stia bene Francesca Arnone, Classe V A, Scuola Primaria, Istituto Comprensivo - Tramutola (Potenza)



Una scuola un diritto Elisabetta Giganti, Classe I C, Istituto Statale d'Arte - Potenza

La Cultura Arbereshe nelle Istituzioni: Usr Basilicata e Comuni. Gli sportelli linguistici della Legge 482/99 nell'alta formazione

DONATO M. MAZZEO

Direttore Responsabile-Fondatore della Rivista "Basilicata Arbereshe"

La campanella del nuovo anno scolastico in Basilicata ha fatto sentire – in forma ufficiale – il suo gioioso squillo, non nella città capoluogo come solitamente è accaduto in passato, bensì nel più piccolo e caratteristico paese del Parco Nazionale del Pollino: San Paolo Albanese, meno di quattrocento anime e poche decine di allievi fra scuola dell'infanzia e primaria.

Il Direttore Scolastico Regionale, Franco Inglese, con tale mossa controcorrente e plateale, ha voluto mettere in pratica una "provocazione": la massima istituzione pedagogica della regione che, con il suo staff si sposta, quasi verso la Calabria, per l'inaugurazione del nuovo anno scolastico ove era atteso dal Sindaco, dal Presidente della C.M. Valsarmento, dall'Autorità religiosa bizantina e dagli esponenti istituzionali dell'area.

D'altro canto, un sodalizio culturale l'Inner Wheel ha festeggiato il ventesimo di fondazione in Potenza, con un convegno sulle "Diversità culturali" attraverso la relazione di Patrizia Del Puente, docente di Linguistica Generale nell'Ateneo lucano.

Il significato di tali iniziative sta tutto nella raggiunta "dignità istituzionale" dopo mezzo secolo di dibattiti, seminari e proposte di legge in Parlamento, di una cultura "Altra" – dal punto di vista storico-antropologico e linguistico-religioso – con una Legge Regionale (già n. 16, poi integrata e definitiva n. 40/98) ed una nazionale (L. 482/99) che, a pieno titolo assieme alle altre etnie del territorio, entra nell'Università e nella Scuola di Basilicata con una consolidata eredità di progetti didattici, pubblicazioni multimediali, rassegne museografiche, artistiche e folkloriche.

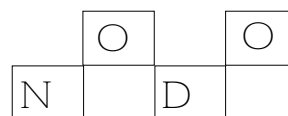
Solo due anni addietro, inoltre, si concludeva presso l'Alta Formazione dell'Università lucana il 1° Master post-laurea per "Operatori culturali e linguistici di aree Arbereshe del Mezzogiorno" (Molise, Calabria, Basilicata).

I vari segmenti di tale vigorosa "Rinascita" dell'albanologia e della poliedrica cultura che vi è sottesa, sono stati tutti registrati dall'unica Rivista di Informazione e Comunicazione oltre l'Adriatico, stampata dalla fondazione in Basilicata e da cinque anni anche on-line sul portale

lucania.org.

È, si tratta della classica ciliegina, di queste settimane l'inaugurazione dello "Sportello Linguistico Regionale" affidato dal Dipartimento Cultura-Formazione-Lavoro della Regione per il coordinamento all'Università della Basilicata e nello specifico alla Prof.ssa Del Puente.

Sempre ai sensi della Legge 482/99 la Presidenza del Consiglio dei Ministri ha delegato la Regione ad avviare la stipula di apposite convenzioni con i cinque comuni albanofoni (San Costantino e San Paolo nella Valle Sarmiento, Barile, Ginestra, Maschito nel Vulture) tendenti – ha commentato l'assessore Carlo Chiurazzi – a capitalizzare le numerose attività ed esperienze socio-didattiche e di informazione sull'originale patrimonio "immateriale" e di beni culturali dell'Arberia di Basilicata.



