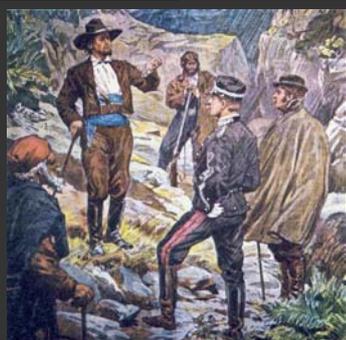


La poesia come progresso dei popoli

Necessaria una cultura della pace



Muro Leccese,
museo del Borgo nel
Palazzo del Principe



Brigantaggio,
nel mirino
l'Armata Sarda



Tertulliano,
il giorno del Giudizio
verrà



Riforma Moratti, le ragioni di un no

Filosofia,
vivere per gli altri al di là dell'utopia

Matematica,
l'utilità del ricercatore culturale

SOMMARIO
Scuola e Cultura
 Anno I - n.2

 Direttore responsabile
Rocco Aldo Corina

 Caporedattore
Rita Stanca

 Comitato scientifico di Redazione
Lucy Maggiore
Melania Rametta
Maria Laura Rosato
Raissa Verdesca

 Progetto grafico e impaginazione
Maria Teresa Caroppo
Michela Occhioni

 Direzione e Redazione
Scuola Media Statale
“T. Schipa”
Via Martiri D’Otranto
73016 Muro Leccese

 Registrazione del Tribunale di
 Lecce n° 824 dell’ 8 aprile 2003.

Tutti i diritti sono riservati

 Manoscritti, foto e altro materiale,
 anche se non pubblicati non si
 restituiscono.

 La redazione non è responsabile
 delle opinioni espresse dagli autori
 degli articoli pubblicati.

Scuola e Cultura è su internet
<http://www.comprendivomuro.it>

 e-mail
comprendivomuro@libero.it
scuolapalmariggi@libero.it

 Tel. 0836-341064
 0836-354292

EDITORIALE
La poesia è universale e tende all’eterno 2
 di Donato Valli

POESIA
La poesia come progresso dei popoli 3
 Necessaria una cultura della pace

Nell’anima del poeta, il sublime 5

A tu per tu con il mondo greco e latino 6

LETTERATURA
Levi-Saba-Scotellaro: 8
un esempio di poesia “onesta”
 di Donato Valli

LA NOVELLA
Spiragli di memoria 11
 di alunni della Scuola Media di Muro Leccese

MATEMATICA
Cultura matematica ed insegnamento dal 12
volto umano
 di Alba Iacomella

FILOSOFIA
Libertà, persona e cittadinanza globale 16
 di Mario Signore

STORIA
Aspetti del brigantaggio meridionale dopo 19
l’Unità
 di Michele D’Elia

ARCHEOLOGIA
Muro Leccese, la città messapica senza 21
nome
 di Salvatore Negro

SCUOLA
Tra Riforma, Controriforma e 22
Sperimentazione, la Scuola italiana è nel
caos
 di Antonio Gnoni

Esami di Stato allo sfascio: 26
Colpa del Ministro Moratti?
 di Michele D’Elia

ARTE
Muro Leccese : il museo del Borgo nel 27
Palazzo del Principe
 di Antonio De Pascali

TEOLOGIA
Tertulliano: La resurrezione dei morti 28
 di Rocco Aldo Corina

La poesia è universale e tende all'eterno

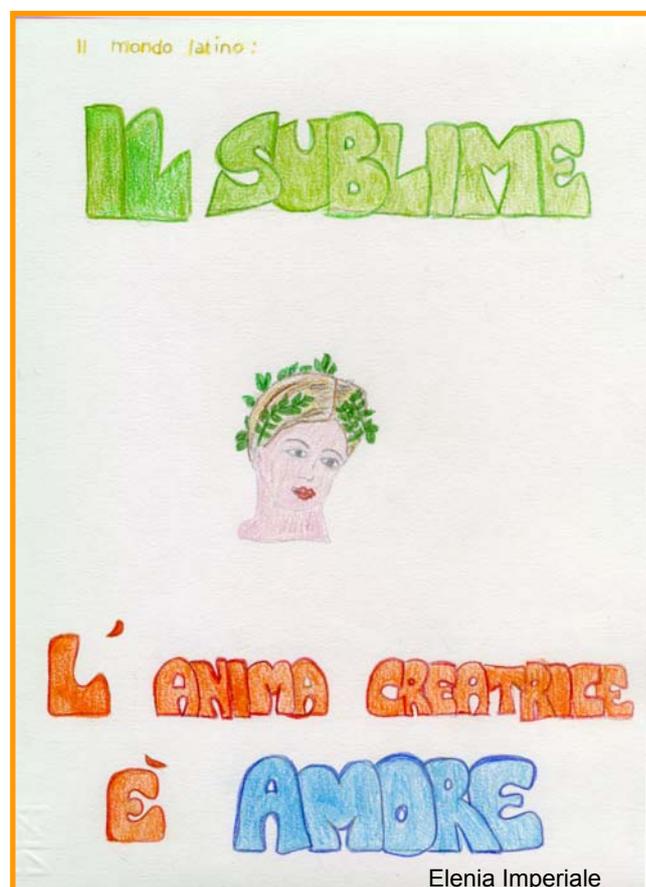
Mi è capitato tra le mani il primo numero di "Scuola e Cultura", periodo trimestrale dell'Istituto Comprensivo di Muro Leccese: una delle tante riviste scolastiche che mi vengono spedite d'ogni parte della Puglia (e non solo). Ma su questa mi sono soffermato con piacere per un semplice, ma per me essenziale, motivo: per il posto d'onore riservato, tra le tante attività culturali dell'uomo, alla poesia, addirittura indicata nella copertina come "fonte di vita".

Non poteva esserci definizione più appropriata, perché in una stagione dell'umanità in cui prevalgono gli interessi, pur essi legittimi, verso l'economia e la tecnologia, solo la poesia (insieme con la religione, intesa come relazione col mistero e l'infinito) garantisce l'esaltazione della fantasia, cioè la capacità creativa dell'uomo, la forza liberante che va oltre gli accadimenti, oltre la meccanica della realtà materiale, oltre la monotonia e l'utilitarismo. La poesia, insomma, è la custode della libertà interiore dell'individuo, il seme che coltiva le speranze e rende visibili le attese.

Proprio per questo la sua patria più naturale è l'animo dei giovani, gli unici ai quali si può affidare la rigenerazione del pensiero, supporto essenziale per il culto della civiltà dell'uomo. Parlare di poesia oggi non è soltanto apprendere la tecnica dell'espressione (ci vuole anche questo, beninteso, perché anche la scrittura si è affinata e ha solidificato le sue leggi), ma coltivare la forza dei sentimenti che vengono sempre più compressi dall'abitudine. Pensare in grande, infrangere le barriere del possibile, uscire dalla monotonia, dalla noia delle mode e della ripetizione imitativa dei gesti, coltivare nel cuore e nella mente i sogni di felicità, di amicizia, di umana solidarietà, esaltare il dolore e la sofferenza che concimano le grandi imprese, sconfiggere la disperazione e la vergogna della solitudine e della miseria: certo, sono azioni che possono e devono essere compiute dalla politica, dalla scienza, dell'economia. Ma se non c'è l'anima che le rende umane e credibili, tutto rimane chiuso nella strettoia della specializzazione e nella limitatezza della tecnica. La poesia è, appunto, quell'anima, cioè quella tensione che aggiunge valore e proietta le nostre azioni verso la dimensione della totalità. Per questo si dice che la poesia è universale e tende all'eterno.

Orsù, dunque, giovani studenti di Muro, che avete a disposizione questo strumento di comunicazione che è la vostra rivista: liberate la fantasia dei vostri sogni, innaffiatela con l'acqua pura del vostro entusiasmo e dei vostri pensieri, vincete la naturale ritrosia che avvolge i sentimenti più intimi e individuali. In quelle meditazioni segrete, in quelle nascoste utopie passa il brivido della salvezza, dell'allegria, direbbe Ungaretti, che sorride al fondo di ogni sconforto, di ogni naufragio.

Donato Valli



POESIA

LA SCUOLA MEDIA DI MURO LECCESE: Sia l'anima a creare bellezza!

La poesia come progresso dei popoli

Necessaria una cultura della pace

LASCIATEMI

Lasciatemi sola,
non voglio parlare
con nessuno;
perché nessuno
mi consola.
Lasciatemi
con i miei pensieri,
lasciate che una lacrima
scenda sul mio viso,
mescolandosi
ai miei desideri.
Desideri irraggiungibili,
disperati, bellissimi.

Ilaria Castrì - III C

MIA MADRE

Il volto di mia madre è come il cielo
alcune volte sereno,
altre cupo, buio, nero.

Il volto di mia madre è come un fiore,
che con il sole si apre
e con il buio si chiude.

Riccardo Negro - III C

NELLA NOTTE PROFONDA

Il cielo è attraversato
da intensi bagliori.
Ahimè! Non son stelle
ma bombe che cadono su case.
Sento il dolore della gente
i suoi lamenti, le sue grida,
il loro strazio.
Quanto crudele è la follia dell'uomo!
Ma mi domando:
riusciranno mai i popoli a vivere
in un mondo ove odio non c'è?

Elena Miggiano - III C

IN ME TANTA TRISTEZZA

Mi rattristo
davanti alle immagini di guerra

Mi rattristo
quando sento che ne scoppiaranno altre

Mi rattristo
vedere i bambini morire di fame

Andrea Cogli - III B

GUERRA

Guerra vuol dire odio, paura,
cuori spezzati.
Oh uomo,
perché fai la guerra?
Ama la vita,
ama la pace,
ama i tuoi fratelli.

Tiffany Frutschy - III C

AMICA

Volevo che la tua esistenza
non avesse fine,
ma in un maledetto giorno
di primavera la tua anima
è volata in cielo.

Un fiore profumato,
ma troppo giovane,
si è unito al gran
prato fiorito del Paradiso
ed io, da questo mondo
crucele e cattivo
prego per te e spero che,
lassù,
tu riesca a realizzare
i sogni che non hai potuto realizzare
quaggiù.

Elena Miggiano - III C

POESIA

SENTO...

Sento le bombe che esplodono,
 sento le grida dei bambini,
 sento il fragore delle case che cadono,
 sento la morte nell'aria.
 Apro gli occhi:
 è un incubo...
 ma non così lontano.

Francesco De Pascali - III C

SOLDATO

Tu che vivi nella guerra
 che non vivi il sole
 che non vivi il cielo
 che non vivi il mare
 ma solo il dolore
 Tu che maneggi armi
 Tu che spargi sangue
 Tu che vedi la morte
 Getta il fucile
 Ama te stesso
 Canta la pace

Matteo Gigante - III B

TRAMONTO

Il sole
 stanco
 sparisce lentamente
 offrendo gli ultimi colori
 della sua vita
 alla Terra.

Le nuvole giocano
 felici,
 si rincorrono,
 si sfiorano,
 si accarezzano...

...e intanto
 la natura osserva,
 ammira incantata:
 è il tramonto
 carico di felicità
 e di serenità.

Simona Cucinelli - III D

PREGHIERA

Un bambino è gioia, amore, felicità,
 eppure nel mondo tanti bambini soffrono,
 patiscono la fame, vengono maltrattati.
 E tanti altri vengono abbandonati.
 E' ingiusto che debbano soffrire così.
 Signore, ferma tutte le guerre,
 ferma l'odio, la violenza che acceca
 i malvagi,
 ridona il sorriso a tutti i bambini del
 mondo.

Roberta Catalano - III A

SONO

Sono una goccia
 perduta nell'infinito,
 nuoto fra le onde blu
 del cielo spensierato.
 Dalle nuvole nasco,
 dal vento
 vengo trasportata
 da città in città.
 Su una foglia mi adagio,
 un raggio di sole mi
 rapisce
 e ritorno là dove son nata.

Andrea Trazza - III D

IO SONO

Io sono un consueto abito da sposa,
 che da felice sogno
 è divenuta amara abitudine.
 Io sono un albero
 che sta per essere abbattuto
 da una gru
 che cerca dignitosamente
 di svolgere ancora il proprio lavoro
 consolando con l'ultimo fruscio
 i volti vuoti e amari dei ragazzi.
 Io sono un violento tornado
 che distrugge ogni cosa
 dall'imponente grattacielo
 alle solide fondamenta,
 ma lascia intatta
 una delicata e indifesa rosa.

Alessio De Pascali - III D

A VOLTE

Qualcosa mi stringe,
 un brivido,
 un vento
 che,
 nel mio cuore,
 tutto porta via.
 Non parlo,
 non piango:
 penso!

Giancarlo Zollino - III D

SOLIDARIETÀ

Porgere la mano a un bambino
 che soffre,
 sorridere ad un anziano che è solo,
 consolare il cuore
 di qualsiasi essere triste.
 Questa per me è solidarietà.

Mauro Montefusco - III B

Nell'anima del poeta, il sublime



MEMORIE SENZA TEMPO

Grotte
 Luoghi atavici
 colmi di memorie senza tempo
 Rifugi quasi impercettibili
 di sensazioni smarrite
 Eco di silenzi profondi
 intrisi di misticità
 Riflessioni di stati d'animo
 in un gioco di luci ed ombre
 Ogni angolo ha una storia
 ogni pietra alita un sospiro di vita
 I passi incerti
 spezzano
 quasi come una nota stonata
 un ritmo impalpabile
 di eternità
 Fuori
 gioiosi cinguettii
 adornano chiome secolari
 mentre
 ramoscelli di mimosa appena colti
 tramontano con il sole
 e la vita torna a pulsare
 tra le vie del mondo

Raissa Verdesca

Dante Gabriel Rossetti, *La Bien-aimée*, 1865-1866

Spiritualità, dolcezza, bellezza e saggezza nei versi di Raissa accattivanti e suggestivi nei tanti colori dell'immenso universo splendente e gioioso. Ciò che del resto nasce dal cuore non può affatto deludere significando l'azzurro che dall'anima viene per riempire il mondo di orizzonti lucenti. Non è retorica questa, se mai accorta e spontanea riflessione su ciò che non può non essere da noi considerato come umile tassello di bene nel nostro, purtroppo, amaro mondo che non cessa ancora di odiare.

La Scuola Media di Palmariqgi

A tu per tu con il mondo greco e latino

Riscoprire nell'antico il moderno è compito dell'uomo di oggi

CORINNA

*Ricevetti da mio padre
il dono di dire la verità
per meglio conoscere le profonde cose.
Affidati quindi anche tu agli dèi
e non essere più triste
perché puoi diventare come loro.*

Fr. 5 Diehl

“Fallo anche tu perché com'io ero infelice, ma or non più avendo seguito il consiglio di mio padre d'avvicinarmi al bene, anche tu puoi provare la gioia consolatrice se riesci a gustare i dolci frutti della vita.

Mio padre mi aiutò a praticare l'onestà, per questo rendendomi saggia e virtuosa e ancora amica dalla conoscenza che mi aiutò a crescere nell'immensa luce e a chiederti per questo, amico caro, di non sbagliare anche tu nella vita. Perciò guarda intensamente il cielo per riempire di quella luce la tua anima divenuta buona”.

Elenia Imperiale

Poetessa greca (V secolo a.C.) della Beozia. Segui Pindaro nell'arte poetica invogliandolo alla creatività.

PLATONE

*Il tempo porta con sé tutto.
I lunghi giorni fanno sfiorire la gloria
la bellezza, la fortuna, il genio.*

Antologia Palatina

“Anche se in maniera velata vi è in Platone un apprezzamento per le cose che a volte finiscono senza lasciar traccia.

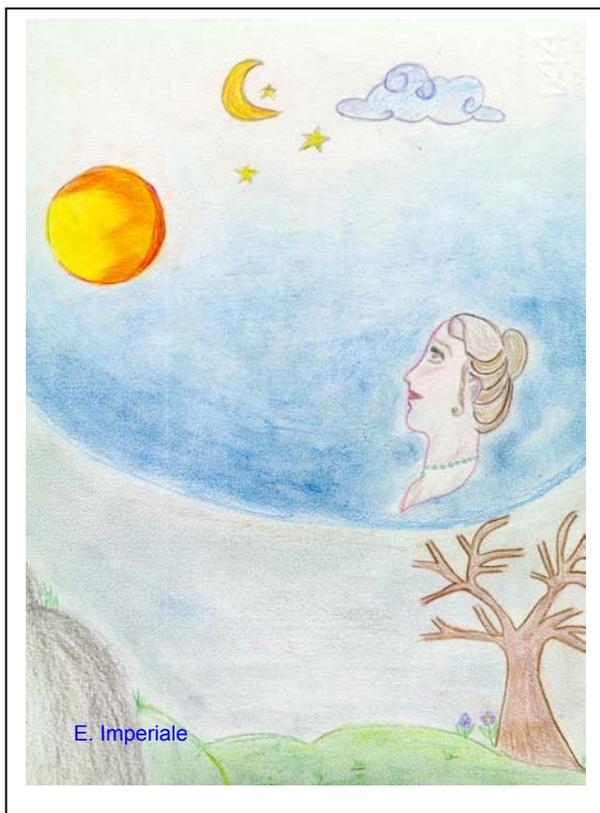
Apprezzamento dunque per il tempo che, nonostante tutto, serve all'uomo per arricchirlo d'ogni considerevole fortuna nella vita dei giorni terreni.

