

## Storia: oltre l'ideologia, la verità



Aristotele, il filosofo dei nostri tempi



Giuliano, l'imperatore magnanimo e saggio



Gnoni: dove va la Scuola?

## Influenza, come prevenirla



## Il "Museo dal Campo" fra tutela, ricerca e fruizione



Tagarelli: donaci, o Dio, la Luce

## Psicoanalisi: Il metodo Balint nella sua utilità

## SOMMARIO

### Scuola e Cultura

Anno III - n.1

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  
[scuolaecultura@libero.it](mailto:scuolaecultura@libero.it)

Tel. 0836-341064  
0836-354292

Stampato in proprio

#### EDITORIALE

**Sparga, la scuola, i semi della speranza e dell'attesa** 3  
di Donato Valli

#### POESIA

**Nell'anima del poeta, il sublime** 4  
**Santo Spirito**  
di Mimmo Tagarelli

**Quaderno di Recanati (II)** 5  
di Maria Modesti

#### LETTERATURA

**Il più antico documento di *murales* socio-politico** 8  
di Carlo Prato

#### MATEMATICA

**Il pensiero numerico nella scuola secondaria di** 10  
**primo grado (III)**  
di A. Iacomella, A. Letizia, C. Marchini

#### FILOSOFIA

**Aristotele nel Novecento** 22  
di Enrico Berti

#### BIOETICA

**La bioetica e la capacità critica dello studente, uomo e** 28  
**cittadino di domani**  
di Elena Renis

#### ANTROPOLOGIA

**Il "Museo dal Campo"- Un nuovo approccio ai Beni** 31  
**Culturali tra tutela, ricerca e fruizione. Il caso "Lamalunga"**  
**(Altamura)**  
di V. Pesce Delfino, E. Vacca, T. Lettini, A. Toderò, W.  
Formicola, L. Discipio

#### TEATRO

**Amarissima la ricordanza (II)** 34  
di Maria Modesti

#### PSICOANALISI

**I gruppi Balint nella nuova Scuola** 45  
di Leonardo Ancona e Antonino Minervino

#### VIROLOGIA

**L'influenza, un rilevante problema di salute pubblica a** 57  
**livello Mondiale**  
di Fabrizio Pregliasco

#### SOCIOLOGIA

**Edgar Morin ed il pensiero complesso** 61  
Di Vito Papa

#### STORIA

**I Liberali alle origini del Fascismo** 64  
di Rocco Aldo Corina

#### ATTUALITÀ

**Le baby gang** 69  
di Michele D'Elia

#### SCUOLA

**Tra Riforma, Controriforma e Sperimentazione: la Scuola** 70  
**Italiana nel caos (IV)**  
di Antonio Gnoni

#### LA FAVOLA

**Dialogo del Meccanico e il Professore** 73  
**Favoletta sulla (in)certeza nella Scienza**  
di Carneade Minore

#### IL LIBRO

**Sapere filosofico e poesia come bellezza** 76  
**Il groviglio del vivere**  
di Enzo Panareo

**Il romanzo storico fra passione e fede** 77  
**I papaveri di Montecassino**  
di Cristina Martinelli

#### RUBRICA

**Sfogliando... Sfogliando...** 78  
a cura di Rita Stanca

## Sparga, la scuola, i semi della speranza e dell'attesa

EDITORIALE

**A** traversiamo un periodo triste, in cui i motivi del pessimismo sopravanzano abbondantemente quelli dell'ottimismo e della fiducia. La pace degli animi e degli uomini è diventata davvero un'utopia irraggiungibile; domina la guerra, la quale ha assunto oramai l'aspetto d'un conflitto inarrestabile e globale, perché non si vedono i limiti temporali e non c'è nazione che non si senta direttamente o indirettamente coinvolta. A questo stato di belligeranza senza confini di spazio e di tempo si accompagna inevitabilmente il disprezzo della vita umana. Siamo tutti nel mirino del carnefice, senza distinzione di razza, di sesso e di età; sembra scomparso ogni senso di pietà e di umana fratellanza.

L'ingiustizia sociale si è anch'essa globalizzata, nel senso che non investe soltanto i ceti di una nazione, ma tormenta ora intere popolazioni, addirittura interi continenti. Si pensi all'Africa e allo stato di degrado, di povertà, di malattia cui sono soggetti i suoi abitanti, i suoi bambini. Il divario tra le nazioni ricche e quelle povere è diventato oramai incolumabile e anche in questo caso ogni senso di collaborazione e di solidarietà sembra sopraffatto dall'ingordigia e dalla opulenza degli Stati più forti.

La sconfitta degli ideali e dei valori è il tragico obolo che noi paghiamo in favore di una civiltà sempre più materialistica, che in nome dell'utilitarismo ha smesso di sognare e di coltivare le radici degli ideali.

E allora? Dobbiamo lasciarci prendere dallo sconforto e dalla sfiducia? No di certo. La scuola, promotrice di conoscenza e deposito dei valori che quella conoscenza promuovono e alimentano è, insieme con la religione, il baluardo contro il quale possono infrangersi i marosi della disperazione e della indifferenza.

Essa, attraverso la comunione attiva dei docenti e degli studenti, può e deve coltivare gli antidoti della disperazione e dell'indifferenza, cioè deve spargere i semi della speranza e dell'attesa. L'insegnare a scrivere e far di conto non basta più a connotare la sua missione; essa è l'esempio fermentante di una comunità solidale che opera per rafforzare la speranza del bene e alimentare il dono dell'attesa.

Ricordo ancora con commozione l'incontro tenuto con gli alunni e gli insegnanti dell'Istituto Comprensivo di Muro Leccese la scorsa primavera. Quanta ricchezza di sentimenti, quanta pienezza di vita, quanta volontà di collaborare per migliorarsi, quanta coscienza e desiderio di rafforzare la propria umanità! In tutti c'era la speranza di poter respingere la pressione della violenza, del disamore, del dubbio e questo bisogno di volersi bene, di sorrisi innocenti, aumentava il coraggio della resistenza e la fiducia di poter sconfiggere ogni forma di male: morale, politico, economico, sociale.