Michele Pinto Nella terra dei Briganti,

2005

Quanto cinema e quanta letteratura si sono nutriti del mito del brigantaggio. Parliamo di quello postunitario che imperversò nel Mezzogiorno d'Italia, e che lascia ancora aperti dibattiti e ferite non del tutto rimarginate. Come la questione meridionale. Autori come Squitieri, Wertmüller, Wetzl, Placido hanno cercato di mettere a fuoco il problema con film non sempre ben riusciti. Tuttavia, non è di sicuro una operazione agevole quella di conferire un certo ordine storiografico in una materia così complessa e talvolta contraddittoria, qual è il fenomeno del brigantaggio postunitario. Specie se l'argomento trattato in diversi contesti ha dovuto imbattersi in leggende e miti, in cronache e storia. Ebbene, Michele Pinto (dirigente scolastico di Rionero in Vulture) con il suo ultimo libro *Nella terra dei briganti. Vicende storiche e questioni aperte* cerca di muoversi con grande ponderatezza, dopo aver consultato una infinità di pubblicazioni sull'argomento, e trovandosi nella non certo vantaggiosa condizione di spiegare e decifrare a partire dal carteggio delle fonti storiografiche. E lo fa prescindendo dalle due scuole di pensiero che vogliono i briganti dei semplici malfattori o viceversa dei partigiani ante-litteram.

“E dunque assolutamente necessario – conferma Giampaolo D'Andrea nella prefazione del libro – evitare giudizi precipitosi, superficiali ed avventati, per disporsi, invece, con apertura alla comprensione delle dinamiche politico-istituzionali e dei conflitti economico-sociali che caratterizzarono quel doloroso quinquennio postunitario”. Michele Pinto si muove strutturando il libro in un crescendo di situazioni determinanti, non trascurando (come fa con l'incontro fra Borjés e Cocco)

un aspetto vagamente romantico ed emotivamente coinvolgente. Per quanti sono nati in quel luogo (a Rionero) che, più di altri, ha vissuto degli echi della storia orale tramandata per generazioni sulle vicende di Carmine Crocco, essere unilateralmente pro o contro non è operazione di assoluto compimento.

Un mito (fra il romantico e l'invadente) li avrà pur sempre accompagnato. Lo descriveva in una pubblicazione anni or sono il critico (pure lucano) Beniamino Placido. E sarà proprio in questa ottica che, nella ricorrenza del centenario della morte di Carmine Crocco, avvenuta il 18 giugno 1905 nel Bagno penale di Porto Ferraio, l'Amministrazione Comunale di Rionero (città natale del giovane pastore, divenuto in seguito capo brigante), ha ritenuto utile – come scrive il sindaco Romaniello – farsi carico, della pubblicazione del libro di Michele Pinto, a cui hanno collaborato circoli culturali come il Circolo 73 e Memopolis. Michele Pinto analizza, dunque, non solo in maniera storica quanto pure in una chiave didattica tutte le vicende che hanno caratterizzato quel drammatico periodo della nostra storia; rilegge il carteggio e proficuamente affonda nelle radici della questione meridionale, in quel divario Nord-Sud ancora attualissimo, la cui soluzione non potrà mai prescindere da uno sviluppo globale della nazione.

E, in definitiva, un libro aperto alle grandi questioni e lo fa guardando alle nuove generazioni. Ecco perché didattico. Fa bene l'autore in tal senso ad aprire il testo con un'asserzione della filosofa Hanna Arendt: “la caratteristica dell'uomo è di far crescere i giovani in un mondo vecchio”.

Chiara Lostaglio

Antonio Vaccaro, *L'affaire Gesualdo*. Atto unico.

Nota di Raffaele Nigro, Osanna Edizioni, 2005

Il bellissimo saggio biografico che Antonio Vaccaro ci ha dato molti anni fa su Carlo Gesualdo e sulle delazioni che il segretario Fontanelli inviava a casa d'Este dalla Campania, diventa oggi un testo teatrale. Un testo sincopato, che non concede spazio al folclore o alle divagazioni di carattere psicanalitico. Una indagine secca sull'assassinio di Maria d'Avalos e Fabrizio Carafa, sul loro amore travolgente e sfortunato, caduto nelle maglie di quel meccanismo morale che ha legato le ali della società per secoli e che ha permesso la sopravvivenza impunita del delitto d'onore.