Apprezzamento quindi per la vita che passa e va per finire chi sa dove”.

Davide Piccinno

Il poeta infatti non ce lo dice anche perché solo il tempo ne è a conoscenza. Riscopre perciò il poeta nel tempo un'anima fugace, una vita che non muore e che va in un mondo che non conosce, motivo per cui la gloria, la bellezza, la fortuna, il genio possono solo sfiorire, come vuole Platone, ma non morire. Rimangono cioè nel tempo per continuare a vivere con esso per sempre, modificandosi nell'immagine, nell'aspetto, nel pensiero in ossequio alle leggi naturali suggerite dal sovrasensibile e universale pensiero divino. Non può perciò bellezza o genio o fortuna non esser gloria essendo nel genio la gloria e nella bellezza, potendo anche la fortuna significar nella gloria l'immagine del genio propriamente legato a bellezza. Può allora il tempo portare tutto con sé cambiando anch'esso nei giorni, mutando del resto il tempo nel volto e nella vita senza cancellar la vita. Per Platone, insomma, il tempo cambia la vita ma non fa morire la vita. ■

Filosofo ateniese del IV secolo a.C. Fu discepolo di Socrate. Scrisse opere di natura spiritualistica, riguardando esse l'anima e l'esistenza di un mondo sovrasensibile, per cui il poeta filosofo non mancò di parlare di giustizia basata, come nel mondo dell'Imperatore, sulla distribuzione dei compiti fra le parti sociali, quale equilibrio di vita in terra che rispecchi in pieno il mondo delle idee.



E. Imperiale



M. Fonseca



C. Bagnolo

OVIDIO

**Se vuoi conoscermi come poeti di teneri amori, poiché mi leggi, ti chiedo d'ascoltarmi uomo del domani...
In tenera età amavo le cose del cielo e la poesia nell'anima mia si agitava per venir presto al mondo.**

Tristezza

“È davvero sublime il verso di Ovidio quale frutto di anima creatrice, che, come dice il poeta, “s’agitava per venire presto al mondo”, cioè alla luce perché venisse letto, gustato dagli altri, perché ne facessero tesoro”.

Giacinto Filoni

S’agitava dunque nell’anima del poeta un’invisibile sua realtà interiore desiderosa d’affacciarsi alla vita come fosse verità infinita, se si pensa al dolce messaggio che, badate bene viene alla luce se lo si va a cercare. Come?

Con l’assidua ricerca che è studio intenso nei voleri dell’uomo di conoscere il vero.

Non dimentichiamo che il poeta amava “le cose del cielo”, per cui non poteva l’anima sua non esprimerle, quale specchio (l’anima) del cielo, che, mediante la vita delle umane creature terrene, sublimizza l’amore anche coi versi degli antichi poeti che amarono la vita e l’amore. Ovidio ci dà un messaggio che dobbiamo far nostro: la poesia - dice - viene dalle cose del cielo, cioè dallo spirito che è in noi. L’anima nostra ascolta quindi i versi di Propertio, quelli di Orazio, Virgilio e Tibullo e anche di Ovidio, e ne rimane attratta, viene insomma calamitata da quelle meraviglie per cui necessariamente esce fuori dal corpo diventando anch’essa poesia. È come se l’anima non volesse più stare nel corpo nel quale, come Platone dice, si sente prigioniera. Viene infatti dal mondo sovrasensibile, per cui sente il bisogno d’andar dove venne. Vuole cioè - è il caso di Ovidio - uscire dal suo guscio per mostrarsi alla vita. È vero infatti che il bello dei poeti antichi ci prende per mano per andare a cercare il nostro bello che è nell’anima nostra. ■

Il poeta nacque a Sulmona nel 43 a.C. Scrisse opere poetiche e letterarie, gli *Amores*, l’*Ars amatoria*, *Tristezza*, *Lettere d’amore*, *Le metamorfosi*, di evidente penetrazione psicologica.

MARZIALE

Questo bosco e queste fonti, quest’acqua buona per i prati e le rose, questa luce velata dai rami dell’uva ebbi in dono.

Ma se Nausicaa oggi mi regalasse le terre del padre, io stesso direi ad Alcino: “Quel che ho è ancor più bello”.

Epigrammi

“Come possiamo notare, l’antica poesia ricorda sempre luoghi e paesaggi fatti di rose, di selve e d’acqua pura, senza dimenticare la luce, per il fatto che senza di essa la vita finisce nel buio, nell’oscuro mondo ove la tenebra padroneggia e l’anima non vive nella gioia”.

Daniele Gabrieli

E’ in fondo quel che ci fa capire il poeta non dimenticando l’allegrezza quale alimento necessario per l’anima che infonde al corpo la piacevole ebbrezza consolatrice dall’uomo sempre desiderata. Il riferimento riguarda quindi il mondo della gioia, dovizia o ricchezza ineguagliabile, se si pensa al godimento interiore che ciascuno può provare quando, in pace con se stesso, non desiderando il superfluo né l’impossibile negli anni e nei giorni in cui la vita si risolve nella semplice, sobria e pacata voglia d’amare senza tregua la naturale bellezza del creato non mistificata da desideri non consoni all’originaria natura delle cose. Il messaggio di Marziale è allora questo: l’anima buona non ha bisogno di inutili ricchezze ma del necessario per vivere. ■

Poeta latino del I secolo d.C., nato in Spagna. Scrisse gli *Epigrammi*, opera completamente satirica riguardante la vita del tempo in cui visse.



D. Piccinno

Scrittori e poeti del secondo dopoguerra

Levi – Saba – Scotellaro: un esempio di poesia “onesta”

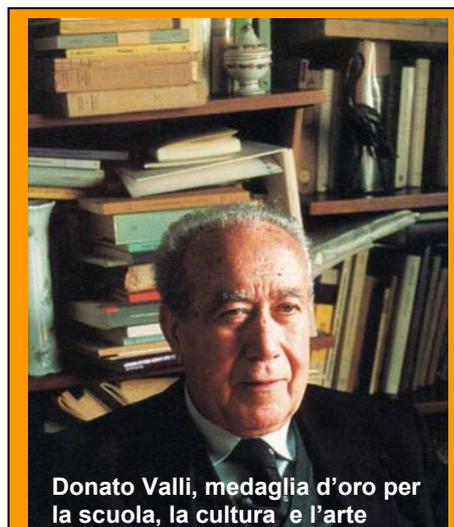
“Una identità di destini che attingono all’unica sfera dell’assoluto e dell’universale, sola dimensione nella quale il ruolo e lo specifico esistenziale dei poeti possono fondersi e confondersi con la magia d’un affratellante mito”

La *tranche* di storia letteraria e umana di cui ci occuperemo insiste totalmente nel periodo che suole essere indicato come quello del secondo dopoguerra italiano. Per la precisione essa comincia nell’anno 1946. Da quell’anno, nella confusione e nella trepidazione che caratterizzano il panorama politico e culturale dell’Italia, noi trascogliamo tre apparentemente normali e banali accadimenti: Carlo Levi ritorna in Basilicata a rivisitare i luoghi del suo confino anteguerra, e lo fa in occasione della campagna elettorale che precede l’elezione della Costituente, nella tarda primavera del 1946. È quella l’occasione in cui egli incontra per la prima volta Rocco Scotellaro, giovane ventitreenne di Tricarico. È lo stesso Levi a confermarlo nella prefazione a *È fatto giorno* del 1954: “Risale a quel tempo, al maggio del ’46, il nostro primo incontro, e la nostra amicizia, che a me fu, più di ogni altra, preziosa”. (Estrapoliamo dal contesto la parola amicizia, che ci tornerà utile nel prosieguo del nostro discorso).

Nello stesso anno Umberto Saba, triestino, si trova a Milano, agli antipodi, dunque, dell’estremo Sud, là dove l’Italia termina, dice Bodini, nella poca rissa d’acqua dello Jonio appulo-calabro-lucano. pubblica il libro di prosa *Scorciatoie e raccontini* e riceve, nell’estate di quell’anno, il premio Viareggio per la poesia. Levi, precisamente il 14 agosto, celebra l’avvenimento con un articolo apparso sul “Corriere della sera” dal titolo *Un bene antico*. I due poeti, Saba e Scotellaro, non solo sono agli antipodi geografici, Milano e Tricarico, ma anche agli

antipodi cronologici e generazionali: Saba è in testa all’elenco dei poeti che formano quella che Oreste Macrì definisce la prima generazione poetica del Novecento, essendo nato nel 1883; Scotellaro è nel cuore di quella che può essere considerata la quarta generazione poetica del secolo, essendo nato nel 1923. Quarant’anni esatti dividono le due esistenze. Compagni di viaggio di Saba sono Jahier, Rebora, Campana, Onofri, Cardarelli, Sbarbaro, Ungaretti, Comi, Fallacara; compagni di viaggio di Scotellaro sono, o meglio avrebbero potuto essere, Risi, Orelli, Zanzotto, Cattafi, Erba, Pasolini, Roversi, Giudici, Pagliarani, Sanguineti, Merini e non pochi altri.

Queste scarse e banali nozioni, appositamente richiamate, valgono a farci considerare la totale estraneità biografica e ambientale tra i due poeti, i quali, tutt’al più, sono accomunati da una caratteristica precipua della loro poesia, vale a dire l’eccentricità, o atipicità, rispetto ai coetanei di generazione, tanto più rimarcabile in Scotellaro la cui vicenda poetica si è interrotta fatalmente in sul nascere, quasi cristallizzandosi in un’atmosfera di assolutezza improgressiva e perennemente aurorale. Ma è stata proprio la originalità e la tipicità di questi due poeti lontani e storicamente inconciliabili ad avere agito, al di là delle vicende biografiche ed occasionali, in Carlo Levi fino a indurlo a creare quello che può essere considerato uno dei suoi “miti” più avvincenti. Il quale consiste nell’avere fatto di Saba e



Donato Valli, medaglia d’oro per la scuola, la cultura e l’arte

Donato Valli, nato a Tricase il 24 febbraio 1931, è dal 16 aprile 1976 professore ordinario in Letteratura italiana moderna e contemporanea e presidente delegato dell’Opera Universitaria; dal 1 novembre 1983 al 31 ottobre 1992 Rettore Magnifico dell’Università di Lecce; dal 1995 presidente della Fondazione “Don Tonino Bello”; nel 1998 presidente del Nucleo di Valutazione dell’Università di Lecce; dal gennaio 2000 presidente del Consiglio scientifico del Centro Studi “G. Comi”; dal giugno 2001 presidente del Comitato scientifico del Centro Studi Salentini; dal 1 novembre 2001 Preside della Facoltà di Lettere e Filosofia dell’Università degli studi di Lecce; dall’aprile 2002 componente del Consiglio di Amm.ne della Fondazione Banca del Salento-Credito popolare salentino per gli studi sul Salento. Numerosi i suoi scritti.

Scotellaro gli emblemi di una poesia che sovrasta con la sua intrinseca naturalezza gli spasmi del decadentismo ponendosi come espressione di sanità morale, di popolare esaltazione, di stilistica classicità.

Saba e Scotellaro diventano, in ultima analisi, la verifica delle teorie politiche di Levi, gli scrittori sui quali egli può impiantare, per così dire, i pilastri della sua costruzione estetica



Carlo Levi

ed ideologica, la cui armatura è costituita di storia e di metafisica, di realtà e di mito in una originale miscela dove i valori della concretezza oggettiva nascono proprio dalla capacità di destoricizzare il testo, di disincagliarlo dalla sua cronaca per renderlo simbolo d'una condizione assoluta e irripetibile nella vicenda del quotidiano. In quanto tale, siffatta condizione è illuminante anche per la fatica ordinaria di chi si affanna socialmente nella successione dei giorni e nei contrasti della vita e della politica. L'umanità, in questo caso, è sovraordinata all'uomo, così come la poesia è sovraordinata ai poeti, alla loro esistenza. Proprio per questo Levi, nelle letture che fa dei "suoi" poeti, non costruisce esegesi letterarie, non formula ipotesi critiche, ma enuncia verità; non dico dogmi, ma verità che alimentano le ragioni dell'essere nella storia del tempo e che immettono un fermento ideale nella umana ricerca di valori destinati a creare, attraverso l'azione del mito, il migliore dei mondi possibili.

Si pensi alla funzione rasserenante che Levi attribuisce alla poesia di Saba. La quale, pur nascendo da

una condizione esistenziale di angoscia e di disperazione, va "al di là del mare in tempesta della crisi contemporanea, anzi la trasforma in qualche cosa di sereno e compiuto, dove una ingenua grazia arcaica si sposa a una antichissima e naturale sapienza".

E qui sostanzialmente ritornano quelli che possiamo considerare i cardini del pensiero teorico di Levi sulla natura dell'arte, che assorbe in sé, rendendoli storici e concreti, anche i valori propri della religione. Levi vede in Saba la rappresentazione fattuale del suo pensiero; un pensiero segretamente incubato e plasmato sin dai tempi del suo soggiorno in Francia da fuoruscito.

Levi vedeva, per ragioni diverse ma alla fine convergenti, in Saba e in Scotellaro gli esemplari viventi e concreti delle sue teorie; Saba come rappresentante supremo della poesia "onesta", di quella poesia, cioè, che ha assunto come principio il fatto "che non si può, per il più bel verso di una letteratura, falsare consciamente o no la propria

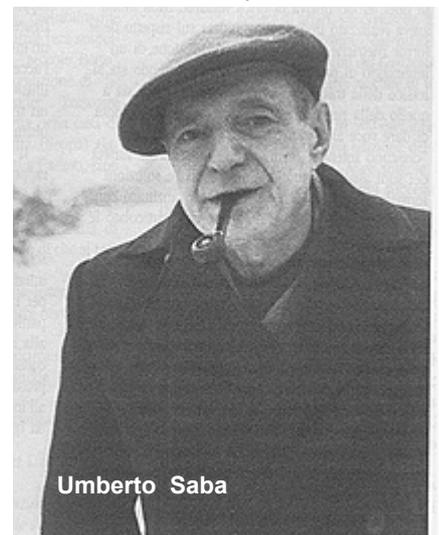


visione, e fare di uno specchio un giudice o un temibile Iddio". Scotellaro come espressione ingenua e sublime dell'arte contadina, il cui carattere "consiste nel creare le cose nell'atto stesso di rappresentarle per cui parole o figure vengono a fare, tutte, una sola verità".

Per quanto riguarda Scotellaro in particolare, lo spostamento della prospettiva critica sulle condizioni sociali dei contadini lucani nell'immediato secondo dopoguerra ha, in un certo senso, oscurato la matrice archetipica della sua poesia; matrice la quale lo ricongiunge con maggiore plausibilità allo specifico della cultura letteraria meridionale rendendolo omologo ai sentimenti,

al mondo, all'atmosfera propria di autori come Sinisgalli, Gatto, Pierro. Soltanto nell'opera saggistica di Giovanni Battista Bronzini l'argomento viene affrontato in una dimensione di natura antropologica, ma solo per dimostrare come "la ideologia contadina del poeta si obbietti nella ideologia contadina della società lucana quale si è affermata nel corso della storia". Bisogna riconoscere, comunque, che l'apriori poetico scotellariano registra atmosfere antropologiche largamente fruite dalla esperienza letteraria novecentesca del Mezzogiorno d'Italia e che esso insiste docilmente su quei valori che caratterizzano quasi tutti i poeti meridionali: il senso forte dell'etnia e del gruppo, la presenza dell'archetipo materno e patriarcale, il culto dei morti, la tendenza verso l'idillio, l'apporto creativo della memoria che si risolve in canto e in abbandono.