Ed era palpabile nell'atmosfera di amicizia, di fratellanza, di unanimità che si era creata il sentimento dell'attesa del nuovo mondo, dove sarebbero scomparse le malattie, le guerre, le ingiustizie.



Disegno di Clarissa Bagnolo  
3 A Scuola Secondaria di 1°  
Palmariggi



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

Era un sogno? La scuola ha il dovere di coltivare questo sogno e di operare in modo tale da trasformarlo in realtà. Sono queste la sua speranza e la sua attesa.

**Donato Valli**

## Nell'anima del poeta, il sublime

### SANTO SPIRITO

O infinita Sapienza,  
 essenza divina di ogni spirito,  
 dona a noi la tua Luce,  
 la tua Verità immutabile e perfetta.  
 Tu sola conosci l'esistere  
 di tutto ciò che vive e si trasforma.  
 Tu sola scruti ogni pensiero  
 e non v'è intelletto altrui  
 che possa contenerti,  
 né può dottrina alcuna  
 svelare la tua pienezza.  
 Sei Tu che dai vita al creato  
 e con immenso amore Tu lo rinnovi.  
 Tu, Spirito infallibile, che sei dall'eternità  
 accendi in noi una fiamma di carità,  
 di gioia semplice e d'immortale speranza.  
 Non lasciar che l'umana creatura  
 vada errando nell'ombra della colpa.  
 Concedi che nei suoi affanni  
 sappia trovare in Te conforto e vita.

Mimmo Tagarelli

Melozzo da Forlì, "Angelo musicante", Musei del Vaticano

E così ammonito a ritornare in me stesso entrai con la tua guida nel mio interno e potetti farlo giacché "Tu eri divenuto il mio aiuto". Entrai dunque e vidi con l'occhio della mia anima, al di là dello stesso occhio della mia anima, al di sopra della mia mente, una *luce immutabile*: non questa luce comune e visibile ad ogni occhio corporeo né una luce dello stesso genere e più intensa, come se questa luce visibile divenisse sempre più splendente e avvolgesse ogni cosa col suo splendore. Non era una tale luce, ma una luce diversa, completamente diversa da tutte le altre.

Sant' Agostino



Mimmo Tagarelli

# Quaderno di Recanati (II)

di Maria Modesti

POESIA

## XIV

Sfiora la notte – penetrante – il profumo dei gelsomini – d'aria e vento, altre estati, altre memorie portando nel sogno di Giacomo dinanzi al colle – nel cielo di luna e di stelle trapunto – tra le siepi solcate nel buio dalle lucciole. Una l'ho serrata nella mano e sotto il bicchiere l'ho posta, perché al mattino porti in dono un soldo. Così chiudevo gli occhi – da bambina, aspettando l'attimo in cui – aperti – un soldo e la lucciola avrei trovato. La lucciola non più fosforescente contro il vetro e il metallo freddo del soldo contro la mano: questo era il mio amaro risveglio.

Sulle dita la scia luminosa a poco a poco scompariva,

solo la polvere rimaneva insieme all'attesa d'un altro giorno.

Recanati, giugno 1998

## XV

Sacello di Leopardi  
Sospeso – vibra di luce quest'attimo tra le foglie di bosso e d'alloro, nell'acqua che scorre tra le pietre tombali di Giacomo, fluendo in rivoli di piante lacustri. Al sole il travertino risplende ed è caldo sulla mano nel profilo appena segnato controllo sul portone. Mi commuovo e piango in silenzio, sentendo tutta la forza dell'essere disperatamente e – per sempre – poeta.

Recanati, giugno 1998

## XVI

La tua bocca è un frutto acerbo – appena colto, su cui la rugiada si scioglie all'alba nella chiarezza dei campi fin dove si apre lo sguardo tra i monti e il mare, nella caligine velata d'azzurro in lontananza, e le scaglie di luce nell'aria, accogliendo con gioia ogni emozione, intensamente vissuta, goccia a goccia dal calice della vita stillata.

Recanati, giugno 1998

## XVII

Sulla tua mano si distende il mio destino nelle venature che attraversano paesaggi lontani, il mare e il cielo – tutti racchiusi nell'ansia del mio respiro, nelle labbra che mi sfiorano con un bacio la mano – aperta, affinché tu vi legga il mio presente, il mio passato.

Una distanza incalcolabile di tempo ci separa – eppure la stessa emozione ci unisce: sortilegio di due vite che – per un istante – si sono riconosciute e che non si sono mai perdute, perché impossibile è dimenticare la scintilla che brucia nello sguardo, fatta di passioni, desideri ed incertezze, di forza e fragilità insieme, d'amore per la vita, per l'Assoluto.

Impossibile chiudere gli occhi e dimenticare tutto questo – una scia di luce penetra nell'abisso – nella profondità della nostra anima – nel sangue – nelle vene e la vita pulsa più in fretta con gioia, percorrendo i giorni e le notti ed annullando quel tempo che ormai più non ci separa.

Nel silenzio i nostri occhi brillano d'una luce segreta.

Recanati, giugno 1998

Disegno di Marina Fonseca  
3A - Scuola Secondaria di 1° - Palmariggi

**XVIII**

Nulla preannunzia l'amore,  
 il suo accadimento –  
 né un suono  
 né una voce – solo  
 l'intima certezza  
 d'un cielo  
 stellato che ha  
 il colore dei tuoi  
 occhi, il calore  
 delle tue mani  
 e quell'ansia  
 mai sopita –  
 dentro di me –  
 quel tuo essere  
 semplice e schivo  
 che mi commuove  
 e nulla nasconde,  
 perché ha una  
 forza dentro di  
 sé – un macigno –  
 e non tace alcun  
 sentimento  
 quasi il grido  
 giungesse  
 da abissi marini  
 ed oceani, da spiagge  
 lontane e mari  
 dell'essere – infiniti  
 nell'eco  
 d'una conchiglia  
 abbandonata sulla riva.