È il giorno successivo all'omicidio di donna Maria e di don Fabrizio, il 17 ottobre 1590, quando in casa Gesualdo, a palazzo San Severo, in una Napoli sconvolta dal grave fatto di sangue che porta sulla bocca del mondo intero tre delle famiglie più in vista del Regno, salgono col Procuratore Fiscale della Vicaria, Giovanni Sanchez, i membri della Corte inviata sul posto dal Viceré Giovanni Zuniga de Miranda. Hanno fretta e ognuno di loro pare avvolto non solo nell'orrore dell'accadimento ma in questioni personali. Una trovata drammaturgica che tende ad umanizzare un testo nelle cui intenzioni c'è la ricostruzione della microstoria, della quotidianità nelle case aristocratiche di una Napoli agli albori del '600.

Don Carlo era abituato di tanto in tanto a partire per delle battute di caccia nella tenuta degli Astroni. Non c'è più dialogo tra lui e la moglie. Dopo il primo figlio, Emanuele, Maria ha cominciato ad avvertire antipatia per Carlo, per la sua indifferenza algida, la sua noiosa passione per la musica, che lo tiene chiuso nelle stanze tra strumenti e ricerche di accordi e cori serali. Un'antipatia che nel tempo si fa odio e che sfocia in trasgressione, in amore incontrollato, in tragedia.

Mentre la Corte acquisisce dati, pesa nell'aria l'immagine di donna Maria d'Avalos. È una immagine sdoppiata. Il suo corpo sfregiato ed esanime che giace al pian terreno della casa, il suo fantasma che si aggira tra le stanze e che chiosa le battute dei giudici, quelle dei servi. In una posizione di commosso distacco dal mondo e dalle sue vicissitudini.

Il dramma si chiude rapidamente. Don Carlo ha costruito un marchingegno vendicativo che non ammette errori. È partito ieri pomeriggio che erano le tre per la caccia. Si è portato dietro quattro amici e lo zio Giulio. Nello stesso momento la Albana è partita alla volta di casa Carafa con un biglietto di convocazione: Via libera!

Ma don Carlo è rientrato prima del previsto, ha imposto a tutti il silenzio, è scivolato nella sua stanza e vi è rimasto fino a notte. Poi eccolo sulla soglia, tra i corridoi, in compagnia di amici e parenti, piombare sulla porta della stanza di donna Maria. La porta viene abbattuta, ci sono urla, spari di archibugetti, colpi di pugnale, Fabrizio è esanime sul letto. Maria forse fugge verso le scale, qualcuno la raggiunge e la tempesta di pugnalate, le taglia la gola.

Fu flagranza di reato dovuta a premeditazione? Ma certamente, fu tutta una giostra preparata, lo lascia intuire bene Bardotto, nonostante le reticenze e le parole non dette. Tutto preparato. Lo ha intuito bene Vaccaro scavando tra le carte processuali. E se i servi sparirono e lo stesso Bardotto si defilò fu solo perché la famiglia Carafa non avesse da ridire sul fatto che mani di servi avessero toccato il corpo di un nobile. Ora la ricostruzione è perfetta e perfetta anche la macchina teatrale, finalizzata alla denuncia di un omicidio d'onore orchestrato in mesi di osservazioni delazioni appostamenti.

E tra un sottofondo di musiche barocche e l'ombra di Tasso che viene evocata in qualche battuta dai giudici, cala la tela su un testo che descrive con appassionata voglia di analisi la figura del musicista, senza ammetterla tra i presenti, glaciale e distaccato, costretto dalle consuetudini a farsi assassino. Un testo che mostra la noia dei giudici, le preoccupazioni istituzionali del Procuratore e una pietà partecipe dell'autore verso la giovane d'Avalos, una creatura passionale, figlia di una natura che ascolta le ragioni del corpo e del cuore, una donna che alla grandezza dell'artista preferisce la bellezza e il sentimento di un giovane amante e che viene duramente punita dalle regole della morale e della storia. R. N.