Altre le motivazioni e le radici di Saba; motivazioni e radici alle quali Scotellaro è estraneo, come testimonia l'unico suo frammento di pensieri che noi abbiamo a disposizione: "Ero da qualche anno, dice Scotellaro, per merito di altri amici e maestri, educato a quella malia dell'arte, all'aria di quell'altezza; mi mancava ancora il legame cosciente di questi colloqui con quelli fatti da bambino con una lucertola affannata su una pietra". Il che vuol significare che finché Scotellaro non incontra, nel 1950, Saba nella clinica romana dov'era ricoverato, la poesia di Saba, alla quale egli era stato iniziato da Levi, era un modello dalla inattingibile altezza. L'incontro umano dà concretezza a quel modello, lo innesta su quel sostrato



Umberto Saba

antropologico d'innocenza ereditata rappresentato dal fanciullo che parla a una lucertola, esattamente come Saba aveva parlato, in altra dimensione fantastica, a una capra e aveva assunto gli animali a simbolo delle virtù muliebri di Lina. Comincia da quell'incontro il "secondo grande periodo della sua poesia; dove il senso universale della vita riempie i suoi versi, arricchiti di amorosa intelligenza", come riconosce Levi nella prefazione a *È fatto giorno* del 1954. Anche la prefazione a *L'uva puttanella* è interessante perché essa è la storia ideologizzata di questa memoria rinata e riplasmata, una memoria destinata a creare una leggenda: appunto, la leggenda di Scotellaro, interamente inscritta nel perimetro fatato della perfetta coincidenza con l'arte e con la società contadina non più ibernata nel ricordo, ma resuscitate in un nuovo impulso di vita e rilanciate verso un futuro di progresso. La posizione di Levi, che tanto fermento di discussioni ha generato, è quella di un teorema enunciato, di una tesi immutabile e, appunto per questo, detentrici di un fascino qual è quello che scaturisce dalle leggende eroiche, perse nella notte dei tempi, sempre attive nell'immaginario popolare e artistico. L'"uva puttanella" diventa il simbolo, non solo letterario, di una realtà sociale di insufficienza, di immaturità collegata con il mondo contadino; si badi, non il modello di una storia, ma di un destino, cioè della storia contadina in sé presa. Il mondo contadino passa, appunto, dalla storia alla ontologia: una ontologia che si carica di effetti virtuali positivi. Nel mondo contadino Levi ritrova l'unità di senso che altrove, negli ambiti della realtà sociale, politica, culturale, è disperso. Quel mondo da chiuso è diventato aperto, da

immobile si è fatto impeto di movimento; è diventato tale per quell'acquisto di coscienza singolare e collettiva che solo l'arte, la poesia possono creare e alimentare. Sacerdote di questa ri-creazione è il poeta; nel caso specifico di un poeta che si chiama, appunto, Rocco Scotellaro.

Identico procedimento esegetico avviene per la poesia di Umberto Saba considerato da Levi stella di prima grandezza, tanto da essere definito "l'unico grande poeta del nostro tempo".

Anche per Saba vale, a giustificazione dell'asserto, il suo radicamento nella realtà e nella verità che nascono dai "sensi profondi della vita sia individuale che del popolo e del paese intero", rispetto ai quali il poeta presenta un rapporto di fondamentale onestà. Onestà per Carlo Levi vuol dire superamento delle due forme di fallimento che inficiano tutta la poesia contemporanea: il formalismo estetizzante che si può far risalire al modello di D'Annunzio, e il formalismo d'evasione che si può collegare con le manifestazioni della poesia ermetica genericamente intesa.

Questa interpretazione di natura metaletteraria sottintende le scelte e i giudizi di Levi; ed è su questo piano che è stato possibile l'incontro di Saba con Scotellaro. È dal superamento delle teorie dei generi, della logica delle poetiche specialistiche, delle regole della retorica e della tecnica dell'espressione, che deriva la giustificazione, più morale che letteraria, della poesia come rivelazione dell'universo in una direzione tendenzialmente protesa verso l'anonimato, quasi a cancellare i volti e la vita dei poeti.

L'"unità poetica" è concetto così dilatabile da poter comprendere

anche l'esperienza vitale di Scotellaro. Non sembra proprio un caso che Levi per precisare la condizione adolescenziale di Scotellaro, tracciata nell'opera giovanile *Uno si distrae al bivio*, ricorra a versi di Rimbaud e Saba. Il dramma di Saba, oggettivato nelle voci contrastanti che si agitano nel suo animo, è considerato omologo a quello di Scotellaro, consistente nella contraddizione tra l'adolescente vissuto in una foresta di simboli, di archetipi e di rituali, e il giovane finalmente nato a se stesso, alla Madre (archetipo larico tutto meridionale), al paese, ai compagni fratelli. In siffatto contesto la citazione della bellissima lirica di Saba intitolata *Felicità*, compresa nella raccolta *Parole* del 1934:

*La giovinezza cupida di pesi
porge spontanea al carico le spalle.
Non regge. Piange di malinconia....*

non è il risultato di un asettico confronto letterario, ma implica una identità di destini che attingono all'unica sfera dell'assoluto e dell'universale, sola dimensione nella quale il ruolo e lo specifico esistenziale dei poeti possono fondersi e confondersi con la magia d'un affratellante mito.

Di questa tensione classica e rasserenatrice dell'arte, adatta a risolvere l'angoscia personale in speranza di umana solidarietà e di matura saggezza, per Levi Saba è il massimo rappresentante. È assegnato a Scotellaro il compito di pioniere di un cammino che riconosce consapevolmente nella cultura contadina il sorgere di una nuova aurora nella quale il riverbero di miti arcaici si risolve nello spirito di una fratellanza rinvigorita dal suo incessante rinascere.

Donato Valli

NEWS

Nel mese di dicembre, per motivi organizzativi, "Scuola e Cultura" non uscirà. Riprenderà le sue pubblicazioni nel gennaio 2004.

Un sincero augurio di buon lavoro al nuovo responsabile del settore scientifico di "Scuola e Cultura", Raissa Verdesca, da parte della Redazione del giornale.

Dopo il successo della *Bohème* di G. Puccini, a Montevergine, quest'anno sarà la volta del *Barbiere di Siviglia* di G. Rossini, la cui rappresentazione avrà luogo a Muro Leccese verso la fine dell'a.s. 2003-2004.

Agli organizzatori e agli alunni della Scuola Media di Muro gli auguri della Redazione di "Scuola e Cultura".

SCUOLA MEDIA DI MURO LECCESE. Realtà e sentimento a confronto

Spiragli di memoria

Ricordi d'estate tra i banchi

Un'altra estate è passata ed oggi sono ritornata a scuola. Di questa estate ricordo il colore cristallino dell'acqua di Otranto, quello verde scuro di Santa Cesarea, quello quasi bianco di Porto Badisco e quello scurissimo di Torre Vado.

Le serate d'estate erano piene di gente che chiacchierava allegramente, di macchine e moto che formavano code di traffico, di radio ad alto volume, di musica...

L'estate è stata piacevole e spensierata. A volte, di fronte all'incantevole mare provavo una sensazione di pace, tranquillità, disturbata solo dal vociare dei bagnanti e dalle grida dei bambini.

Questa stagione è stata ricca di sensazioni piacevoli come quelle provate al primo impatto con l'acqua apparentemente congelata del mare di Otranto, al primo tuffo dagli scogli di Santa Cesarea, all'arrivo, a casa di mia zia, di Andrea, un ragazzo bielo-russo, con il quale ho giocato e dal quale ho imparato alcune parole in lingua russa.

L'estate appena trascorsa, ricca di colori, suoni, sensazioni ed emozioni è stata davvero speciale!

Francesca Presicce - III D

Quest'estate, conclusa da appena un giorno, è stata una delle più positive che io abbia mai trascorso. Ho imparato a soffrire e, dopo aver superato delle difficoltà, a vincere! Infatti, da qualche tempo soffrivo della sindrome da "eterno secondo", io, sempre in prima fila e sempre "voglioso", di vincere.

Ho ancora meglio recepito il significato dell'amicizia, imparando a conoscere i pregi e i difetti di questo sentimento. L'alzarmi il mattino e sentire il battito vitale della natura o lo scroscio della pioggia, l'essere circondato dal verde, il vivere in perfetta tranquillità mi ha rigenerato: mi sento "nuovo", forse più maturo. Sicuramente più in pace con me stesso e con la mia famiglia.

Mi manca già la spiaggia, il mormorio delle onde, la falsa silenziosità che può essere rotta per un nulla, come un fragile fiore, lo strano rimescolio dei turisti che osservano avidamente il dolce moto delle onde.

Non voglio ammetterlo, però, nella parte finale di questa stagione mi è un po' mancata la scuola: i momenti in cui si scherza e quelli in cui non si dovrebbe scherzare, però lo si fa lo stesso.

Pensando ancora alla tanta "libertà" di cui godo, pensando agli anni trascorsi allegramente, mi accorgo che sto crescendo. E non soltanto di statura.

Alessio De Pascali - III D

Appena arrivata, giorno 19 agosto, al camping "Germano", non vedevo più le macchine in fila per le strade e, quindi, non sentivo più i clacson che suonavano per le città senza mai fermarsi.

Vedevo solo il verde degli alberi e il marrone delle montagne.

Sentivo gli uccelli cantare: una pace così non l'avevo mai "vissuta"!

Provavo tanta meraviglia e pensavo di essere in un sogno.

La sera, al calare del sole, vedevo le nuvole che lo coprivano e i suoi raggi, quasi per ribellione, uscivano, si riflettevano nel cielo ed erano di un color rosso fuoco.

La natura diurna andava a letto, mentre quella serale si svegliava con il canto dei grilli.

La sera era uno spettacolo vero e proprio perché mi radunavo con gli altri e vivevo momenti splendidi. E poi c'erano le stelle ed il cielo era così chiaro da farle risplendere ancora di più.

A mano a mano, poi, il prato si riempiva di ragazzi e si sentiva solo il brusio delle nostre voci.

Giulia De Iaco - III D



Alba Iacomella

Alba Iacomella, nata a Maglie (Le) il 11/7/1937, laureata in Matematica e Fisica, è componente dell'Unità Locale di Ricerca in Didattica della Matematica presso il Dipartimento di Matematica dell'Università di Parma, nell'ambito del programma del Progetto nazionale del Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca *"Difficoltà dell'insegnamento - apprendimento: strumenti per osservare, interpretare, intervenire"*.

Sin dai suoi primi anni di insegnamento in classi del locale Liceo Scientifico prima, nelle classi sperimentali del Capece poi (1974 - '86), a partire dagli anni '60, promuove un rivoluzionario stile didattico centrato su la ricerca del nascosto nel cammino delle idee, gli aspetti unificanti in situazioni apparentemente differenti, i contorni delle teorie scientifiche in una dimensione storico-epistemologica. Nel 1968 la FOIST di Milano (Fondazione per lo sviluppo dell'istruzione scientifica) la nomina docente dei corsi di aggiornamento-formazione dei docenti della scuola elementare per il Salento.

Per il successo internazionale della sua partecipazione con tutti i suoi allievi, come relatori al suo posto, delle classi terze e quarte sperimentali del Liceo "F. Capece", al Convegno internazionale del GIRP (Group international in pedagogie de la Mathematique - Institut superieur d'etude de recherches pedagogiques - Luxembourg-Belgique) (Barcelona, Spain, 18-27 luglio 1984), il Ministero della Pubblica Istruzione la premia con un comando a Roma presso l'Ufficio Studi e Programmazione per attività di ricerca su *Problemi connessi con l'insegnamento della Matematica nelle scuole secondarie superiori, anche in riferimento al piano nazionale per l'introduzione dell'informatica (1986)*, attività che continua con comando presso il Dipartimento di Matematica dell'Università di Lecce e come componente dell'Unità Locale di Ricerca in Didattica della Matematica presso lo stesso Dipartimento (1987-89).

E' Presidente del Lions Club di Maglie, testimoniando da sempre la sua appartenenza alla The International Association of Lions Clubs con progetti culturali ispirati e guidati dalle finalità e dal codice dell'etica dell'associazione. Numerose le sue pubblicazioni.

Ricerca didattica in ambito scientifico

Cultura matematica ed insegnamento dal volto umano

"La sapienza, come conoscenza dei principi, il fine ultimo, al di là delle riforme scolastiche..."

La cultura del dare di sé come modalità dell'essere al fine di cercare un rapporto funzionale ed equilibrato tra realtà vissuta e realtà da cambiare"

La società umana si migliora se la cultura viene trasmessa da generazione a generazione e le modalità o le forme, in cui questa trasmissione viene realizzata o garantita, costituiscono educazione che è cultura intesa come formazione dell'uomo ispirata e guidata da un Umanesimo espressione di ricchezza spirituale, di interazione tra sensibilità, creatività, idealità, onestà intellettuale, responsabilità. Ne consegue una proiezione costruttiva verso i cambiamenti della società con consapevolezza delle scelte operative per una convivialità dei saperi visti come modelli di pensiero, la cui validità trovi adeguato sostegno sul piano psicologico, sociale, storico-culturale. Così educazione e formazione si intrecciano sapientemente convergendo l'una nell'altra ed integrandosi secondo un principio di complementarità che guarda alla complessità di una formazione capace di abbracciare vecchi e nuovi modelli e forme di pensiero per interpretare appieno i segni del tempo che si vive.

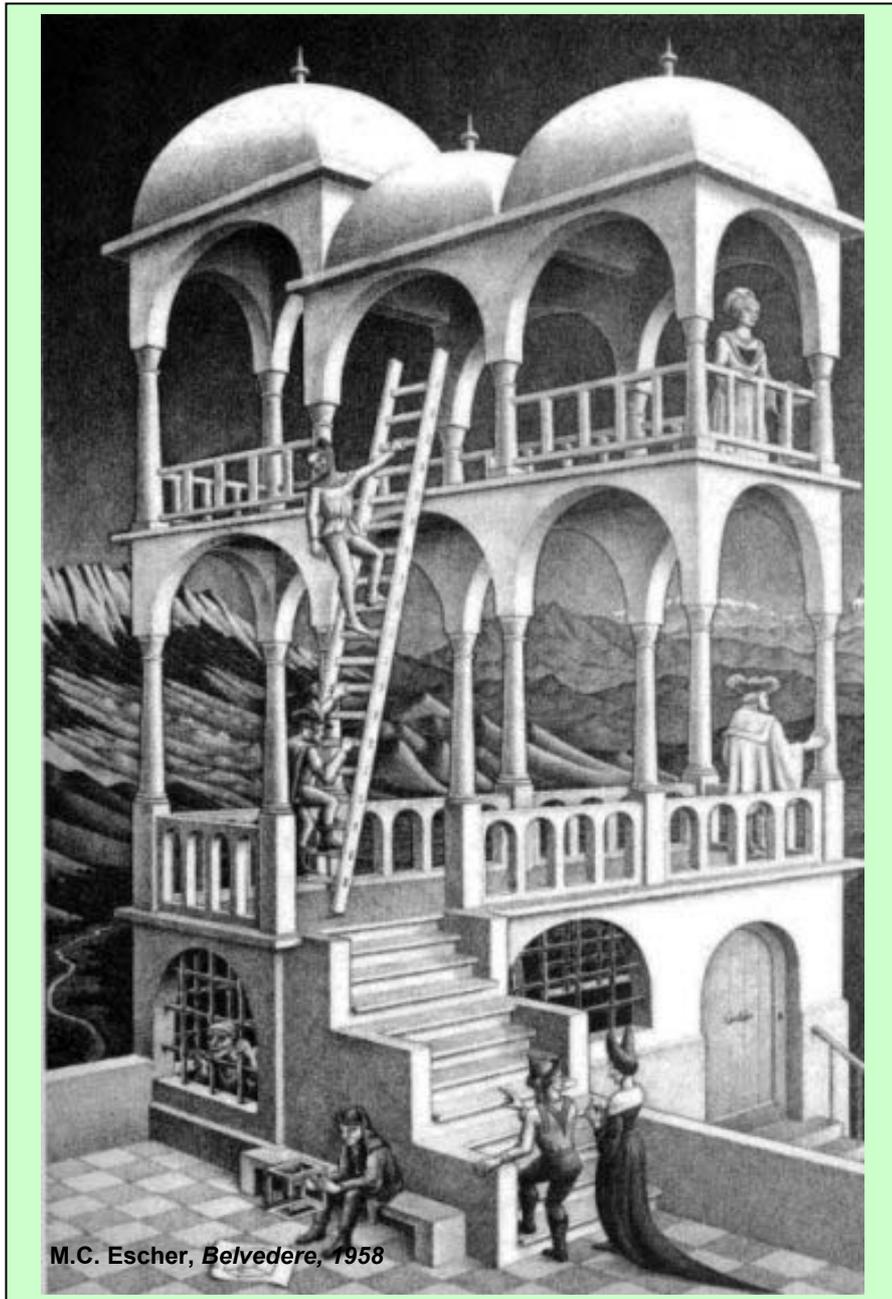
In una tale prospettiva, è evidente l'esigenza di un potenziamento proprio dell'educazione scientifica con