E' vento il grido,  
 ansia e respiro –  
 è forza vitale quella  
 che sento scorrere  
 nelle mie vene –  
 è acqua, terra  
 e cielo – scogli e dirupi –  
 tracce del mio passato  
 quest'emozione così forte  
 che mi fa vacillare  
 e chiudere gli occhi  
 e mi fa sentire  
 incredibilmente  
 giovane e viva –  
 io donna, io  
 poeta che quasi  
 più nulla speravo  
 dall'amore, dalla vita.

Le mie mani ricolme  
 hanno fiori da gettare  
 al vento – petali  
 e parole, filamenti  
 di luce tra le dita.

Recanati, giugno 1998

**XIX**

Seguendo le vie e  
 gli orti nel taglio  
 del sole abbinati,  
 si muta in sogno  
 la realtà – quasi  
 ogni immagine  
 svanisse dinanzi  
 ad un'unica presenza  
 nell'ombra lungo  
 il muro verso  
 il monte Tabor,  
 nei passi sempre  
 più vicini  
 fino a confondersi  
 sul lastricato  
 con il rintocco  
 dell'ora – ogni quarto  
 preciso che si  
 addentra con punta  
 invisibile nell'anima –  
 voce e spazio  
 separati nell'abisso  
 della mia memoria

Recanati, giugno 1998

**XX**

Dalle persiane socchiuse  
 il bagliore della luce  
 entra con il fruscio  
 alto delle foglie,  
 del vento – fessura  
 dell'Essere –  
 inavvertitamente  
 lasciata aperta –  
 pronta ad accogliere  
 nel silenzio  
 e nella più grande  
 emozione – semplici  
 parole d'amore  
 e di speranza, vissute  
 nel profondo ogni istante,  
 sul quadrante d'un tempo  
 inesorabile – segnate.

Recanati, giugno 1998

**XXI**

Su queste lastre grigie  
 si avventurano i miei  
 passi verso orizzonti  
 che solo tu saldamente  
 tieni e puoi lasciar andare  
 e far dileguare nella notte  
 con una parola od un gesto.  
 Eppure mi basta  
 semplicemente il tuo sguardo  
 per farmi sentire viva e felice  
 per questi lacci invisibili,  
 per questo spazio di tempo  
 donato – come una perla  
 nascosta negli abissi marini –  
 lucente d'acqua e cielo.

Recanati, giugno 1998

**XXII**

Quante lune hanno  
 attraversato le mie  
 estati, le mie notti  
 potrei – su questa  
 lastra di travertino –  
 segnarlo – scalfirlo  
 con la punta di  
 diamante e poi  
 lasciare che il  
 vento porti via  
 la polvere, le  
 schegge ed i  
 frammenti  
 finché più nulla  
 rimanga – nessun  
 detrito – e tra  
 gli interstizi  
 cresca il muschio,  
 radicato tra  
 erbe palustri  
 ed acqua  
 purissima – di  
 sorgente rinata.

Recanati, giugno 1998

Disegno di Elenia Imperiale  
 3 A – scuola secondaria 1° - Palmariggi

**XXIII**

D'ombre lungo i  
muri e luce –  
vive sulle pietre  
l'intima essenza  
che sento nel vento  
respirare – brivido  
sul mio corpo  
che tutto – con  
lo sguardo –  
tu accarezzi.

Potrei precipitare  
nell'abisso  
e poi rinascere  
alla tua parola,  
camminare  
a piedi nudi  
su queste pietre  
e ferirmi  
e sanguinare  
e procedere oltre,  
senza voltarmi  
mai indietro,  
certa che tu  
sei lì – fermo  
ad aspettarmi  
al solito posto,  
ritrovarti così  
per caso dopo anni,  
perché il tempo  
non esiste,  
solo questa  
passione,  
che brucia  
ed avvampa nel più  
profondo dell'Essere.

Recanati, giugno 1998

**XXVII**

D'azzurro lo sguardo  
nel profondo – s'incendia  
oltre il Colle aperto  
su ampie vallate  
d'erbe e di vento  
nel segno incerto  
che si dilegua  
nell'ombra – sulle pietre  
in bilico tra presente  
e passato, verso l'ignoto.

Recanati, 29 giugno 2000

**XXIV**

Nell'aria, sulle pietre,  
in questo spazio  
esiguo, da cui – per me –  
tutto un mondo  
si spalanca: Santa Maria  
di Montemorello,  
la piazzuola, il Monte  
Tabor – e gli orti,  
i giardini, il cielo –  
lascio – ogni volta –  
una piccola parte di  
me – frammento  
invisibile  
che si confonde  
con la luce, con  
il cielo e respira  
di quest'aria –  
di cipressi, bosso  
ed alloro profumata,  
di polvere sui  
sentieri del Colle  
e di vento – luce  
che si eclissa  
per sempre nello  
specchio dell'anima.

Recanati, giugno 1998

**XXVI**

Ad un poeta

Una carezza leggera  
nell'aria è il passo, la  
voce – la solitudine  
dell'uomo che s'aggira  
per le stradine del  
borgo tra i fiori:  
gerani e gelsomini sui  
muri – vasi di basilico  
ai davanzali – fino ai  
cipressi del Colle nello  
spazio – infinito –  
che si apre sulla  
pianura, oltre i monti  
azzurri e il mare.

In una vertigine  
tutta la dolcezza e  
l'angoscia di essere  
nel sangue e  
nell'anima – poeta.

Recanati, 29 giugno 2000

**XXV**

Sul selciato – i passi  
accompagnano le mie  
ore, nella notte  
tra il riverbero  
del lampione sulla  
via del Monte Tabor  
e gli alberi del Colle,  
scuri contro il cielo  
stellato: cascata di perle  
che si frantumano  
tra le mie mani –  
negli occhi incontrati  
e perduti nel buio  
eppure così vivi  
in me – da essere  
la luce del mio domani.