Psittacismo, obiettivo, metodo, negativo, contesto

RAFFAELLO CORRADETTI
Preside emerito - Fermo

Questa volta colgo l'occasione per richiamare l'attenzione dei lettori sul fatto che indurre, come avveniva quasi sempre ai tempi in cui frequentavo la mia scuola, allo "psitacismo" – termine tecnico (che deriva dal greco "psittakòs" = pappagallo) che indica, in psicologia, il "disturbo psichico consistente nel ripetere meccanicamente parole, frasi o gesti visti o uditi da altri, ma senza comprenderne il significato", e, in filosofia (Leibniz), la forma di esasperato "nominalismo" (così chiamato in quanto composto da "nominale" più "ismo") ed indica la dottrina filosofica medievale secondo la quale gli individui sono reali, mentre i concetti generali o universali non esistono come realtà, bensì sono solamente dei "nomi" con cui la mente umana li rappresenta, e per estensione, specialmente con valore polemico, sta per "il linguaggio o l'atteggiamento formalmente curato, ma privo di realismo e concretezza" – è molto grave, per il semplice fatto che il ripetere pedissequo e meccanico di parole e termini pronunciati dagli insegnanti (di ogni disciplina, attenzione, in cui si usi la lingua italiana) consente agli allievi di conseguire la "promozione", ma non la "promozionalità", ed è un grave errore, che porta, come conseguenza deteriore, e alla ineducazione, e, peggio ancora, alla diseducazione, sia intellettuale che morale.

E qualcuno potrebbe giustamente chiedere: qual è, quale deve essere il primo obiettivo che gli alunni possono conseguire nella scuola, sempre con l'aiuto degli insegnanti – degni di questo nome – e quale il metodo migliore per raggiungerlo?

E, prima di entrare in merito alla tematica enunciata, cos'è un "obiettivo", cos'è un metodo?

"Obiettivo" (dal latino "obiectivum", da "ob"

= di fronte + "jacio" = io getto) come sostantivo indica lo scopo che ci si propone, è "l'obiettivo" (= l'oggetto) verso cui "si getta", cioè si muove la nostra azione. Ebbene lo scopo primario, a cui l'alunno (dal lat. "alumnus", a sua volta dal verbo lat. "alere" = alimentare, cioè colui che "si alimenta" alla fonte del... sapere) ha il diritto di pervenire, è "*l'habitus rationis*" (di cui spesso ho parlato nelle precedenti puntate), cioè l'atteggiamento di chi osserva, riflette, ragiona, a cui farà seguito, sia pure con la dovuta gradualità, un altro "*habitus*", quello "*critico*" (dal verbo greco "crinein" = separare, da cui "critica, criterio, crisi" etc.), che induce a "separare, a distinguere" il vero dal falso, il giusto dall'ingiusto, il buono dal cattivo, il brutto dal bello, etc. I due "habitus" citati, in perfetta "simbiosi" (dal greco "syn" = con + "bios" = vita), cioè in vita comune, costituiscono le basi di una vera autentica "cultura".

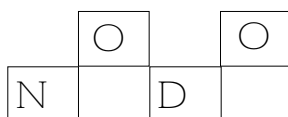
Ed ancora, che cos'è, che cosa si deve intendere per "metodo"? Ebbene, partendo dall'etimo, la parola è formata da "metà" (da non confondere con "la metà" che deriva dal latino "medietas", dall'aggettivo "medius" = medio, che sta in mezzo), che è una preposizione greca che ha vari significati, tra cui "attraverso, per", ed il sostantivo "odòs" = strada: metodo è una "strada" attraverso cui si passa, cioè "il complesso dei criteri e dei principi direttivi, seguendo i quali si compie un'operazione teorica e pratica". Chiunque può trovare in ogni buon dizionario italiano – di cui oggi, per fortuna, si può disporre – varie parole collegate a "metodo", quali "metodica, metodicamente, metodicità, metodicismo, metodico, metodismo, metodista, metodistico, metodizzare, metodologico, metodologicamente, metodologo".