individuazione di direzioni fondamentali in cui operare per una ri-valorizzazione di questa componente del processo formativo, in relazione allo sviluppo delle competenze di ri-organizzazione delle conoscenze e di ri-interpretazione razionale della realtà, al fine di una significativa partecipazione alla cultura contemporanea e di una efficace produttività professionale. E' proprio il problema di tale educazione un punto nodale del processo educativo-formativo presente in ogni livello scolastico, dalla scuola dell'infanzia all'università; di particolare rilievo, per non dire di importanza decisiva, è l'educazione degli adulti in riferimento non solo alla qualificazione o ri-qualificazione professionale, ma anche, in prima istanza, all'aggiornamento-formazione del corpo docente in un'ottica di educazione permanente. Inadeguate certamente sono soluzioni innovative superficiali senza una approfondita considerazione della scelta epistemologica per lo sviluppo dei processi cognitivi e sociologici in corrispondenza al tumultuoso sviluppo del pensiero scientifico; insostenibile una didattica orientata ancora oggi al sapere nozionistico, dogmatico, chiuso in criteri deterministici di sistematicità, privi di impulsi per quelle innovazioni culturali che catturano l'imprecisione e l'approssimazione che sono realtà,

secondo modelli e metodi matematici di ampia applicazione, come quelli del pensiero statistico probabilistico, promotori del gusto della speculazione intellettuale e del piacere della ricerca personale. Per

scolastiche; è un guardare ispiratore di linee guida di progettualità e di operatività che si trasformano in emozioni, stati d'animo in cui si avverte l'armonia dei valori culturali e si prova il

superiore, col giusto presupposto di uno stile di insegnante che trovi fondamento in una maturazione interiore, con la consapevolezza di ritrovare una radice di realizzazione sociale garante di qualità in una logica educativa, in cui interagiscono almeno tre tipologie di qualità. Qualità attesa, come insieme di bisogni della società da soddisfare, insieme di quadri di valori da interpretare e concretizzare nei contesti matematici di insegnamento, visti come itinerari intellettuali che guardano non solo al pensiero speculativo, ma anche al pensiero in azione, in stretta connessione fra loro; qualità progettuale, come insieme di processi previsti in rapporto alle aspettative della società, insieme di campi di conoscenza, abilità, atteggiamenti utili in riferimento ad un quadro valoriale nella organizzazione flessibile di contenuti e di esperienze di insegnamento-apprendimento validi per la correlazione tra il pensiero e l'azione, in rapporto col risultato desiderabile del processo di apprendimento matematico, più in generale scientifico, in termini non solo di incorporazione non isolata di nuovi elementi di conoscenza nella matrice cognitiva del soggetto d'apprendimento, ma anche in termini di produttiva utilizzazione degli elementi incorporati; qualità prodotta come insieme di campi di conoscenza come modelli di pensiero organizzati in un quadro organico e nel tempo stesso come sistemi aperti di conoscenza, modelli di continuità di pensiero, risultato psico-pedagogico-didattico della significativa connessione tra la trasformazione della matrice cognitiva, la struttura della conoscenza matematica incorporata e l'insieme delle operazioni mentali effettuate dal soggetto per l'acquisizione della conoscenza stessa. E' infatti il pensiero il fattore più ricco, più dinamico e più originale della personalità umana che trova il raccordo con la dimensione sociale verso cui in modo naturale tende. Il passato ed il presente conseguentemente si intrecciano traducendosi in educazione prodotta dai modelli di pensiero matematico, più in generale scientifico, fortificandosi sempre più la speranza di un futuro capace di concretizzare l'idealità della istituzione scuola in azione



M.C. Escher, *Belvedere*, 1958

un docente di Matematica che si interroga sul processo di maturazione del pensiero matematico e sul ruolo di educatore con vocazione verso il sociale, si impongono le fondamentali direzioni culturali in cui operare per una valorizzazione di questa componente del processo formativo della personalità umana. Il guardare alla cultura, per un verso come educazione, per un altro come sistema di valori, è una scelta contemplativa, non aristocratica, perché vede nella sapienza, come conoscenza dei principi, il fine ultimo, al di là delle riforme

piacere dei saperi specifici come parti di un sapere sempre più ampio, con la coscienza culturale di quei valori che dispongono ad affrontare - con un impegno personale talora pesante - un'azione concreta per consolidarli e rafforzarli con la vitalità del senso della missione pedagogica assicuratrice di validità e di credibilità e quindi portatrice di successo della personalità. I nuovi programmi di Matematica non a caso guardano ad un contesto abbastanza ampio, con forti connessioni epistemologiche in un ambito anche tecnologico-scientifico, in particolare nella scuola

formativa, a favore di una società esigente di progettualità, operatività, flessibilità, di spessore sempre più elevato in un'era di globalizzazione e di emigrazione.



Conseguentemente i contenuti matematici, man mano che diventano sempre più complessi, anche per l'introduzione dell'Informatica caratterizzata da un pensiero costruttivo in senso matematico, permangono ispirati e guidati da un codice etico-social-professionale con finalità derivanti da principi di livello sempre più alto, in sintonia con gli obiettivi che l'istituzione scolastica da sempre persegue e che particolarmente oggi impone per il mutare dei tempi.

Occorre, oggi più che mai, una scuola in cui il metodo del dialogo si muova anche in un'ottica di sviluppo umano alimentato dalla cultura del dare di sé come modalità dell'essere al fine di cercare un rapporto funzionale ed equilibrato tra realtà vissuta e realtà da cambiare.

In una tale visione d'insieme non è facile inserire nuovi modelli pedagogici con nuove tecniche didattiche che lascino intravedere un metodo affine a quello della ricerca scientifica - intesa come riflessione epistemologica - che inizi sotto la spinta di un bisogno continuo di idee nuove ed innovatrici e sfoci in contributi significativi per la costruzione di modelli ispiratori di una società che privilegia, come linee guida, la professionalità, la dignità umana e l'etica della responsabilità.

D'altra parte educare al pensiero matematico significa, al di là di ogni riforma, far cogliere nell'esperienza matematica scolastica, man mano che si matura con l'eredità della scuola di ordine precedente, quanto vi è dietro di ricerca logica, di sforzo di interpretazione del reale e di processo costruttivo del suo

pensiero, di ricerca di strumenti sempre più raffinati adeguati a situazioni sempre più complesse di matematizzazione della realtà, con forti riflessi sugli aspetti linguistici. Questo, proprio in considerazione del suo ruolo educativo per la formazione di una mentalità critica nel dominare evoluzioni vorticoshe delle informazioni scientifiche e tecnologiche del tempo attuale, in un'ottica di coerenza coi programmi della scuola italiana di ogni ordine e grado, nel rispetto del livello psico-cognitivo corrispondente. Sono in gioco, infatti, l'essenza della ricerca matematica, i metodi di ricerca, il senso dei fatti matematici, l'intimo senso delle verità matematiche, la sua organizzazione logica, il bisogno culturale della dimensione storica, e, in suprema istanza, la matematica costruttiva più attenta agli aspetti algoritmici ed esistenziali degli enti nell'ambito della matematica cantoriana più fiduciosa nella esistenza. Una visione che nel rapporto culturale con la Logica, a partire da riflessioni su fatti linguistici, permette di distinguere la componente semantica da quella morfologica e sintattica, la deduzione da implicazione e da conseguenza logica; fa cogliere la struttura degli enunciati con attenzione ai connettivi proposizionali ed ai quantificatori esistenziale e universale, la struttura delle argomentazioni deduttive; fa distinguere gli aspetti trasferibili al calcolatore da quelli non trasferibili, fino a motivare il bisogno di un approccio critico ai fondamenti in un rapporto intrinseco con altri rami del sapere. Una visione, quindi, che guarda alla Logica come strumento transdisciplinare capace di cogliere gli elementi legati all'unità logica del pensiero nei processi di indagine della "realtà" e di comunicazione del "reale indagato": uno strumento potente, capace di evitare ambiguità e vaghezza nella comunicazione verbale o formale. Si impone allora la scelta di opportune situazioni problematiche stimolanti ricerca del senso di certe "verità", dialettica tra intuizione e rigore, tra certo e probabile, tra astratto e concreto, interazione tra linguaggio comune e linguaggio artificiale e tra linguaggi specifici diversi, tra procedure costruttive e sistemazioni formali, tra referenti empirici o tecnologici e modello matematico.

In una tale direzione di pensiero che guarda all'educazione matematica come processo generativo di significati, principi, abilità, atteggiamenti utili (non ancora divenuta realtà nella scuola!) è la Matematica che l'istituzione scolastica deve far vivere nelle classi, quella autentica dei matematici professionisti che guardano alle intime ragioni della evoluzione delle idee, alla crisi del secolare rapporto geometria euclidea-spazio fisico con l'avvento delle geometrie non euclidee, all'aspetto libertà nella scelta dei punti di partenza di una teoria col vincolo della coerenza, alla consapevolezza critica di esistenza di una barriera in risultati analoghi, in Matematica col teorema di Gödel, in Informatica col teorema di Church, in Fisica col principio di indeterminazione di Heisenberg. E' la Matematica che vede significativamente interagire una concezione descrittivo-formale più attenta alle definizioni, teoremi e dimostrazioni, ben ordinati nella loro strutturazione logica, alla forma con cui sono espresse gli enunciati matematici, alle regole di manipolazione corretta di formule e di proposizioni scritte in modo simbolico, con una concezione costruttivo-sostanziale più attenta ai significati, ai concetti, ai contenuti che sono nascosti sotto i simboli, alla "realtà" che sta sotto le definizioni, i teoremi, le formule, ai principi basilari, ai linguaggi. Sul piano metodologico-didattico, coerentemente coi movimenti teorico-scientifico-riformatori nella ricerca didattica, prevale l'insegnare a pensare per un fine, si vive lo scontro tra idee vecchie e idee nuove intorno al binomio verità-dimostrazione, convergono le competenze di sapere e di fare nel saper-come per promuovere e consolidare abitudini mentali desiderabili e desiderate. La consueta scelta pedagogica di trasmissione sistemata e definitiva di contenuti programmatici lascia "con onore" il posto a quella di smontaggio-critica-reinvenzione del fatto culturale, esigente di un insegnamento della Matematica, purtroppo non usuale, più per problemi che per teorie, per chiarire il senso dei problemi e dei metodi, un insegnamento dal volto umano coinvolgente lo svolgersi del cammino delle idee che ha portato

a certe avanzate concettualizzazioni. Scompare, per non dire resta minata, l'usuale attività didattica centrata sulla successione spiegazione-studio-esercizi-compito in classe con un uso frustrante dell'intelligenza, a favore di quella basata sulla successione problema – concetti - modelli - teorie- applicazioni - metodi di ricerca, con attenzione alla sostanza del discorso, alle scelte e sul piano metodologico e sul piano contenutistico. Non hanno più senso astrazione esagerata, esagerazioni tecniche, repulsivo dogmatismo e puro e freddo formalismo; hanno senso educativo-formativo la ri-creazione del rapporto tra teorie e modelli; il dialogo tra intuizione, dimostrazione, confutazione, l'iniziazione ai problemi di coerenza, di computabilità, di decidibilità.

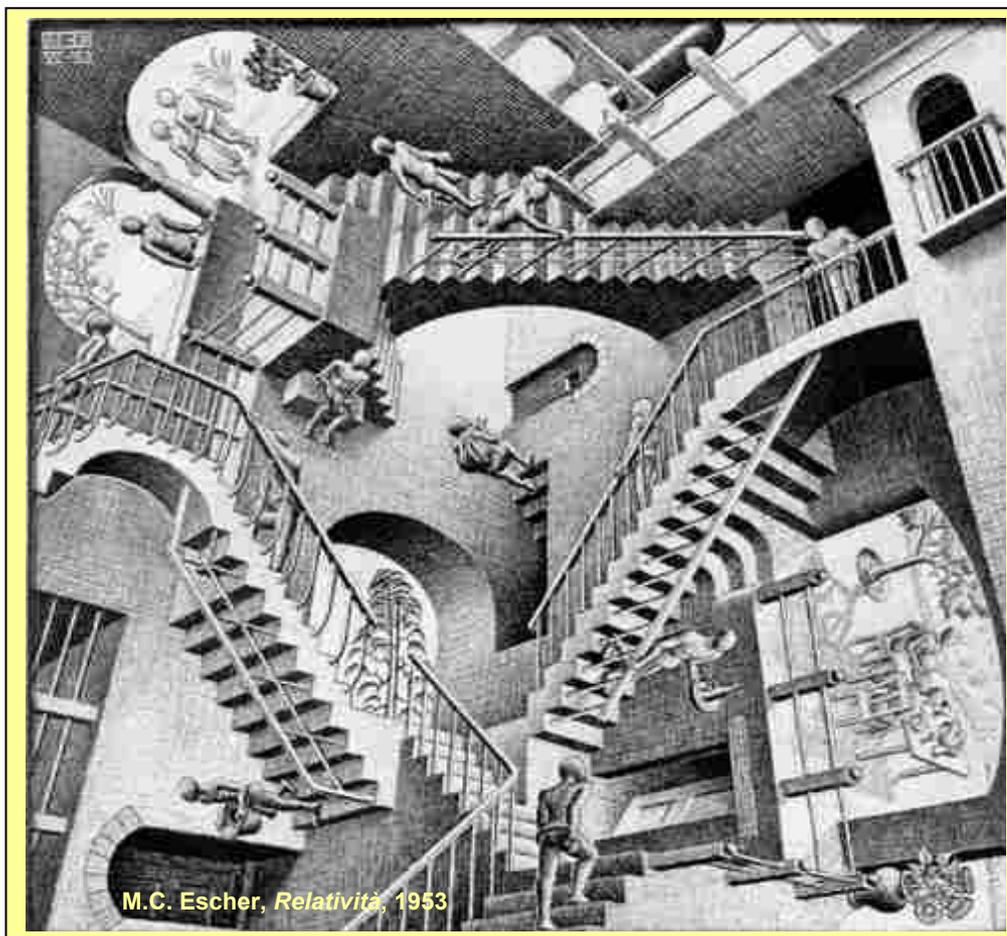
Emerge - condivisa da tutti - la figura di insegnante ricercatore culturale, efficace programmatore di processi di apprendimento significativo ed ispirato al metodo della ricerca che, non isolando la matematica dalla

“realtà”, fa godere del suo ruolo di modello di lettura del “reale”, della potenza intellettuale del suo pensiero, dell'essenzialità del suo linguaggio, della forza comunicativa della formalizzazione. Una figura, questa, di insegnante la cui qualità dell'insegnamento si misura nella sua cultura, nella conoscenza rielaborata in chiave critica dei contenuti “da portare in classe”, nella utilizzazione di risultati accreditati della ricerca in didattica della Matematica, per insegnare ai soggetti dell'apprendimento a pensare per un fine, a far loro cogliere il valore di una trasmissione di conoscenza matematica il cui pensare non è puramente formale, interessato agli assiomi, alle definizioni, alle dimostrazioni, ma anche a generalizzazioni da fatti osservati, all'estrazione di concetti matematici in situazioni concrete, ad argomenti tratti dall'analogia, ...allo sviluppo di abilità nella risoluzione di problemi in campi diversi. Prendono così vita concreta il saper – come, atteggiamenti utili, abilità, abitudini di pensiero.

Non è allora una utopia pensare ad un processo di integrazione dei rami del sapere secondo il principio di complementarità e di continuità della tradizione nell'innovazione, quale recupero del passato come premessa del presente in un'ottica unitaria della cultura, compresa la tecnologica che vede nei metodi e nei linguaggi dell'informatica la possibilità di sviluppare idee in molti settori e contributi concreti per lo studio di campi di indagine anche inesplorati, senza sacrificio dell'intuizione del discreto e del continuo..

Finchè la Matematica vivrà nelle aule della scuola di qualunque ordine e grado fuori dell'Uomo, priva di intuitività, di forme di ragionamento euristico, induttivo, per analogia, per generalizzazione, per particolarizzazione, andrà perdendosi sempre più la speranza del contributo alla educazione-formazione della personalità umana, con la comunicazione anche parziale del suo pensiero.

Alba Iacomella



M.C. Escher, *Relatività*, 1953

Libertà, Persona e Cittadinanza globale

Mario Signore, nato a Rionero in Vulture (PZ) nel luglio 1939, è professore di Filosofia morale presso l'Università degli Studi di Lecce ove ricopre la carica di Direttore del Dipartimento di Filosofia e Scienze Sociali. Fino al 31 ottobre 2001 è stato Prorettore dell'Università di Lecce, impegnato in questa funzione istituzionale per tre mandati (9 anni). È componente del Comitato scientifico di *Fenomenologia e Società*; del Comitato scientifico dell' *Akademie Deutsch-Italienischer Studien* di Meran e del Comitato tecnico scientifico della Società italiana per la Bioetica e i Comitati etici (SIBCE) presso il Dipartimento di Bioetica dell'Università Cattolica del Sacro Cuore - Policlinico Gemelli – Roma e del Comitato scientifico del "Soziologisches Jahrbuch" (Milano-Berlino). È attualmente Vice Presidente della Società italiana di Studi kantiani con sede sociale a Roma. Collabora con l'Istituto Italiano di studi filosofici di Napoli. Partecipa a programmi INTERREG con la Grecia. Dirige *Idee*, rivista del Dipartimento di Filosofia e Scienze Sociali dell'Università di Lecce. Numerosi i suoi scritti.