Recanati, giugno 1998

**XXVIII**

L'orto del Colle

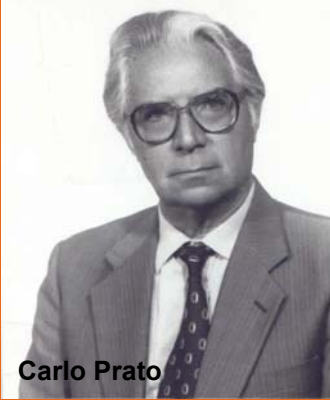
Fragile lo sguardo  
nel profilo si offusca  
d'ombre, seppure la luce  
acceca le pietre  
roventi, divora  
nel silenzio le parole,  
dissecca la terra e  
le rose nell'orto  
del Colle – mucchi d'erba  
falciata, pampini sul  
pergolato d'acini appena  
spuntati – menta  
e cedrina, alberi  
da frutto – cespugli  
d'alloro fresco  
di bacche lungo  
i solchi – d'essenze  
sul palmo della mia  
mano. A ridosso  
del muro – contro  
il mare e il cielo –  
ondeggiano al vento  
i cipressi – cupi  
d'uccelli – raccolti  
nella voce  
che supera lo spazio  
e il tempo.

Recanati, 29 giugno 2000

**Maria Modesti**

# Il più antico documento di *murales* socio-politico

LETTERATURA



Carlo Prato

Carlo Prato è Professore emerito di Letteratura greca nell'Università di Lecce (ove ha anche ricoperto la carica di Preside della facoltà di Lettere e Filosofia), e Accademico dei Lincei. Ha dedicato saggi di notevole rilievo agli aspetti metrici, linguistici e testuali del teatro attico: *Euripide nella critica di Aristofane* (Galatina 1955); *I Canti di Aristofane* (Roma 1962); *Il contributo dei papiri al testo dei tragici greci* (1964); *Ricerche sul trimetro euripideo: metro e verso* (1972); *L'oralità della versificazione euripidea*, in *Problemi di metrica classica* (Genova 1978). È editore critico delle *Elegie* di Tirteo (Roma 1972) e ha curato in collaborazione con B. Gentili la nuova edizione teubneriana degli elegiaci greci *Poetae Elegiaci. Testimonia et fragmenta*, in due volumi (Leipzig 1988). Ha pubblicato anche insieme con D. Micallella un'edizione critica con traduzione e commento del *Misopogon* di Giuliano imperatore (Roma 1979), con A. Fornaro l'*Epistola a Temistio* (Lecce 1984); con J. Fontaine e A. Marcone, il volume *Alla Madre degli dèi* (Roma 1987), con D. Micallella il Discorso di Giuliano *Contro i Cinici ignoranti* (Lecce 1988). Per la fondazione L. Valla ha eseguito l'edizione critica di Aristofane, *Le donne alle Tesmoforie* (Roma 2001). Ha curato inoltre un'edizione con commento degli *Epigrammi* attribuiti a Seneca (Roma 1964).

L'imperatore Giuliano, soprannominato "l'Apostata", fu un uomo politico di primo piano nonché uno scrittore notevole e fecondo, di cui, fra l'altro, ci sono pervenuti vari *Discorsi* e numerose *Lettere*.

Finché fu in vita, la circolazione delle sue opere fu agevole e larga, anche per il fatto che ne ebbe personalmente cura, inviando egli stesso i suoi scritti ad amici ed estimatori, ma dopo la sua morte essa divenne piuttosto difficoltosa e rada, anche per gli ostacoli frapposti dalla sempre crescente cristianizzazione dell'impero romano: così si spiega che a trasmetterci l'opera giuliana nel suo complesso sia stato un solo manoscritto, per di più d'epoca relativamente tarda (fine del XII secolo), e che ai margini dei fogli o all'interno stesso dei codici compaiono spesso invettive e insulti contro l'"Anticristo" da parte di amanuensi di più stretta fede cristiana.

Anche dopo l'invenzione della stampa la situazione non mutò e impedimenti o resistenze si incontrarono per la diffusione degli scritti dell'imperatore pagano, se è vero che, a parte un manipolo di lettere di scarso interesse religioso o politico, la prima pubblicazione si ebbe soltanto nel 1566 con un opuscolo, il *Misopogon*, di contenuto prevalentemente autobiografico.

La stampa del volumetto ebbe luogo a Parigi ad opera di un filologo ugonotto, Pierre Martini, al quale fu accordato l'indispensabile *imprimatur*, nonostante che in quegli anni divampasse, fra alterne vicende, la guerra tra calvinisti e cattolici, culminata di lì a poco nella famigerata notte di San Bartolomeo (24 agosto 1572). L'autorizzazione, in verità, fu concessa non solo per una maggiore larghezza di vedute da parte del comitato francese, ma anche per l'opportunistica trovata di dedicare l'opera a Odet di Coligny (fratello del capo spirituale dei calvinisti francesi, l'ammiraglio Gaspere di Coligny), il quale era stato nominato cardinale a diciassette anni e, come tale, non poté non esercitare una favorevole influenza sulle decisioni di coloro che

erano i responsabili del rispetto dell'*Index librorum prohibitorum*.

Dopo il 1566 seguì, sempre con lo stesso ritmo, la pubblicazione di altri isolati opuscoli trovando il suo culmine solo nell'edizione di Denys Petau, che nel 1614 dette alle stampe l'intero *Corpus* giuliano, sulla base di un manoscritto parigino, copia fedele del menzionato *Vossiano 77*.

Lasciando da parte tutti gli altri scritti contenuti nel codice, desideriamo in questa sede, come preannunciato in titolo del presente articolo, soffermarci su un aspetto particolare della prima operetta pubblicata nel 1566, il *Misopogon*, l'ultima, comunque, composta dall'imperatore nel periodo trascorso alla fine del 362 e nei primi mesi del 363 ad Antiochia, la città da lui scelta come base di partenza per la campagna militare in programma contro l'impero persiano.