E tornando al termine “metodo”, mi sembra opportuno richiamare l’attenzione dei lettori sull’aspetto fondamentale della didattica (s’intende di ogni disciplina), o, meglio, metodologia didattica, in virtù della quale sia dato agli insegnanti di spiegare, di “explicare” (dal latino “ex” = fuori + “plicare” = avvolgere, chiudere; cfr. “plico, esplicito, implicito, implicare etc.), cioè di “tirar fuori” ciò che è “plicato”, avvolto, chiuso, cioè “aprire” agli occhi della mente il significato base della parole e le varie accezioni, che ruotano sempre attorno alla “radice” stessa, e il legame logico che unisce le varie accezioni tra le parole e la radice unica, fondamentale.

Ricordo che qualche mese fa in un colloquio con una persona coltissima, umana e modesta, io ebbi modo di dire, tra il serio ed il faceto, che se volessi far cadere in errore ogni persona, riuscirei... nell’intento. E feci il seguente esempio, cioè rivolsi, a quella persona, la seguente domanda: “Lei sa che negativo indica qualcosa che va... male?”. La risposta immediata fu: “Sì”. Al che io risposi subito che era caduto in errore (non certo per colpa dell’interlocutore), ma perché io stesso ero ricorso ad una domanda che tendeva (“tendenziosa”) a far cadere in errore, per il semplice fatto che avrei potuto rivolgere la domanda in altro modo, ed in altro tono, ad esempio: “Secondo lei la parola “negativo” può avere, a seconda del contesto, diversi significati... diversi, o, meglio, contrapposti?”. Ora “negativo” si usa, talvolta, per indicare l’esito di un esame clinico (ad es. esame di sangue in un laboratorio di analisi in ospedale) e vuol dire che le “cose” sono andate “bene”, in quanto la ri-

sposta “negativo” implica il “no” al male temuto o diagnosticato senza il dovuto controllo analitico: perché “negare” vuol dire “dir di no” o al bene (allora le cose vanno... male) o al male (allora le cose vanno... bene). Ad esempio: un esame “negativo” di scuola indica che le cose sono andate... male. Per concludere “negare” significa “dir di no”: se si dice “di no” al bene... va male; se si dice “di no” al male... va bene.

La conclusione è che il significato preciso di una parola si desume quasi sempre dal “contesto”. Ma attenzione a questo termine. Come sostantivo “contesto” deriva dal latino “contextus”, dal verbo latino “contèxere” = tessere con, mettere insieme, unire le varie parti di un tutto, intrecciare: cfr. contesto umano, politico, sociale, morale, affettivo, sportivo, giudiziario etc. (cfr. tessuto). Però come verbo “contesto” è la prima persona singolare del verbo “contestare”, che deriva a sua volta – come la stragrande maggioranza delle parole italiane, dal latino, sia pure per lo più quello “volgare” (cioè parlato dal “vulgus”, dal “popolo”, dalla massa) – dal verbo latino “contestari”, che significa “contestare”, cioè chiamare a “testis” = teste, a testimonianza le proprie ragioni contro quelle di un altro. Ad esempio, se io “contesto” la contravvenzione, che mi abbia fatto un vigile, non faccio altro che chiamare a “teste”, a testimonianza “le mie ragioni” (che possono essere o non essere valide) contro il suo operato; se un vigile mi “contesta” una contravvenzione, vuol dire che chiama, a “testimonianza”, le sue ragioni, scaturite da un controllo che abbia effettuato sulla mia auto, nei confronti del mio operato.



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