Quando abbiamo pensato di proseguire la nostra ricerca sulla "persona", messa in relazione alla questione della "libertà", ci siamo dati un obiettivo Ospeculativo inteso a privilegiare l'ipotesi di un'antropologia che metta al centro la persona. Ma la domanda che vogliamo porre è se sia possibile costruire un'antropologia della persona e della sua libertà senza tener conto degli "scenari" entro i quali la "persona", magari col suo antico statuto, sia inevitabilmente collocata.

Questo significa partire dal presupposto che non sia possibile tentare l'avventura della persona, senza acquisire qualche consapevolezza in più dell'orizzonte problematico in cui qualsiasi ricerca sulla persona e sulla sua libertà deve essere inserito.

E qui bisogna chiamare a soccorso competenze diverse: il filosofo, il giurista, il teologo. E magari quelle nuove competenze che possono contribuire a costituire il mosaico di un discorso credibile sulla persona, il quale richiede di essere riproposto oggi, in quel quadro di "complessità", che è la cifra intrascendibile della nostra cultura. La mia introduzione vuole dare qualche spunto in più al dibattito, con un'attenzione particolare, alla complessità dei problemi che si collegano alla ricerca sulla persona, anche al di là delle scontate connotazioni psicologiche e metafisiche, versus una prospettiva etico-politica.

In questa direzione problematica la persona e la libertà, colte nella prospettiva della "società buona", vanno, secondo noi, confrontate con le grandi utopie moderne, per misurarne il livello di compatibilità e anche di convergenza con le nostre concezioni: ognuno di noi ha un'idea di persona e anche di libertà.

È utile sapere che cosa resiste al fuoco delle concezioni politiche

della modernità, e ancora alle pressioni della nuova cultura economica, alla conversione delle etiche tradizionali.

Questo può portare certamente anche a riproporre strumenti di indagine per un po' trascurati e messi da parte, la metafisica, l'ontologia, la teologia, ma rivisitati in una prospettiva nuova, in cui riemerge la domanda sulla persona, ma in una rete di questioni in cui, ripeto, l'etica, l'economia, la politica sono interrogate e costrette a dare una risposta.

E allora proviamo a proporre qualche idea, partendo dal riferimento ad una delle utopie moderne e più potenti tra quelle che hanno elaborato il modello secondo il quale dovrebbe essere strutturata e organizzata una società buona: la democrazia liberale, magari intesa come ideale utopico, non ancora del tutto realizzato.

In ogni senso, la democrazia liberale può essere vista come il coraggioso tentativo di realizzare l'impresa di un equilibrio, infatti, rappresenta il tentativo di mantenere lo stato politico efficiente nel suo ruolo di guardiano della pace e di mediatore tra interessi di gruppo o individuali, garantendo nel contempo agli individui la libertà di organizzarsi in gruppi, di realizzare le proprie aspirazioni e di scegliere la forma di vita che desiderano perseguire¹.

La democrazia liberale, in altre parole, aspira non solo a preservare nello stesso tempo la libertà di agire dello Stato, degli individui e delle loro associazioni, ma anche a rendere la libertà di ognuno una condizione per la libertà degli altri².

Seguiamo, su questo punto, l'argomentazione di Gellner: «Può darsi che il prezzo della libertà sia stato un tempo la vigilanza continua; la società civile ha questo di grande, che anche i distratti, o le persone assorbite dai problemi personali o che per qualche altra ragione sono inadatte all'esercizio di una vigilanza continua e paralizzante possano pregustare il piacere della libertà. La

società civile concede la libertà anche a chi non vigila»³.

In altre parole, la società civile rende la libertà individuale sicura: sicura in quanto nella vita quotidiana non rappresenta più un problema, e tanto meno è postulata come tale, ma viene presa per acquisita. Lo Stato rispetta la libertà dei cittadini anche quando questo lo lasciano agire indisturbato.

Una conseguenza spiacevole di questo potrebbe però essere che i cittadini perdano l'interesse per lo stato politico o la politica dello stato, cioè che si disimpegnino, per cui non vedono ragioni per riflettere sul significato del bene comune e tanto meno per discuterne, preservarlo, perseguirlo.

L'altra conseguenza potrebbe essere che lo Stato tenda ad assumere che, se si astiene dall'interferire nella libertà, il bene comune venga svuotato del suo contenuto e lo Stato non debba nulla ai suoi cittadini, né porti la responsabilità del danno arrecato a tutti loro dal modo egoistico miope o inopportuno in cui alcuni esercitano le proprie libertà⁴.

L'indifferenza e l'apatia politica dei cittadini e il recedere dello Stato dal proprio obbligo di favorire il bene comune, sono figli antipatici, ma legittimi, della società civile.

Quando lo Stato riconosce la priorità e la superiorità delle leggi del mercato sulle leggi della polis, il cittadino viene trasformato in consumatore, e il consumatore esige sempre più protezione e accetta sempre meno la necessità di partecipare all'amministrazione dello Stato. Il risultato complessivo è l'attuale «fluida situazione di anomia generalizzata, nonché il rifiuto delle regole in tutte le sue versioni. Tra l'ideale della democrazia liberale e la sua versione realmente esistente, la distanza aumenta sempre più invece di diminuire. Abbiamo un lungo cammino da fare prima di poter sperare di vivere in una società civile in cui gli individui riconoscano la propria autonomia e al tempo stesso i vincoli di solidarietà che li uniscono»⁵.

Val la pena, a questo punto, di prendere atto di una "seconda riforma" questa volta laica.

La prima riforma, che fu "religiosa", spezzò la gabbia comune per permettere alla comunità dei

credenti di scegliere e costruirsi da sé le proprie obbligazioni: privatizzando la tensione verso la salvezza spirituale, essa trasformò ciascun individuo in sacerdote, liberando dalla morsa del sacerdozio istituzionalizzato.

La riforma attuale, laica, distrugge quello che la prima riforma non era riuscita a fare a pezzi, o che le era sfuggito: i modelli sovraindividuali e le sanzioni delle scelte individuali.

La stella polare della prima riforma era la libertà individuale di imboccare e percorrere la via che conduceva alla beatitudine eterna mediante l'operato di tutta la vita; lo slogan della seconda riforma è "diritti umani", cioè il diritto di ogni individuo di usare la propria libertà di scelta per decidere come deve essere la beatitudine che vuole, e il diritto di seguire o inventarsi il percorso che può condurlo alla meta. La seconda riforma rende perciò rilevante il potenziale nascosto della sua precedente versione, di cui tutto sommato, completa l'opera. Quel potenziale nascosto è l'emergere e il prevalere di quello che Ernest Gellner ha chiamato "l'uomo modulare".

La metafora è tratta dall'industria dell'arredamento nella quale si evidenzia la differenza tra un armadio tradizionale, costituito da un solo pezzo (e che quando è insufficiente si butta via) e un armadio componibile per il quale non c'è limite alla possibilità di aggiungere, spostare componenti: non c'è momento in cui si possa dire con certezza che il mobile modulare abbia raggiunto il suo stato definitivo⁶.

Lo stesso potrebbe dirsi dell'"uomo modulare", il prodotto più importante della società moderna. Attenzione, non è L'uomo senza qualità di Musil; piuttosto è un uomo con troppe qualità e troppi aspetti. È una creatura dotata di qualità mutevoli, monouso e scambiabili: una creatura che ricorda l'"uomo proteiforme", l'ideale celebrato dai filosofi del Rinascimento. In breve è un uomo senza essenza. Si assembla e si smonta da sé. È un uomo che si modella da sé, esiste come serie di compiti da eseguire. Cosa importante per la natura della società liberaldemocratica o civile⁷.

I legami che gli uomini (e le donne) modulari stabiliscono con gli altri

uomini e donne modulari non sono rigidi e sono ad hoc. Ciò produce effetti significativi: rende possibile una società che è al tempo stesso "bene integrata" – e tenuta insieme mediante una serie di cuciture eseguite in tutte le direzioni e non ancora costretta ad assumere una forma rigida, un carattere uniforme e una struttura omogenea resa possibile da una tirannia coercitiva, da una diffusa sorveglianza tribale o dai riti di autoriproduzione.

Parallelo all'avvento degli uomini e delle donne modulari è l'emergere di quella che Manuel Castells chiama "società reticolare" e altri "società multirete": un genere di società che non è né segmentata, come quelle premoderne, né divisa in classi, come quella moderna, e che, diversamente dalle società premoderne e moderna, può convivere con la propria irrisolutezza, la propria ambivalenza e le proprie contraddizioni: queste le può assorbire, riciclare, trasformare in risorse per l'azione.

Si risolve così la questione vecchia di secoli, della tentazione dei governanti e della tendenza dei filosofi a imporre una serie fissa di norme come unico modo per impedire che "l'uomo naturale" faccia danni, e dunque come unico modo per tenere insieme la società. Gli uomini modulari possano fare a meno di un simile codice fisso di regole, e tuttavia vogliono evitare l'incubo hobbesiano di una vita che può essere solo spiacevole, disumana e breve. I poteri coercitivi e la pressione del rito diventano superflui. E se anche un regime tirannico cercasse di imporsi, non troverebbe "individui totali" cui ancorare un "potere totale". Nella società multirete degli uomini e delle donne modulari, le attività dell'integrazione e del controllo sono state de-regolamentate e privatizzate⁸.

Naturalmente, anche in questo caso, qualcosa si perde. I legami sono permeati d'incertezza e di rischio. La via è un susseguirsi di crocevia. Qualunque percorso si scelga comporta dei rischi. Si è anche inclini a pensare che, se mai dei giudizi verranno espressi, saranno molti e diversi, magari contraddittori. Essere lasciati alle proprie scelte è liberatorio e gratificante. E al tempo stesso angosciante e doloroso: il

prezzo della “modularizzazione” è una «sorta di frammentazione che priva ciascuna attività del sostegno delle altre, rendendola fredda e valutabile soltanto in base al proprio fine dichiarato, piuttosto che parte di una cultura “totale” e integrata. Tale alienazione e tale “disincanto” sono un prezzo che alcuni considerano troppo alto»⁹.

Invece di alienazione sarebbe meglio parlare di “sradicamento” o di estraneità.

L’alienazione presuppone un mondo totale e una persona totale, mentre la società multirete non si offre come totalità, né i suoi membri si percepiscono come persone totali¹⁰.

Per i modularizzati delle società “multirete” l’appartenenza diviene un problema importante, una preoccupazione quotidiana, a volte mai soddisfatta pienamente, o ragionevolmente duratura, e ancor meno definita.

Come dice Luhmann, noi siamo ovunque e sempre “parzialmente dislocati”. Non apparteniamo mai “pienamente” ad alcuno dei gruppi nei quali siamo inseriti: certe parti della nostra persona modulare “sporgono” e non possono essere assorbite né accolte da alcun gruppo, ma si connettono e interagiscono con altri moduli. In nessun gruppo ci sentiamo “pienamente a casa” (qui si apre il

vero problema “nuovo” della comunicazione!). La condizione della “modularità” è perciò una condizione di *Unsicherheit*: la somma dell’incertezza, dell’insicurezza esistenziale e dell’assenza di sicurezza personale. La sensazione di *Unsicherheit* tende a essere proiettata, giustamente, sul mondo esterno, con i suoi molteplici crocevia e le sue reti non coordinate, le sue strade non segnalate, gli indicatori inaffidabili. È la stessa modularità a costituire una fonte continua di tensione e di instabilità.

Da qui una forte tensione alla semplificazione: a legami semplici, chiari, diretti, tra desideri e opportunità, tra azioni e conseguenze, alla *Eindentigkeit* (interpretazione unificante) del mondo e dell’io e alla loro unione perfetta. Tale aspirazione è racchiusa nell’idea di “appartenenza”: un’idea, a dire il vero, che rifiuta di fissarsi stabilmente; un’idea destinata a rimanere diffusa e non specificata, perché nella quotidianità non è in grado di procurarle una dimora sicura, un posto sicuro.

Stato di modularità e bisogno di appartenenza, che nella loro paradossalità quasi ossimorica richiedono un approfondimento dell’idea di “appartenenza”.

Questa, ci richiama alla riconsiderazione sociologica e culturale di alcune modalità di relazioni di vita solo apparentemente superate. Interessante, a questo riguardo, la ripresa dell’idea di “tribù”. La modalità tribale fornisce ai propri membri quella che può essere solo chiamata completa mappa mundi, la totalità costituita dalla conoscenza del mondo e del proprio posto in esso. Ai membri non è richiesto che di conformarsi, osservando gli altri membri, non occorre istruzione. La *Lebenswelt* non comprende la possibilità di una vita fuori dalla tribù, è libera dalla necessità di compiere scelte esistenziali. Questa totalità semplificata sarà superata dai concetti moderni di “repubblica” e di “nazione”. La modernità, infatti, preannuncia la fine delle totalità complete e quindi di una *Lebenswelt* coerente. Si impongono totalità sociali moderne che mancano della coesione della tribù perché sono la “combinazione di due totalità endemicamente incomplete: la repubblica e la nazione, che operano sullo stesso terreno e aspirano a essere la principale forza di coesione tra i membri della stessa popolazione, ma differiscono sotto ogni altro aspetto”¹¹.

Mario Signore
(*continua*)

¹ Cfr. Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, Feltrinelli, Milano 2000, p. 156.

² *Op. cit.*, p. 157.

³ E. GELLNER, *Conditions of Liberty: Civil Society and its Rivals*, Penguin Book, London 1996, p. 80; tr. It., *Condizioni della libertà*, Ed. Di Comunità, Torino 1992, p. 93. D’ora in poi citeremo solo dall’edizione italiana.

⁴ Cfr. Z. BAUMAN, *cit.*, p. 157.

⁵ *Op. cit.*, p. 158 (il corsivo è nostro).

⁶ Cfr. E. GELLNER, *Le condizioni della libertà*, *cit.*, p. 113 e ss.

⁷ Cfr. *Op. cit.*, p. 116.

⁸ Su questo punto confronta Z. BAUMAN, *La solitudine del cittadino globale*, *cit.*, p. 161 e ss.

⁹ E. GELLNER, *Le condizioni della libertà*, *cit.*, p. 117.

¹⁰ È la conclusione di Z. BAUMAN, *cit.*, p. 162.

¹¹ Cfr. *Op. cit.*, pp. 163-64.

MILANO. Conferenza del prof. D'Elia al Liceo "Severi"

Aspetti del brigantaggio meridionale dopo l'Unità

"Coloro i quali venivano definiti briganti, in realtà combattevano una guerra di resistenza contro un esercito che ritenevano nemico, non tanto di un ordine politico quanto di un ordine sociale"

In genere, quando si parla di briganti, si pensa a curiosi personaggi con l'archibugio, il cappello a tronco di cono, la piuma e le mollettiere intorno alle gambe; ed in parte era così. Ma il fenomeno non è folcloristico, poiché presenta una serie complessa di concause sociali, politiche, storiche e militari, non ancora approfondite e considerate in modo adeguato alla loro importanza.

Partiamo dalla definizione di brigantaggio che ritengo la più corretta e che sintetizza tutti gli aspetti sopra elencati. Antonio Lucarelli, nel suo volume *Il brigantaggio politico della Puglia dopo il 1860. Il sergente Romano* (Laterza, Bari, 1946), scrive: "Il brigantaggio va considerato come un qualsiasi fenomeno storico, degno di studio nelle cause e negli effetti. Il brigantaggio in tal caso, nonostante le sue detestabili malefatte, è lotta dichiarata ed aperta contro le ingiustizie legali, per sfogo di pubblica e privata vendetta, sinistro bagliore di regimi che vissero di patiboli e di sangue, lacrimevole prodotto dell'ignoranza e della schiavitù secolare, ricettacolo insomma di innumerevoli dolori e di infinite miserie".

Il brigantaggio meridionale va distinto in due fasi: quello anti-francese, che risale ai primi anni dell'800, che qui non trattiamo; e quello d'ispirazione borbonica, potremmo dire, ma anche questo è un luogo comune, più correttamente lo definiremo d'ispirazione anti-sabauda, anti-piemontese, che esaminiamo.

Il brigantaggio propriamente detto inizia il 19 marzo 1861. Quel giorno cadde l'ultima città ancora borbonica dopo la battaglia del Voltumo e la resa di Messina.