Nel lungo soggiorno antiocheno (durò circa sei mesi), Giuliano fu oggetto di insolenti attacchi da parte dei suoi sudditi, che si tradussero in polemici epigrammi scritti in versi anapestici, contenenti irraguardosi riferimenti al suo aspetto fisico, al suo carattere schivo e riservato, alle sue strane abitudini, senza alcuna considerazione dei benefici arrecati alla città nel corso del suo governo: fra questi Giuliano ricorda gli interventi da lui fatti contro le speculazioni e i soprusi compiuti dai cittadini più ricchi e potenti, in favore dei più deboli e meno abbienti, i quali però non li apprezzarono affatto e si schierarono con i suoi dichiarati avversari nella derisione del suo stesso aspetto fisico, per nulla gradevole né bello, della sua folta barba (da qui l'ironico titolo di *Misopogon* "nemico della barba", che Giuliano si attribuisce), dei suoi lunghi capelli, ricettacolo di pidocchi, del suo petto irsuto e villosa, che l'imperatore si guardava bene dal depilare, a differenza degli Antiocheni attentissimi a curare l'intero corpo, mantenuto sempre ben liscio e levigato.

Come se ciò non bastasse, gli Antiocheni rimproveravano a Giuliano il gusto perverso ad evitare la frequentazione di teatri e stadi, l'organizzazione di feste a corte, i divertimenti in genere, a cui egli



preferiva il testo di Omero. E per quanto riguardava la sua vita privata, ci si prendeva burla persino delle sue abitudini quotidiane, come, ad esempio, quella di riposare su uno squallido pagliericcio, di preferire ai sontuosi banchetti di tipo siracusano un'alimentazione estremamente sobria, quasi al di sotto del necessario, di rifiutare il riscaldamento in un appartamento in prossimità della Senna ghiacciata nel corso del più rigido inverno parigino. Ma Giuliano non si vergogna di nulla e replica ai suoi immaginari interlocutori antiocheni che i suoi presunti difetti sono dovuti alle sue origini tracie, alla severa educazione impartitagli nella fanciullezza dai suoi austeri tutori, alla sua natura schiva e temperante, ai precetti religiosi ereditati dai suoi antenati. Non per questo, assicura l'imperatore, il quale, al di là dei suoi illimitati poteri, non aveva bisogno di accampare giustificazioni di alcun genere, non per questo, egli farà

pagar loro il fio delle loro insolenti accuse, non li percuoterà, non li imprigionerà, non li punirà. Deciderà a suo modo come comportarsi, dando cioè ascolto alla sua saggezza e generosità, cambierà città e si ritirerà dalla vita pubblica, rinfacciando soltanto ai suoi accusatori la loro ingratitudine per avere dimenticato i benefici che egli aveva arrecato alla città, conservando i finanziamenti in precedenza accordati, risparmiando ulteriori tributi, aiutandola nei momenti più difficili, in particolare in occasione della grave carestia che l'aveva colpita, con l'assegnazione di derrate alimentari e di grano tratto dalle riserve imperiali. Tali amare considerazioni, questa volta, Giuliano non volle limitarsi ad affidarle ai pochi esemplari di solito inviati ai suoi intimi amici, ma decise di portarle a conoscenza di coloro ai quali erano indirizzate, affiggendole ai muri del palazzo imperiale per consentirne la lettura a tutti i cittadini, sia a quelli che erano in condizione di farlo per

se stessi, sia a quelli, abbastanza numerosi in una società in prevalenza analfabeta, che potevano così ascoltarle dalla voce dei propri concittadini più istruiti. Una forma, come si vede, di comunicazione politica o giornalistica, del tipo dei moderni *taze bao* e *murales*, di cui vediamo tappezzati i muri delle città o le pareti dei nostri edifici, cui fanno ricorso le autorità civili per trasmettere i loro messaggi amministrativi, politici ecc., o le varie classi popolari per manifestare contro provvedimenti o decisioni ritenute inique, senza dover passare per i canali tradizionali e ufficiali di altri più costosi mezzi di comunicazione, come quelli audiovisivi, giornalistici, assembleari. Quelli, appunto, che sarebbe stato in potere di un imperatore di usare senza alcun limite, ma che nel IV secolo, ovviamente, non erano nelle sue disponibilità.

**Carlo Prato**



Disegno di Elenia Imperiale  
3^ A Palmariggi

## Il pensiero numerico nella scuola secondaria di 1° grado (III)

Come declinare obiettivi specifici di apprendimento matematico in obiettivi formativi in tempi e modi previsti dalle norme sull'istruzione- Legge 28-3-2003 N.53?

*Dai numeri naturali, destinati al solo computo, secolo dopo secolo, l'impero dei numeri ha continuato ad avanzare, conquistando nuove frontiere che hanno segnato trasformazioni determinanti nell'idea stessa di numero. Di conquista in conquista, il numero si è allontanato dal concetto originario di quantità per accostarsi a quello di calcolo (cfr. [D. GUEDI, 1997]).*

### 4. LA SECONDA TAPPA DEL NOSTRO PERCORSO DIDATTICO

**N**ei numeri 2-2004 (pp.21-28) e 3-2004 (pp.28-37) di questa stessa rivista abbiamo ampiamente esplicitato - nelle componenti progettuali, nella trasposizione in classe e negli aspetti epistemologici matematici e didattici sottesi- il nucleo iniziale e la prima tappa di un percorso didattico biennale, relativo alla scuola secondaria di primo grado, percorso che comincia ad instaurare, nello spirito della Legge 28-3-2003 N.53, un processo educativo in cui da quegli **OBIETTIVI SPECIFICI DI APPRENDIMENTO** che nell' **ALLEGATO C** sono riferibili a Numero e insiemi numerici, vengano declinati obiettivi educativi attraverso il conseguimento di obiettivi matematico-formativi.

Abbiamo così già parlato di un'avventura del pensiero che si snoda lungo l'arco del primo anno del biennio, in cui piccoli compagni di viaggio sono guidati ad una costruzione-conquista del **SISTEMA NUMERICO** degli *interi relativi* **Z** di cui cogliere l'intima natura strutturale di *ampliamento* del **SISTEMA NUMERICO** dei *naturali* **N**: in questo modo si affacciano, sulla dirittura di arrivo

della prima tappa, le premesse per lo snodarsi successivo di un pensiero numerico riferito ad un efficace modello basato sull'idea di struttura e di ampliamento.

Entriamo ora nel vivo della descrizione del lavoro relativo alla seconda tappa del percorso seguendo le linee descrittive della prima. Diremo quindi della piattaforma di partenza di questa nuova avventura e della scansione dei punti salienti dell'articolazione didattica, i cui particolari lasceremo al racconto della trasposizione in classe; di questo racconto ci serviremo per mettere successivamente in evidenza l'aspetto matematico-formativo della nostra proposta e gli obiettivi educativi di natura trans-disciplinare generati.

Alla fine esplicheremo, anche in questo caso, il substrato epistemologico che sottende al percorso matematico descritto e che nel racconto appare solo in trasparenza.

#### 4.1. LA REGIA DEL LAVORO IN CLASSE

Con le stesse modalità di collegialità già sperimentate durante gli incontri

preparatori con gli insegnanti dedicati alla prima tappa, abbiamo avviato l'organizzazione del cammino didattico su cui portare i ragazzi durante il secondo anno, cammino da monitorare anche in questa fase con cadenza quindicinale in un'ottica di equilibrio dinamico tra progettazione e trasposizione in classe.

Vista l'unicità, pur nella suddivisione in tappe del percorso didattico che volevamo avviare a conclusione, prima di iniziare annotiamo che il bagaglio culturale-formativo dello studente necessario per intraprendere questa nuova avventura è quello costituitosi con il lavoro fatto durante la prima tappa. Ne possiamo esplicitare i punti cruciali:

1. Il pensare agli *interi relativi* non in senso semplicemente insiemistico, ma come **SISTEMA NUMERICO**, cioè come insieme di "numeri" con tre operazioni: addizione, moltiplicazione e una "effettiva" operazione di sottrazione che completa, nel mondo degli *interi relativi*, la "mezza" sottrazione che era a disposizione nel **SISTEMA NUMERICO** dei *naturali*.

2. La disponibilità intellettuale a riflettere, fare analogie, porre domande, pensare a possibili risposte



Carlo Marchini

Carlo Marchini (Viadana, MN, 1945) è Professore Ordinario di Matematiche Complementari presso l'Università di Parma



Alba Iacomella

Alba Iacomella (Maglie, LE, 1937) è componente dell'Unità locale di ricerca in Didattica della Matematica dell'Università di Parma



Angiola Letizia

Angiola Letizia (Napoli, 1938) è Professore di Istituzioni di Algebra Superiore dell'Università degli Studi di Lecce

utilizzando conoscenze pregresse e senza rifuggire dal pensare ad eventuali modificazioni di idee già ancorate nella matrice cognitiva.

3. L'abilità di calcolo ancorata ad esperienze concettuali.

Assodato ciò abbiamo avviato le riflessioni per organizzare la regia del secondo momento del nostro percorso. È stato subito chiaro che

dovevamo puntare ad iterare la tipologia di lavoro già fatto al primo anno e strutturare quindi un'organizzazione concettuale che, traendo ancora una volta spunto da ciò che "non funziona" piuttosto che da ciò che "funziona", portasse a consolidare nei ragazzi l'idea che in matematica si ampliano mondi se costretti dalla necessità di costruire

nuovi ambienti in cui fare "quel qualcosa" che non è possibile fare nel "vecchio" mondo.

Alla luce di ciò, abbiamo guardato a ciò che "non funziona" nel SISTEMA NUMERICO degli *interi relativi*. Abbiamo individuato come rispondenti ai nostri scopi i "difetti" di **Z** evidenziabili con i seguenti problemi:

Col SISTEMA NUMERICO degli *interi relativi* non possiamo gestire situazioni "altre" rispetto all'idea di quantità molteplicità di "quantità

(a)

Nel SISTEMA NUMERICO degli *interi relativi* non possiamo "sempre" fare la cosiddetta "divisione esatta".

(b)

Decidere su quale dei due problemi far leva per il lavoro in classe non è stato difficile: avremmo trovato i ragazzi, sì, cresciuti di un anno, ma certamente non era il caso di pensare ad innestare in loro nuova conoscenza matematica a partire da questioni che attengono ad una sorta di storia "interna" alla Matematica e che si riferisce al costruirsi di questa disciplina. Abbiamo quindi puntato su (a) per ancorare il cammino in quella che possiamo chiamare storia "esterna" alla Matematica e per questo abbiamo cercato riferimenti nell'idea che aveva portato in un certo periodo storico a far nascere le cosiddette "frazioni". I primi ad averci pensato erano stati i Babilonesi e gli Egizi che però si erano limitati ad usare solo alcune frazioni, quelle del tipo  $1/2$ ,  $1/3$ ... e poche altre come  $2/3$ .<sup>1</sup> Non era questa l'idea che poteva servire: troppo iniziale e quindi riduttiva per gli scopi che ci prefiggevamo. Abbiamo scelto allora di iniziare il lavoro in classe veicolando l'idea che si nasconde di fatto dietro alla parola "frazione" che deriva dal latino *fractio*, che si riferisce all'azione dello "spezzare", del "rompere".

Naturalmente seguire quest'orientamento significava puntare inizialmente con opportune tecniche didattiche verso la conquista e l'interiorizzazione, da parte dei ragazzi, del significato di particolari "segni", significato legato inizialmente all'azione concreta del "suddividere": abbiamo ritenuto questo il primo passaggio da compiere in classe sulla via verso la nascita di un mondo costituito da nuovi "segni" e nuove "regole di conto" in cui ritrovare vestiti

in modo nuovo gli *interi relativi* e, fra questi, gli *interi naturali*.