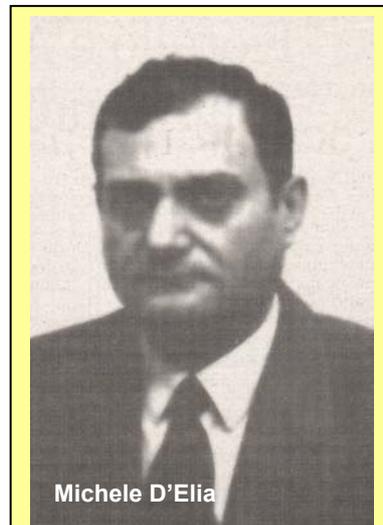
È Civitella del Tronto, in provincia di Teramo, roccaforte costruita in posizione dominante. È da notare che la resistenza della piazzaforte, nel nome dei Borboni, si conclude con la resa due giorni dopo la proclamazione del Regno d'Italia, avvenuta il 17 marzo 1861. Il 18

comincia una vera e propria Resistenza alle truppe piemontesi, le quali cominciano a scendere lungo tutte le direttrici verso il Meridione, per occuparne i centri di potere. Nel convulso momento storico non vi sono più né sindaci, né giunte comunali, ma ufficiali piemontesi incaricati di predisporre liste elettorali e di costituire la Guardia Civica. A questo fenomeno se ne aggiunge un altro: la borghesia locale, che in città come Potenza, Teramo e Foggia sceglie di sostenere i liberali e il nuovo ordine. La situazione presenta più aspetti: militare, politico e sociale. Il primo è determinato dalla forza d'urto impegnata; il secondo è dato dalla presenza in tutte queste città di liberali propensi, come del resto era anche giusto, al ricongiungimento del Sud, isole comprese, con il Nord, per l'unità politica del Paese, che in effetti non c'era mai stata, se non sul piano culturale; il terzo è quello più pregnante: la società contadina si opponeva al nuovo, così come si andava profilando. L'elemento contadino è la terza forza, il cuneo tra le due prime.

Le ragioni dell'opposizione della classe contadina sono numerose: alcune appaiono logiche altre non subito comprensibili.

La prima è l'ignoranza. I contadini non capivano che anche per loro ci sarebbe stata, con il nuovo ordine, una evoluzione, una emancipazione. Si opponevano al nuovo perché avevano paura del nuovo.

Una seconda spiegazione, la più diffusa ma vera solo in parte, è questa: i Borboni finanziavano i contadini che si costituivano in bande e contrastavano il nuovo assetto politico-amministrativo. Questa è la spiegazione più accreditata, ma anche la più semplicistica. Essa poggia sulla geografia. I Borboni si ritirarono a Roma sotto la protezione della Santa Sede e in effetti il brigantaggio meridionale subito si sviluppa nelle regioni confinanti con il Lazio: Abruzzo e Puglia sino alla "Terra di Bari". Nelle altre province, troppo



Michele D'Elia

Nato a Cerignola (Foggia), il 5.1.1945, il prof. Michele D'Elia, laureato in Pedagogia, è Preside del Liceo Scientifico "F. Severi" di Milano. È stato membro del Direttivo nazionale e della Commissione Istruzione dell'Unione delle Province di Milano. È stato Presidente della Provincia di Milano dal febbraio al luglio 1992. Ha presieduto la V^a sottocommissione del Concorso a cattedra per la classe di concorso 37/A A.D.7 in Gallarate (gennaio 1999-febbraio 2000) ed è stato commissario esterno delle commissioni esaminatrici degli esami finali per la classe di concorso A060. È stato Presidente del CISEM e ha partecipato alla Conferenza Nazionale sulle Scuole indetta dal ministero della P.I., svolta a Roma nel 1990. Negli anni accademici, dal 72/73 al 79/80 ha ricoperto la qualifica e le funzioni di Laureato Interno presso la cattedra di Storia moderna dell'Università Cattolica di Milano, Facoltà di Magistero, inoltre il ruolo di docente di Storia medievale e moderna presso L'Università popolare di Milano ed è stato Cultore della Materia nella disciplina Storia delle relazioni internazionali presso l'Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano. Ha ricevuto il Primo Premio Internazionale letterario "Tito Casini" 2001 per il giornalismo storico. Attualmente coordina a Milano per la Fondazione Einaudi le lezioni di Scuola di Liberalismo. Nel gennaio 1988 presso l'Editore Trevisini di Milano ha pubblicato *Progresso storico*, corso di storia per la scuola media. Il prof. D'Elia è giornalista pubblicitista e collabora a numerosi giornali e riviste.

lontane, il Brigantaggio non si sviluppa molto. In Calabria c'era stato soprattutto durante l'occupazione napoleonica, ma sono passati ormai quasi 70 anni; diciamo che gli epicentri di questa resistenza sono il Gargano, tutto l'Abruzzo e il Materano; ciò induce a pensare che il collegamento con i Borboni fosse molto stretto.

La terza spiegazione, che ritengo la più completa e corretta, è confermata dai documenti conservati nell'Archivio di Stato di Lucera e nei tribunali di Lucera e di Trani. Infatti: Lucera e Trani sono le città nelle quali si svolsero i processi più importanti. In quell'area operavano le bande meglio organizzate e più agguerrite. A Trani una sezione del Tribunale trattava esclusivamente questo "crimine".

Dalla documentazione disponibile, emerge una realtà: la convinzione, ed è questa la terza tesi, che si affaccia da qualche anno nel mondo degli studiosi, per la quale coloro i quali venivano definiti briganti, in realtà combattevano una guerra di resistenza contro un esercito che ritenevano nemico, non tanto di un ordine politico quanto di un ordine sociale. Le popolazioni non vedevano altro che lo scardinamento della loro secolare civiltà, non sempre povera, peraltro.

Assistiamo ad una lotta convinta contro l'invasore, che vestiva le uniformi dell'Armata Sarda, ma che avrebbe potuto vestire qualunque altra divisa, che testimoniava la penetrazione violenta di una realtà esterna in un contesto plurisecolare. La cosiddetta reazione brigantesca

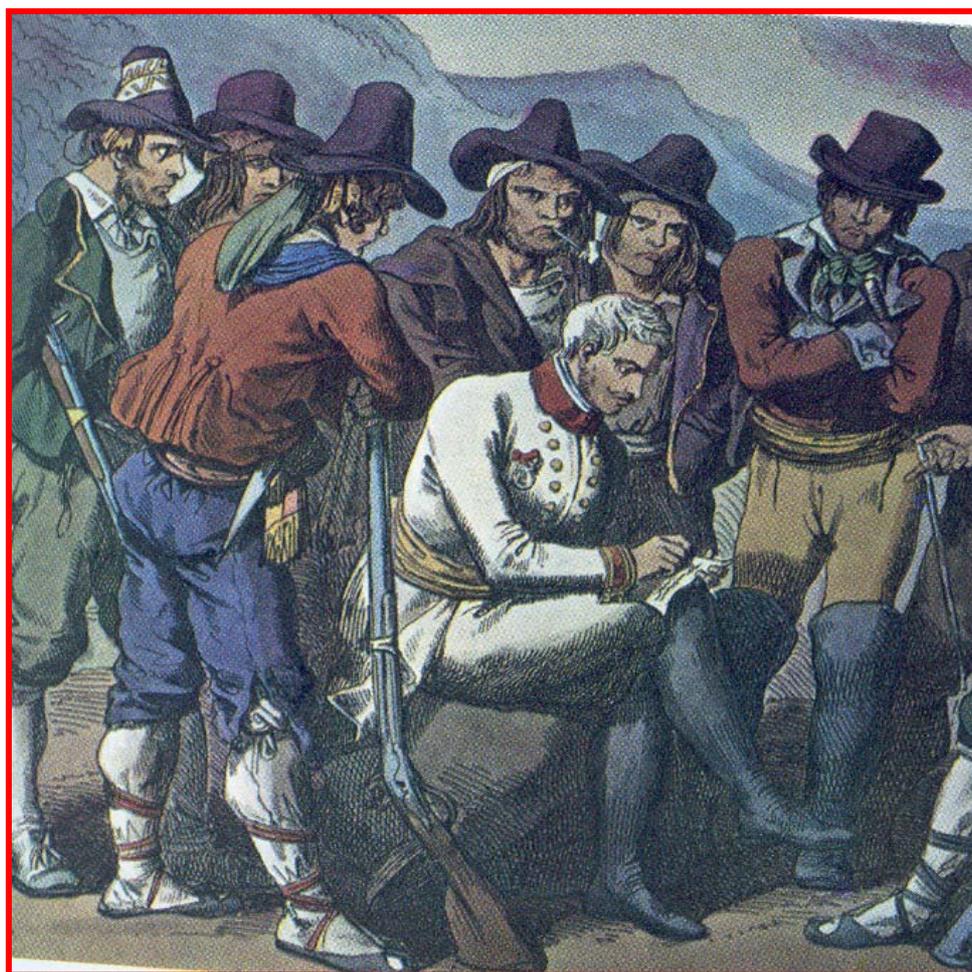
fu questo, e su questo fuoco soffiarono molti venti. È certo ed ovvio che ci fu un sostegno borbonico, dal 1861 al 1864; ma, ripetiamo, non fu il solo fondamento di quello scontro. L'acme di questa lotta armata fu il 1863.

Dal 1864, per altri due o tre anni, il fenomeno di resistenza sul campo non scomparve, ma andò sempre più scemando, per un motivo molto semplice: nei primi due, tre anni le truppe piemontesi vennero a trovarsi in un territorio sconosciuto, per clima e costumi.

Successivamente, gli invasori colmarono queste ed altre più profonde lacune.

Michele D'Elia

(continua)



Litografia Pinelli, 1823
In copertina tavola brigantaggio di A. Beltrame

Muro Leccese, la città messapica senza nome



Come molti altri centri del Salento anche Muro Leccese si è sviluppato al di sopra di una città messapica. Fino agli anni '30 del 1900, l'abitato è stato di modeste dimensioni e i suoi edifici occupavano solo un settore centrale e molto limitato dell'abitato antico. Nei decenni successivi, e in particolar modo in quelli più recenti, Muro ha conosciuto un'espansione rapida ed estesa che si è posta in un rapporto conflittuale e distruttivo con le testimonianze della sua storia più antica. Continui interventi edilizi hanno portato, soprattutto sui lati occidentale e meridionale, alla cancellazione dei resti archeologici ritrovati, purtroppo senza nessuna documentazione, grafica o fotografica, della loro testimonianza. Le perdite maggiori subite dalla collettività murese in questo periodo sono state indubbiamente la demolizione dei lati occidentale e meridionale della cinta muraria del IV secolo a.C. (fino ad allora conservati con la stessa monumentalità che oggi vediamo nelle località di Sitrie e Palombara), e lo scavo "clandestino" di molte tombe, i cui corredi sono andati completamente dispersi prima di qualsiasi forma di registrazione. Anche l'attività di tutela svolta dall'allora

Soprintendenza Archeologica della Puglia ha potuto soltanto raccogliere, e non in tutte le occasioni, brevi testimonianze di quanto veniva di volta in volta distrutto dai lavori edilizi, mentre una totale assenza di comunicazione e di diffusione esterna dei dati raccolti ha di fatto ostacolato la formazione e la crescita di una memoria storica tra i cittadini muresi. A partire dagli anni '80 l'Amministrazione Comunale di Muro Leccese ha deciso di stabilire un rapporto diverso con quella città

messapica che rappresenta il momento più antico della sua storia urbana, puntando soprattutto all'acquisizione di alcuni settori dell'abitato antico, non ancora interessati dall'espansione edilizia moderna, e al loro inserimento nel tessuto culturale, economico e urbanistico della città, come testimonianze "affioranti" del patrimonio storico racchiuso nel sottosuolo. A tal fine, dal 1982 al 1998, sono state acquisite al patrimonio Comunale diverse aree archeologiche in località "Sartina", "Palombara" e "Cunella", per una superficie complessiva di circa 20.000 mq ed alcuni tratti di mura messapiche lunghi circa 2000 metri. Il secondo passo del nuovo percorso intrapreso dall'Amministrazione Comunale è stato la stesura di un Protocollo di Intesa con la Soprintendenza ai Beni Archeologici della Puglia e il Dipartimento di Beni Culturali dell'Università di Lecce. Fino ad oggi sono state realizzate tre campagne di scavo, cui ha partecipato un folto numero di laureati e di studenti dell'Università di Lecce, sotto il coordinamento scientifico della prof.ssa Liliana Giardino, titolare della cattedra di Urbanistica del mondo classico. La



prima campagna (2000) ha interessato il lato nord delle mura, in località Sitrie, le altre due (2001 e 2002) il quartiere urbano antico di località Cunella. Incontri promossi dal Comune al termine di ogni campagna di scavo hanno reso partecipi i cittadini di Muro delle novità emerse dagli scavi e dei frammenti di storia che questi ultimi



Salvatore Negro,
Sindaco di Muro L.

vanno ricostruendo. A tutte le campagne di scavo, sostenute anche finanziariamente dall'



Amministrazione Comunale, hanno dato un contributo essenziale un gruppo qualificato di "Lavoratori Socialmente Utili". Il terzo passo è la salvaguardia di queste importanti testimonianze del passato e il loro inserimento nel quotidiano murese attraverso la creazione di alcuni parchi archeologici. Progetti in tal senso sono stati già presentati e finanziati dalla Regione. Essi riguardano non soltanto la città messapica, ma un percorso storico molto ampio che interessa tutti i momenti più importanti della storia urbana di Muro Leccese e che sarà sintetizzato con la realizzazione di un Museo della città all'interno del Palazzo del Principe. E' in questa ottica di conoscenza del proprio passato e di comunicazione delle attività intraprese che si è pensato di dare una nuova diffusione al volume di Pasquale Maggiulli, uno dei pochi ricercatori e difensori della storia più antica di questa città, insieme al padre Luigi. I risultati che emergono dalle ricerche più recenti, e sinteticamente presenti in questo volume, confermano le ipotesi da lui proposte quasi un secolo fa e ne riconoscono le grandi capacità di studioso.

Salvatore Negro

Tra Riforma, Controriforma e Sperimentazione la Scuola italiana è nel caos



Nato a Nociglia (LE), ha frequentato l'Istituto Magistrale di Maglie presso cui ha conseguito il diploma di Abilitazione Magistrale.

Nel 1971, a seguito di concorso ordinario, assume servizio in qualità di docente con incarico a Tempo Indeterminato, presso la Scuola Elementare di Castro.

Consegue la Laurea in Pedagogia presso l'Università degli Studi di Lecce e partecipa al Concorso per Direttori Didattici, bandito nel 1979, di cui risulta vincitore.

Nel 1981 assume il nuovo incarico presso la Direzione Didattica di Busana (RE) e, dopo una breve parentesi professionale vissuta nel 1982 presso la Direzione Didattica di Otranto, dal 1983 è Direttore Didattico del Circolo di Muro Leccese.

Dal Settembre 2000, con l'avvio dell'autonomia scolastica, è Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Muro Leccese.

Negli anni 80/90 è stato Sindaco del Comune di Nociglia per quindici anni e Consigliere provinciale per cinque.

Ha pubblicato un testo di poesie dal titolo *Aquiloni* ed uno di tradizioni, usi e costumi di Terra d'Otranto dal titolo *Ricordi di cose sopite*.

Dopo tanto parlare, la legge-quadro n° 53 del marzo 2003 sulla Riforma del Sistema Scolastico Italiano, chiude un lungo periodo di dibattito e tensione, ma apre una nuova fase ancor più delicata per i diretti riflessi sulla scuola agita. Una tappa, quindi, non un traguardo: una legge-quadro, che conclude un primo cammino, ma che apre a nuovi impegni; l'emanazione dei decreti attuativi rappresenta, infatti, un momento importante per entrare nel merito degli aspetti vitali della scuola viva. La legge di Riforma e la decretazione attuativa hanno bisogno di azioni coerenti, rispettose di alcune idee/valori ormai da tempo acquisiti e su cui non è possibile retrocedere.

Da qui le attese e le perplessità per alcuni aspetti generali della legge che presenta nodi problematici quali il rapporto Riforma-autonomia scolastica, la continuità educativa, il portfolio, l'insegnante tutor, l'anticipo scolastico, ecc., ecc..

La corsa del ministro Moratti contro il tempo per portare ad approvazione il primo decreto di attuazione della legge di riforma, come si sa, non ha avuto successo. Per fortuna! Dico io.

Il mondo della scuola ha bisogno di tempi più lunghi per capire, conoscere, assimilare, "metabolizzare" e provare per poi attuare e condividere.

L'anno scolastico in corso consentirà a tutti di riflettere ed approfondire, studiare e "metabolizzare" gli aspetti più salienti della Riforma. Ed è proprio con lo spirito di servizio che si offrono ai docenti le presenti riflessioni: per il momento, ci soffermeremo su due "nodi" di particolare importanza: la continuità educativa ed il "Portfolio".