A questo passaggio iniziale, ineliminabile per ancorare in modo stabile tutto il cammino successivo, era da dedicare ogni attenzione senza pensare di poterlo semplicemente demandare a pregresse matrici cognitive. Infatti, fra i tanti, era vivo in noi il ricordo di una rappresentazione grafica usata da un ragazzino per rispondere alla consegna di disegnare i panini che un panettiere avrebbe dovuto disporre su una scaffalatura vuota, volendo

mettervi i  $\frac{3}{4}$  dei 20 panini che aveva in un cesto. Stilizzando il disegno da lui prodotto, il risultato si trova nella figura 4:

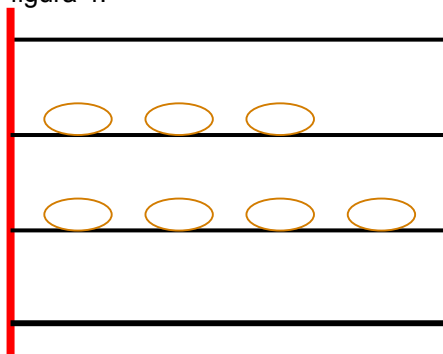


Fig.4

Come balza subito agli occhi in questa rappresentazione non vi è traccia di interiorizzazione da parte del ragazzo del significato attribuito al segno  $\frac{3}{4}$ ; emerge solo il permanere di una sorta di connotazione spaziale rispetto alla quale il 3 "sta sopra" e il 4 "sta sotto", così come mostra l'aver allineato in bella vista su di un ripiano 3 panini e sul ripiano

immediatamente al di sotto 4 panini. A questa risposta può avere contribuito l'uso, anzi l'abuso, linguistico di leggere la scrittura  $\frac{3}{4}$

come "tre su quattro". Sicuramente la dizione che usa la preposizione "su" può essere suggestiva della scrittura, una volta nota e compresa. Si noti comunque che in matematica la dizione "quattro su tre" viene usata quasi esclusivamente per leggere il simbolo di coefficiente binomiale. D'altra parte sembra sia venuta a mancare anche la comprensione del ruolo funzionale della frazione vista come operatore che applicato al numero 20 fornisce il numero 15, perché invece di rappresentare col disegno un solo numero se ne sono rappresentati due separati spazialmente. Tenendo presente tutto ciò abbiamo deciso intanto di mettere i ragazzi in situazioni problematiche in cui si richiedeva di operare effettivamente (manipolativamente), cioè in situazione di laboratorio. Così, escludendo il ricorso alle solite torte che bisogna solo immaginare di "frazionare" - per non dire di quanto poco adatte a far cogliere la necessità di certe operazioni di trasformazione richieste per operare con frazioni- abbiamo pensato di far ricorso a cartoncini rettangolari guidando i ragazzi a strutturare opportunamente un gioco con cui inizialmente cimentarsi in gruppo e in cui trovare fonte di intuizioni di schemi astratti che hanno riflessi anche sul simbolismo.

In questo momento didattico, avremmo utilizzato, ancora una volta, il colore come strumento con un ruolo pre-simbolico di rappresentazione ed

esplorazione della conoscenza. Ritenevamo che la materializzazione dei concetti in fogli di carta e il colore adoperato come si è detto, in qualità di precursore dei simboli, fosse estremamente importante perché avrebbe impedito che eventuale non-conoscenza pregressa inferisse negativamente sul processo di conquista di significato di segni che sarebbero comparsi solo successivamente corredati di un significato conquistato. Inoltre l'ambiente concettuale del laboratorio di matematica, in cui è consentito, anzi favorito il gioco, a nostro parere avrebbe potuto attivare processi di apprendimento che agevolano il passaggio da un livello di pensiero più operativo-concreto ad uno più astratto-formale. Il risultato atteso era di stimolare lo spirito critico e dirigere gli allievi verso nuovi elementi di conoscenza senza che qualcuno potesse sentirsi giudicato-classificato da docenti o compagni di classe; d'altra parte nell'interazione che il gioco avrebbe instaurato e in cui vi sarebbe stato spazio per tutti, dai più silenziosi ai più loquaci, il linguaggio orale o scritto avrebbe trovato terreno fertile per un confronto di idee tra ragazzi e nello stesso tempo avrebbe favorito l'aggancio al loro mondo interiore contribuendo a sbloccare alcune difficoltà legate alla comunicazione.

Il passo progettuale appena descritto dava la "piattaforma" su cui innestare un cammino che, dovendo portare alla conquista del SISTEMA NUMERICO dei *razionali* visto come *ampliamento* del SISTEMA NUMERICO degli *interi relativi*, non si presentava per niente banale. I ragazzi andavano posti di fronte, o meglio, esposti all'affermarsi di un'evoluzione dell'idea di "numero" che si allontana sempre più da quella originaria di quantità, per avviarsi verso quella di ente matematico corredato di rappresentazioni simboliche che opportune regole operative rendono oggetto di calcolo per la gestione di situazioni concrete; questo pure quando l'idea di "concreto" deve evolversi e portare a considerare "concrete" anche situazioni astratte che nella cultura odierna costituiscono il "concreto" della matematica. Per questo i ragazzi andavano indirizzati verso atteggiamenti ispirati a criteri di analogia e portati sempre più lungo una strada che, nel terzo anno, li facesse affacciare con tranquillità su

"nuovi" mondi numerici, quelli che "inglobano" ed estendono i sistemi numerici conosciuti, per un transito senza angoscia dall'aritmetica all'algebra.