CONTINUITA' NEGATA

Negli ultimi decenni il tema della continuità è stato affrontato in parecchie sedi, sulla base di apprezzati studi e ricerche. Non

sono mancate puntuali direttive ministeriali ed interessanti iniziative locali. Le riflessioni psico-pedagogiche e didattiche degli anni sessanta e settanta si sono trasferite successivamente in campo politico ed istituzionale, con la elaborazione e l'approvazione di Leggi, decreti, circolari attuative.

Una breve carrellata: il dibattito cultural-pedagogico sulla continuità è stato avviato prima della contestazione del 1970. Successivamente, sia pur in forma implicita, il tema della continuità è stato affrontato nei Programmi della scuola media del 1979; in forma esplicita, con apposito paragrafo, in quelli della scuola elementare del 1985 e negli "Orientamenti" del 1991 per la scuola materna.

Secondo quanto si afferma negli Orientamenti **"la scuola dell'infanzia, in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, realizzando fecondi rapporti interattivi con tutte le esperienze precedenti, collaterali e successive del bambino, concorre a promuovere la continuità del processo educativo. Essa deve porsi in continuità ed in complementarità con le esperienze che il bambino compie nei suoi vari ambiti di vita, realizzando un sistema di rapporti interattivi con le altre istituzioni precedenti e successive in cui si svolge la vita del bambino"**.

Anche **la scuola elementare deve realizzare la più efficace saldatura tra i segmenti precedenti e seguenti del sistema formativo**. Come si sottolinea nella "Premessa" ai Programmi didattici del 1985: **"La scuola elementare contribuisce in ragione delle sue specifiche finalità educative e didattiche, anche mediante momenti di raccordo pedagogico, curricolare, ed organizzativo con la scuola materna e con la scuola media, a promuovere la continuità del processo educativo"**.

I Programmi didattici per la scuola media, anche se datati 1979, al paragrafo "Scuola che colloca nel

mondo”, affermano che “la scuola media è orientativa in quanto favorisce l’iniziativa del soggetto per il proprio sviluppo e lo pone in condizione di conquistare la propria identità tramite un **processo formativo continuo cui debbono concorrere unitariamente le varie strutture scolastiche ed i vari aspetti dell’educazione**”.

Nel 1992 il Ministero è intervenuto sull’argomento con l’istituzione di un’apposita Commissione di studio coordinata dalla prof.ssa Clotilde Pontecorvo, la quale ha prodotto un documento ampio ed articolato a favore della continuità che in quel momento era ritenuta una tematica di fondamentale importanza.

Il decreto e la circolare ministeriale n°339/92 che ne seguirono indicano le finalità e le modalità del raccordo e i soggetti interessati alla promozione e al coordinamento delle iniziative per la continuità educativa.

I gruppi di lavoro per la continuità, previsti dalla normativa sopraricordata, coordinati dai capi d’istituto, mediante appositi incontri, procedono alla ricognizione dei problemi relativi al raccordo pedagogico, curricolare ed organizzativo (contenuti della ricognizione: conoscenza del contesto socio-culturale, “messa a fuoco” di finalità e obiettivi comuni, “sintonizzazione” delle metodologie, della verifica e della valutazione, ecc., ecc.) ed elaborano il piano di intervento per la continuità.

Solo per amore di verità, evitando ogni forma di antitesi ideologico-politica che non appartiene alle ragioni ed allo spirito del presente lavoro, si ricorda, infine, che la precedente Riforma prevista dalla legge 30/2000, mai attuata, aveva fatto della continuità l’asse portante di tutto il sistema scolastico, prevedendo addirittura una “scuola di base” della durata di sette anni con la conseguente fusione della scuola elementare e della scuola media.

Quanto sopra ricordato rappresenta il lungo cammino sin qui realizzato in tema di continuità educativa. Con la Nuova Riforma Scolastica sembra che bisogna partire da capo, portando i motori a “Indietro tutta”.

Una prima lettura della legge delega 53/2003 e delle “Indicazioni” offre, a mio parere, in ordine al tema in questione, seri motivi di preoccupazione e di perplessità.

I motivi di perplessità nascono da alcune affermazioni contenute nei Documenti appena citati che sanciscono la netta separazione tra scuola media e scuola elementare. Mentre in passato si è privilegiata la **continuità** sulla **discontinuità**, l’orientamento emergente sembra, invece, quello di ritornare ad una preminenza della discontinuità e della differenziazione.

Nelle *indicazioni* il rapporto tra scuola primaria (ex scuola elementare) e scuola secondaria di 1° grado (ex scuola media) viene così definito: *“il passaggio dall’istruzione primaria all’istruzione secondaria di 1° grado, pur nella continuità del processo educativo che deve svolgersi secondo spontaneità e rispetto dei tempi individuali di maturazione della persona anche e soprattutto nella scuola, esprime sul piano epistemologico un valore simbolico di “rottura” che dispiegherà poi nell’istruzione e nella formazione del secondo ciclo”*.

In questa affermazione si rileva una chiara dichiarazione di “rottura” che indica una forte carica di discontinuità soprattutto sui modelli di insegnamento-apprendimento, “rottura” che viene spiegata attraverso una serie di ragionamenti che tendono ad avvalorare la specificità del triennio della scuola media, soprattutto nei confronti della scuola elementare.

La netta chiusura verso l’esperienza precedente che l’alunno ha realizzato nella scuola elementare è alquanto preoccupante, perché la “rottura” si presenta nel momento cruciale del passaggio dalla scuola elementare alla scuola media. I 10-14 anni di vita del ragazzo presentano elementi di estrema delicatezza, specialmente sul versante psico-emotivo-affettivo e richiedono il massimo dell’attenzione da parte di tutte le istituzioni educative ed in particolare da parte della scuola.

L’ipotesi avanzata dalla Commissione Bertagna nella fase preparatoria della riforma, la quale prevedeva l’istituzione del “biennio ponte”, formato dalla classe quinta primaria e dalla prima secondaria, avrebbe potuto certamente rendere meno traumatico il passaggio e creare quelle sinergie anche emotivo-affettive che avrebbero reso “morbido” e naturale tale momento. La differenza/discontinuità”, poi,

viene ulteriormente marcata e sottolineata dall’insieme dei piani di studio dei tre ordini scolastici e dal percorso scolastico frammentato in annualità e bienni, senza alcuna integrazione e raccordo obbligatorio fra il percorso della scuola dell’infanzia, quello della primaria e della secondaria di 1° grado.

Lo “**stacco**” ribadito dalla legge di Riforma e dai primi documenti attuativi, ripropone, inoltre, un’immagine di un sistema scolastico gerarchicamente ordinato: ancora una volta si ribadisce una netta separazione dei gradi scolastici la quale conferma la diversa collocazione dei docenti all’interno dello stesso sistema. Si ha l’impressione che, in nome dei principi di sempre, si difendano vecchie posizioni, si ascoltino i più potenti di turno, si consolidino antiche sperequazioni, si subordini la Riforma del Sistema Scolastico, che riguarda tutti i cittadini italiani, ad interessi politico-elettorali.

Ed allora sorge legittimo un dubbio: la legge di Riforma, in tema di continuità, introduce nel sistema scolastico vere innovazioni o, al contrario, riporta indietro il tempo e fa fare alla scuola italiana tanti passi indietro e la rispinge al 1962, quando venne istituita la scuola media unica?

Ancora. Nei documenti legislativi ed in quelli ministeriali si tace degli e sugli Istituti Comprensivi, di fatto, veri laboratori di continuità agita.

L’Istituto Comprensivo, infatti, che è chiamato a gestire la formazione dei ragazzi dai tre ai quattordici anni di un medesimo territorio, risponde all’esigenza di un superamento di ordini e gradi scolastici separati in vista di una condivisa progettualità educativa e didattica.

Esso offre le condizioni ideali per l’affermarsi della pedagogia della continuità: il suo impianto istituzionale, infatti, presenta alcune coordinate pedagogiche in grado di promuovere forme interessanti di rinnovamento del sistema scolastico italiano nella prospettiva del raccordo pedagogico-curricolare ed organizzativo.

Uno dei passaggi cruciali della programmazione curricolare degli Istituti Comprensivi si fonda sull’idea di comprensività, cioè di un disegno unitario di raccordo tra cicli diversi, comunemente indicato con il termine di “curricolo verticale”, per sottolineare l’intento di promuovere

un'efficace continuità educativa e didattica.

L'Istituto Comprensivo, perciò, rappresenta la sede ideale che consente di superare vecchi steccati e di costruire un "continuum" pedagogico-curricolare che consenta all'alunno di sviluppare con gradualità e progressività competenze e conoscenze, nel rispetto della specificità di stili educativi e di impostazioni metodologico-didattiche proprie di ciascun ordine di scuola.

Per evitare fratture e perseguire un corretto rapporto fra continuità e discontinuità si deve puntare ad una necessaria armonizzazione dei due momenti che sono parti integranti di un unico aspetto.

Continuità e discontinuità devono armonizzarsi: il termine più adatto, a mio parere, sembra quello di "processualità" che commisura l'azione educativa e didattica all'evoluzione del soggetto e delle sue potenzialità; se non si coglie questo bisogno di processualità, il raccordo tra la scuola elementare e la scuola media è fortemente compromesso.

A conclusione di queste brevi riflessioni sull'argomento, sento di dover ribadire con forza un principio ormai universalmente condiviso dalla pedagogia in tema di continuità, principio che mi sembra sia stato brutalmente calpestato dalla nuova "Riforma Scolastica". Lo sviluppo della personalità dell'alunno

è continuo, anche se differenziato nelle sue diverse fasi; esso perciò richiede un'opera educativa continua, adeguata alle esigenze psicologiche delle diverse età: da qui, **nella cornice della continuità**, la riaffermazione della piena autonomia pedagogica e didattica di ogni ordine di scuola.

Se scuola dell'infanzia, elementare e media hanno una loro specificità pedagogica e didattica da conservare come conseguenza della diversità delle caratteristiche dei soggetti educandi, esse, però, devono incontrarsi intorno all'unico obiettivo valido che hanno in comune: lo sviluppo integrale ed armonico della personalità dell'alunno.

IL PORTFOLIO : inutile ZAVORRA

Il portfolio sta per entrare nel contesto scolastico italiano, anche se in maniera abbastanza confusa e del tutto sperimentale.

Il "portfolio", largamente in uso nel mondo imprenditoriale e libero-professionale, è la "valigetta di prodotti e realizzazioni" che una persona può curare nel tempo sia per uso "esterno", ovvero per obiettivi professionali (mostrare a un interlocutore il proprio ambito di competenza, le migliori caratteristiche del proprio lavoro e della propria professionalità), sia per uso "interno", ovvero come "memoria storica" del proprio percorso formativo o professionale.

Così come definito nelle "Indicazioni Nazionali per i piani personalizzati", il portfolio è una cartella che raccoglie materiali prodotti dall'alunno, descrittivi delle sue capacità e potenzialità, nonché osservazioni sulle personali modalità di apprendimento. Esso, nelle intenzioni del Ministro, si caratterizza come un nuovo strumento di valutazione e di orientamento, che documenta e descrive i processi di acquisizione di conoscenze e competenze dell'alunno, ponendone in luce abilità e inclinazioni.

Il portfolio, inoltre, sempre secondo quanto previsto nelle "Indicazioni", serve ai docenti per migliorare il proprio metodo di insegnamento, valutando la ricaduta che esso ha avuto sull'apprendimento, "aiuta" l'alunno ad autovalutarsi, a riconoscere cioè le sue capacità ed

anche i suoi limiti; comunica, infine, i processi educativi ai genitori, in quanto anch'essi sono chiamati ad esprimere indicazioni per la compilazione del portfolio.

Nelle scuole dell'infanzia detto documento viene steso da tutte le insegnanti di sezione; nelle scuole primarie e secondarie di primo grado, viene, invece, redatto dall'insegnante tutor, in collaborazione con il team docente ed i genitori.

Il *portfolio dello studente* diventa, così, un vero e proprio "diario di bordo", contenente prodotti dello studente, commenti dell'insegnante, riflessioni sulle esperienze fatte ecc., da aggiornare progressivamente come testimonianza delle acquisizioni dell'alunno, dei suoi risultati scolastici e dei suoi interessi. E', quindi, un documento che raccoglie tutti gli elementi (prodotti e processi) utili a dare visibilità alle competenze acquisite e al percorso formativo ottenuto.

Le sperimentazioni di forme di portfolio in Italia sono assai recenti e legate soprattutto al campo della formazione professionale, all'esperienza del PEL (European Language Portfolio) e ad alcune esperienze dell'autonomia scolastica realizzata nel biennio e/o triennio della scuola superiore.

L'esperienza del PEL, in modo particolare la sua struttura e i suoi contenuti, in regime di autonomia scolastica, ha fornito una buona base metodologica e materiale di riferimento per sollecitare la

sperimentazione di un modello di portfolio nella scuola superiore; anche il Progetto sperimentale dell'IRRE Lombardia, realizzato con le scuole superiori, ha fornito numerosi prodotti, riproducibili e adattabili e valide indicazioni operative.

Al di là di alcune apprezzabili sperimentazioni, sempre realizzate negli Istituti Superiori, per il momento, intorno all'argomento, c'è una gran confusione ed ogni scuola si avvia a gestire e ad applicare il portfolio a modo suo, in base alla documentazione disponibile: oggi ancora il materiale prodotto dalle scuole viene denominato in maniera piuttosto arbitraria e c'è molta diversità nell'utilizzo di termini e definizioni.

Pur condividendo, con qualche riserva, i principi generali che sono a fondamento dell'idea del portfolio a scuola, sento forte l'esigenza di sottolineare alcuni aspetti critici del problema, soprattutto legati alla sua concreta attuazione e agli esiti attesi.

Da alcune parti si afferma che il portfolio è uno strumento che favorisce la continuità educativo-didattica. La vera continuità, purtroppo, quella agita, quella realizzata "sul campo", fatta di intese metodologico-didattiche, di condivisione di stili educativi, di realizzazione di comuni progetti educativo-didattici, di ricerca di condivisi criteri di valutazione scolastica, di incontri tra docenti degli ordini di scuola precedenti e

successivi, quella continuità vera e viva che accresce, da un lato, la qualità nel processo di insegnamento e, dall'altro, produce reale crescita ed innalzamento professionale, è stata brutalmente negata dalla legge di Riforma e dai Documenti emanati successivamente.

L'idea del portfolio, in buona parte è ripresa dal decreto e dalla circolare ministeriale n° 339 del 1992 sulla continuità educativa con cui venne introdotto il "Fascicolo Personale dell'alunno". Proprio alla luce di risultati scadenti delle precedenti esperienze, occorre verificare in concreto la validità e l'efficacia del nuovo strumento, senza farsi prendere dalla smania del nuovo a tutti i costi, inseguendo effimere mode che, come tali, hanno avuto poca durata e scarsa incisività nella prassi scolastica.

Quella del portfolio è un'idea nata nei salotti culturali ed imprenditoriali, estranea, quindi, alla scuola militante, in un momento in cui alle parole "nuove", per giunta straniere che fanno moda, che fanno "tendenza" come si suol dire in gergo, bisogna subito correr dietro.

Ed in nome della novità si chiamano i docenti ad un ulteriore adempimento di natura burocratico-amministrativa, generando in loro ansie e paure, distogliendoli ancora una volta, dal loro naturale lavoro: "insegnare", "educare", "istruire" per aiutare gli alunni di ogni età a conquistare gli alfabeti del conoscere e del vivere civile in una società libera e democratica.

Piuttosto che introdurre nuovi strumenti (e la scuola militante è veramente stanca di correre dietro alle pseudo-novità che ogni ministro introduce), si sarebbe potuto rendere più produttivo l'uso del "fascicolo personale dell'alunno" che, così come concepito, permette un'ordinata e razionale raccolta di documentazione relativa ai dati informativi e scolastici dell'alunno, accompagnata da una sintesi globale elaborata collegialmente dal

team docente al termine della scuola dell'infanzia, elementare e media, raccolta utile per una migliore conoscenza di tutti gli alunni ed in particolar modo di quelli in difficoltà di apprendimento per i quali sono stati realizzati particolari percorsi formativi.

Dalla lettura del Capitolo dedicato al portfolio nasce spontanea una domanda circa i poteri e le competenze in tema di valutazione scolastica.

Questo momento da sempre è stato ed è di esclusiva competenza dei docenti; nel tempo, Ministri e legislatori hanno sempre affidato questo particolare e delicato aspetto della vita scolastica a chi, i docenti appunto, sono stati gli autentici artefici/attori del processo di insegnamento-apprendimento per le ragioni che sembrano fin troppo ovvie anche ai più sprovveduti.

Ora le posizioni in campo sembrano completamente ribaltate; cito alcuni passi delle "Indicazioni":

- "Il portfolio, con annotazioni sia dei docenti, sia dei genitori...";
- "Le osservazioni dei docenti e della famiglia sui metodi di apprendimento del fanciullo...";
- commento sui lavori personali ed elaborati significativi (dell'alunno) ... indicati dalla famiglia e dalla scuola;
- indicazioni di sintesi che emergono dall'osservazione sistematica, dai colloqui insegnanti - genitori;
- il principio della continuità educativa esige... che i docenti ...collaborino in termini di scambio di informazioni, di progettazione e verifica di attività educative e didattiche con la famiglia;
- il portfolio delle competenze individuali della Scuola Primaria è compilato ed aggiornato dal docente coordinatore-tutor, sentendo i genitori e gli stessi allievi".

La troppa enfasi data al coinvolgimento dei genitori nella pratica valutativa, da un lato, rischia di snaturare ruoli e funzioni delle

due "agenzie" educative, dall'altro, non tiene conto del reale rapporto scuola-famiglia.

Accanto ad esempi encomiabili di presenza e di attenzione dei genitori verso il mondo della scuola, esistono poi gli innumerevoli casi dei genitori completamente indifferenti a tutto ciò che avviene a scuola, senza tacere dei casi di abbandono dei piccoli a se stessi ed al loro destino, dei genitori disoccupati, dei genitori drogati, reclusi, divorziati, ecc., ecc.

Spesso e volentieri i docenti non hanno interlocutore alcuno ed oltre al ruolo di educatori debbono assumere anche quello di assistenti e di "genitori-supplenti".

Un'ultima notazione critica: il principio della collaborazione-cooperazione scuola-famiglia, così come presentato nel Capitolo in questione, sembra troppo sbilanciato sul versante del "genitore" che quasi diventa il controllore più che il collaboratore, della scuola ed il docente il controllato.

Al di là delle buone intenzioni, tale strumento, a mio parere, nella pratica scolastica, in particolar modo nella scuola dell'infanzia e nella scuola primaria, sarà una inutile zavorra, un pesantissimo fardello appioppato sulle spalle del docente tutor: ancora una volta "scartoffie" che riempiranno gli scaffali impolverati degli archivi scolastici. Esso, infatti, richiede ai docenti molto tempo, non solo per i momenti dedicati alla compilazione, ma anche per la progettazione e gestione delle attività del gruppo di lavoro, per la discussione e rielaborazione dei contenuti e dei materiali, per le valutazioni finali al processo stesso e, infine, ma non ultimo per importanza, per una adeguata formazione dei docenti alla nuova metodologia di applicazione del portfolio.

Antonio Gnoni

Esami di Stato allo sfascio

Colpa del ministro Moratti?

**Per il prof. D'Elia, Preside del Liceo Scientifico "F. Severi" di Milano
"l'esame di maturità non esiste più"**



Letizia Moratti

La sua fine lenta e ingloriosa è cominciata trent'anni fa con le prime riforme della scuola ed è proseguita a spizzichi e bocconi, per finire con la coppia triade Berlinguer-Berlusconi-Moratti. Siamo al simulacro dell'esame. Le dichiarazioni del ministro dell'Istruzione lo confermano. Siamo alla farsa. Le carte devono essere a posto e a posto sono: ma lo spirito della maturità, che incidendo sulla vita dello studente nei fatti e negli anni diveniva un

fondamentale momento di crescita, è scomparso.

Il mio rovello di Presidente di Commissione di Esame Finale di Stato (retorica veteromarxista) è il seguente: presiedo una commissione? Tre commissioni, quante sono le classi?; infine, una commissione plenaria e tre sottocommissioni, secondo il modello della scuola media, bellamente ricopiato dal ministro Moratti?

Infatti: l'Ordinanza Ministeriale n. 35 del 4 aprile 2003, che regola l'Esame utilizza per lo più il termine commissione al singolare: tanto per le riunioni plenarie quanto per quelle delle singole commissioni.

Il Presidente le presiede tutte contemporaneamente ed "Assicura la sua presenza nella sede d'esame con il compito di organizzare e coordinare tutte le operazioni d'esame e di vigilare sui lavori delle Commissioni" (Art.13).

La legge istitutiva del nuovo Esame ed il successivo Regolamento stabilivano gli stessi doveri, ma per una sola commissione!

Evidentemente Moratti o chi per lei se ne sono dimenticati, quando con la Finanziaria 2001, per risparmiare

pochi soldi, decisero che il Presidente fosse unico per più commissioni e i commissari fossero tutti interni. Io ne presiedo tre, sono Uno e Trino, altri ben di più, ma né io né i colleghi abbiamo il dono dell'ubiquità. Sappiamo fare il nostro mestiere e le cose funzionano; ma il punto è: che cosa si vuole che funzioni?

Per la forma siamo a posto ma per la sostanza? Basti pensare la guerra ai telefonini, ma dopo un'ora Internet dava i compiti già svolti. Siamo di fronte ad operazioni di pura facciata.

Ragazzi e docenti lo sanno.

Il disegno è chiaro: eliminare anche l'Esame finale.

I Presidenti continuano a vigilare, ma su che cosa, quando ogni commissione coincide con un consiglio di classe, che è la chiocciola, dei propri alunni?

La figura del Presidente viene svuotata dal di dentro e ridotta a mera funzione notarile. Si perde così mordente ed entusiasmo. E noia. Il 100% dei promossi è vicino. stando così le cose, chiedo al Signor Ministro di dotare i Presidenti di pattini a rotelle: così, più agevolmente potranno volteggiare tra le commissioni.

Michele D'Elia

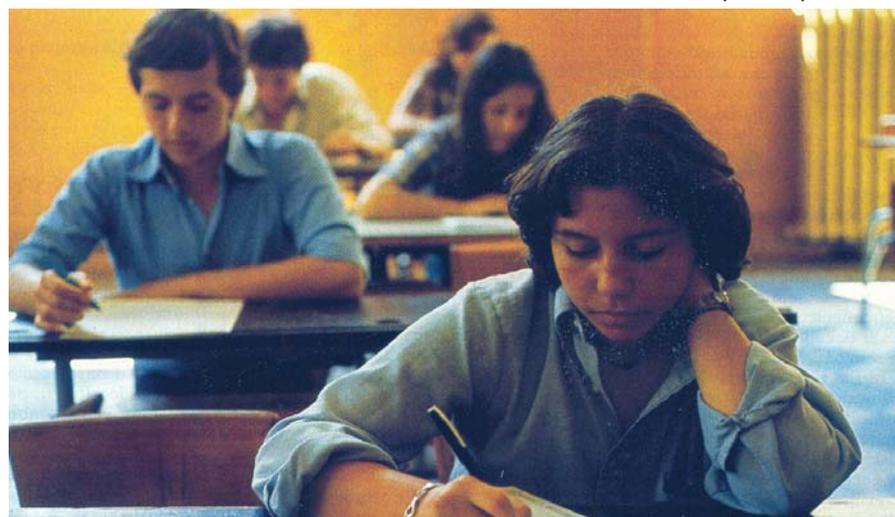


Foto tratta dalla rivista "Tuttoscuola", n° 428 - gennaio 2003

ARTE

MURO LECCESE: Al Palazzo del Principe il museo del Borgo

Muro, una città da vedere

“L’Amministrazione cittadina si è impegnata a realizzare all’interno del Palazzo del Principe un importante contenitore culturale destinato a fare da volano per lo sviluppo turistico della cittadina salentina”

Muro, “terra antica, abitata da gente antica, quanto sono antichi i suoi dolmen e menhir, le imponenti mura messapiche, i merletti barocchi delle chiese, i suoi palazzi rinascimentali”(Mons. A. Antonaci, *Muro L. – Storia ed Arte*). Terra di vaste dimensioni storiche ed artistiche, che ha avuto il suo riconoscimento più alto nel 1999 allorché il Presidente della Repubblica le conferiva il titolo di Città per la bellezza e la valenza dei suoi monumenti.

Ad un tirar d’arco dalla splendida Otranto, Muro Leccese è scrigno di storia mediterranea, storia iniziata dai messapi e coltivata dalle famiglie dei feudatari, i signori di un tempo, che con un pizzico di fantasia si possono ancora scorgere nelle viuzze del borgo terra e nelle maestose sale del Palazzo del Principe.

Proprio il Palazzo del Principe di Muro Leccese, incastonato nella splendida piazza barocca, definita

la più bella ed armoniosa piazza del Salento, tra la chiesa matrice del 1693 e la chiesa dell’Immacolata Concezione del 1778 (una delle sette stelle del Barocco Leccese), rivivrà i fasti di un tempo, nei giorni a venire. La città di Muro Leccese ha voluto saldare un debito con la storia, una storia fatta di importanza e di prestigio; la città sepolta dell’antico insediamento messapico, dettava legge in questo estremo lembo d’Italia oltre 2.500 anni fa; il borgo fortezza del Medioevo conserva intatto il fascino, la suggestione e le testimonianze dei tempi andati. Il futuro di Muro Leccese sta nel suo passato. Con una recente delibera del Consiglio Comunale, l’Amministrazione cittadina, infatti, si è impegnata a realizzare proprio all’ interno del Palazzo del Principe un importante contenitore culturale destinato a fare da volano per lo sviluppo della cittadina salentina.

Il museo del Borgo ideato e coordinato dal professore Paul



Antonio De Pascali,
Assessore alla Promozione
turistica di Muro Leccese

Arthur, titolare della cattedra di Archeologia medioevale dell’Università di Lecce, sarà allestito nei locali delle vecchie stalle del maniero, dove in apposite vetrine, alloggiate nelle mangiatoie, saranno esposti i dati e i reperti di notevole interesse storico ed archeologico, recuperati e catalogati nelle varie campagne di scavo che hanno interessato il perimetro e l’area del borgo terra.

Il museo del borgo sarà arricchito ed impreziosito da un plastico, unico nel suo genere, che ripropone la Muro del 500, uno spaccato di terra d’Otranto, come mai era stato fatto vedere.

“Muro da museo”, non solo per i muresi che possono riappropriarsi della loro storia, storia che li appartiene, ma specchio e cassa di risonanza di umori, sensazioni, sensibilità, modi di essere della gente del Salento, gente del Sud che si è formata sotto continue dominazioni, ma che oggi ha la pretesa di fare la storia partendo dal suo passato. Una visita a Muro Leccese nella terra dei messapi e dei principi medioevali, regalerà sensazioni e suggestioni a non finire, senza dubbio quindi, una Muro da vedere.

Antonio De Pascali



Il Palazzo del Principe

Tertulliano: *La resurrezione dei morti*

La carne godrà nella gioia l'immortalità della vita dopo la fine del mondo



Michelangelo, *Giudizio Universale*

comunque si risolverà nella volontà dell'uomo di salvarsi o meno per l'eternità.

Se perciò Dio contemporaneamente conosce presente, passato e futuro, non vuol dire che le sorti dell'uomo sono legate ad una volontà suprema senza la quale nulla può essere, perché Dio vede il fluire della vita delle umane creature nell'eternità che non è tempo, perciò nella libertà dell'essere pensante, essendo l'eternità, come vuole Boezio, eterno presente. Vuol dire che ciò che avviene negli anni, negli occhi di Dio rimane fuori degli anni, svolgendosi la vita delle creature terrene in un'eternità in cui nulla avviene se non nella contemporaneità e perciò nella libertà delle azioni umane. Per tal motivo il presente è al tempo stesso passato e futuro, per cui le azioni dell'uomo non possono dipendere da altra volontà che non sia la sua, in quanto nella mente di Dio è solo presente, e nel presente - si sa - nessun essere è soggetto a condizionamenti che riguardino un tempo che ancora non è, o che si verifichino in un lontano futuro per niente prevedibile dalla mente umana. Nulla accade, quindi, senza il consenso dell'uomo che agisce nella volontà del suo essere pensante (o intelletto) che discerne in quanto facoltà di anima, che, per essere creatrice, produce per la vita mediante il pensiero che nell'essere umano trova compimento. Sostiene infatti Tertulliano che "gli angeli cattivi son divenuti demoni per volontà loro, insidiando per questo continuamente l'uomo per condurlo a fine certa. Essi - dice - sono alati e molto veloci, potendo in un attimo raggiungere qualsiasi luogo della terra, ma solo per far del male all'uomo usando mezzi illeciti per ingannarlo" (*Apologia*, XXII, 3,4,8,12). Per questo motivo Cristo scelse la sofferenza quale via da perseguire per la felicità delle sue creature terrene che "riavranno il corpo per essere giudicate insieme al corpo, non potendo l'anima sola avvertire la pena per colpe commesse.

La "dottrina della resurrezione era stata irrisa già dagli Ateniesi, allorché Paolo aveva voluto parlarne nel suo discorso sull'Areopago, e l'atteggiamento degli gnostici a tal proposito non era diverso da quello dei pagani" (C. Moreschini - E. Norelli, *Da Paolo all'età costantiniana*, Morcelliana, Brescia, 1995, pag.485). D'altronde anche quella del cartaginese si presentava, agli occhi degli occidentali, ancora come primo trattato cristiano sulla resurrezione dei morti, motivo per cui facilmente si prestava a contestazione soprattutto nel mondo pagano.

In sintesi Tertulliano affermava che l'uomo, in quanto immagine di Cristo, era a sua volta immagine di Dio, anzi immagine dell'immagine di Dio, avendo da Dio ricevuto carne e anima.

Cristo infatti si rivestì di carne per essere solidale cogli uomini anche nella sofferenza (Cfr. Giovanni Paolo II, *Varcare la soglia della speranza*, Mondadori, Milano, 1995, pagg.74-75), non potendo, la salvezza, non derivare dalla sofferenza poiché questa umilia e sconfigge Satana relegandolo all'inferno. Sceglie perciò Cristo il Calvario per sconfiggere Satana col più atroce dei dolori che si risolve con la resurrezione, esempio più vistoso della vittoria di Cristo sul male. La morte in croce è infatti frutto di espiazione dei peccati dell'uomo da parte dell'Uomo-Dio, potendo perciò il genere umano che nei secoli comparirà nella storia, salvarsi ancora. Tende dunque Tertulliano a far capir questo a chi ancora naviga nel buio non credendo nella nuova vita che dopo la morte verrà, vita che, per l'apologista,

Ma deve anche, l'anima, essere giudicata da Dio non lontana dal corpo per non pagare eventualmente lei sola la pena, avendo agito non da sola - afferma Tertulliano - quando nel corpo viveva sulla terra" (*Ibidem*, XLVIII, 4). Ecco perché l'immagine dell'uomo, dopo la morte del corpo, verrà assunta in cielo nelle fattezze che le appartenevano quando era in terra e poteva, allora, la mente umana discernere per l'immortalità della vita. Il fatto è che il Signore risorto conservò anch'egli "intatti i lineamenti della sua umilissima vita terrena", cosa che in fondo induce l'autore dell'*Apologia* a parlare senza alcun dubbio della vita dell'uomo dopo la morte. *La resurrezione dei morti*, altra opera dell'apologista cristiano, è del resto molto esplicita in tal senso anche

quando riporta a Mosé ed Elia, i quali non ebbero per niente remore nel dire che la forma del corpo non è soggetta a cambiare aspetto neanche in cielo, ove è solo spirito. E l'esempio viene anche da Paolo, che, mutato in altro uomo dopo la folgorazione sulla via di Damasco, rimase identico nel volto. La trasfigurazione e il cambiamento, secondo Tertulliano, non fanno perciò venir meno a ciascun uomo la propria sostanza alle origini acquisita, dovendo l'uomo, in quanto creatura di Dio, mantenerla integra nei secoli. La carne, dunque, nel momento in cui riceve l'anima, diventa corpo fatto di anima, per cui con l'anima divien corpo spirituale, potendo - dice l'apologista - solo lo spirito darle la vita. Cristo e Adamo son perciò uomini in base alla carne, e pari nell'anima, ma è la

carne - sostiene ancora Tertulliano - che per prima ha fatto l'uomo.

Abbiamo quindi, per questo motivo, potuto vedere in Adamo il primo uomo e in Cristo l'ultimo uomo in quanto posti - i due - in una successione che non ha sostanza che non sia confacente alla realtà dell'uomo stesso, non potendo cose diverse disporsi in successione. Si può allora dire che non è prima lo spirito ma la carne, poiché è la carne che diventa spirito e non viceversa. Nasce infatti Adamo dal fango per ricevere l'anima per la vita terrena dovendo risorgere in Cristo come "corpo spirituale", dovendo tutto, la carne, alla "pienezza dello spirito" nel quale - conclude Tertulliano - "viene risuscitata".

Rocco Aldo Corina