Consci di ciò, la domanda successiva è stata: *come completare il piano progettuale che avrebbe permesso di continuare il cammino sulla seconda tappa del percorso?*

Visti gli obiettivi matematico-formativi che volevamo consolidare e servendoci delle questioni disciplinari da trattare, abbiamo articolato un cammino in classe sostenuto dalla seguente rete di passaggi didattici nodali:

- Ancorare il significato da attribuire al "segno" di frazione all'idea concreta di "suddivisione dell'intero" in parti uguali, cosa che farà nascere le frazioni aventi per denominatore un intero naturale, concezione che si sarebbe dovuta riverberare su tutto il cammino. Infatti l'idea "concreta" iniziale non si sarebbe dovuta perdere neanche quando man mano sarebbero comparse altre tipologie di frazioni: tutte avrebbero dovuto presentarsi con un intero naturale al denominatore, evitando così di avere, in momenti di tensione concettuale estremamente formativa, la presenza di segni "meno" che saltano per magia dal numeratore al denominatore e viceversa o si appiattiscono davanti alla linea di frazione.
- Cogliere la "comodità" di introdurre opportuni simboli e nomenclatura per una comunicazione snella.
- Prendere coscienza di una nuova realtà: ci sono quantità che possono essere rappresentate in modi diversi.
- "Scoprire" come naturale risultato di certi "conti", accanto alle "concrete" frazioni che hanno per numeratore un intero naturale, quelle che hanno per numeratore un intero negativo.
- Vedere lo zero vestito da frazione.
- Vedere gli interi relativi anch'essi vestibili da frazioni.
- Mettere in campo l'insieme dei razionali e corredarlo di un'addizione, non assegnata in modo "globale" ma costruita, con modalità già vissute, per "pezzi" e sfruttando l'esperienza di "conti" con interi relativi.

- Immaginare una regola per moltiplicare razionali a partire da casi particolari in cui si trovano situazioni già note.
- Conquistare (e far "sparire") la divisione attraverso l'idea di *reciproco*.
- Far nascere il SISTEMA NUMERICO dei *razionali* come *ampliamento* del SISTEMA NUMERICO degli *interi relativi*.

Come si può vedere, il nostro intervento si delineava come regia di un lavoro in classe che non trascurava il "consolidamento" e il "restauro conservativo" delle conoscenze pregresse necessarie perché, in un'ottica di ampliamento strutturato che prevede di "inglobare" gli *interi relativi*, venisse sentita l'esigenza del mondo dei *razionali* come mondo in cui accanto agli *interi relativi* compaiono le *frazioni relative* e nel quale è presente un legame di equivalenza che trova nel "rappresentare la stessa quantità" la sua idea di base.

E' questa una visione del mondo dei *razionali* che è buona base "concreta" per ancorare negli studi superiori il concetto di *campo dei razionali* come particolare *campo dei quozienti di un dominio di integrità* (cfr. [I.N. HERSTEIN, 1987]) e la presentazione di quegli enti matematici che vanno sotto il nome di *numeri razionali* e che nascono proprio per passaggio ad un insieme quoziente nel quale si definiscono *operazioni* utilizzando un'operatività conquistata con le *frazioni relative*. Questo può giustificare l'uso diffuso del termine *razionale* come sinonimo del termine *frazione* e questa identificazione evidenzia che tali enti traggono origine dal "far di conto". D'altra parte, *razionale* è usato in questo contesto come attributo di numero, un "numero" che di fatto ha perso quasi completamente il connotato quantitativo che è proprio dei *numeri naturali* e che si era esteso a fatica a quelli *interi*. Ci troviamo dunque di fronte ad una "rivoluzione" concettuale che farà conferire natura di numero ad enti non *per sé*, ma in base alla presenza o meno di operazioni che li governano e che in definitiva sono anche i soli strumenti che ci permettono di usarli. Naturalmente ora, ancora una volta, è il momento di chiedersi:

*quali i momenti formativi del percorso didattico articolato in classe?* E ancora una volta volendo evitare

sterili elenchi preferiamo preliminarmente parlare del lavoro svolto in classe perché, rendendolo oggetto di osservazione, potremo metterne in evidenza l'aspetto *matematico-formativo*, cosa che ci permetterà di far emergere successivamente gli *obiettivi di natura trans-disciplinare* messi in campo nel corso dell'azione didattica; solo alla fine esplicheremo il profondo substrato *epistemologico* che sottende al percorso descritto, nel racconto solo adombrato.

**4.2 ATTIVITÀ IN CLASSE**

Sempre senza alcuna pretesa di ritenerci depositari di invenzioni didattiche, continuiamo il racconto dell'attività, la cui prima tappa compare sul numero 3-2004 (pp. 28-37) di questa stessa rivista, e lasciamo che a farlo siano i professori che operando nelle classi hanno calato nel concreto della scuola ciò che a tavolino era stato progettato e che prevedeva anche la "linearizzazione" della rete dei

passaggi didattici nodali di cui abbiamo già detto. Ancora una volta la narrazione dirà del clima delle classi e di quanto importante sia la partecipazione empatica di insegnanti e studenti nel momento in cui attraverso opportune strategie didattiche, si favorisce un apprendimento significativo sul piano educativo-matematico.

**SCENDIAMO IN CAMPO**

a cura di

**G. Cataldi, L. Manganello e S.A.Pappadà**

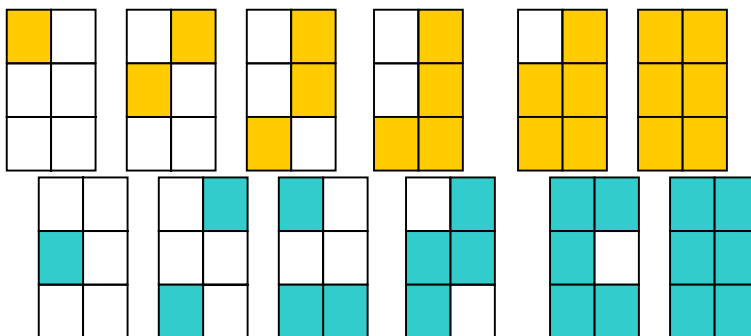
Siamo ora al secondo anno e il primo lavoro che ci aspetta è controllare che i nostri ragazzi non abbiano perso la visione del mondo degli *interi relativi* che avevamo veicolato nell'anno precedente facendo loro costruire un insieme nel quale agli *interi naturali* sono stati affiancati altri "individui" e nuove operazioni di addizione e moltiplicazione che sui *naturali* si comportano proprio come le note operazioni incontrate nella scuola primaria: d'altra parte non possiamo fare altrimenti visto che per andare "oltre" vogliamo puntare proprio sull'iterare un'idea di fondo poggiata su un'impostazione didattica che guidasse i ragazzi a costruire un nuovo insieme e nuove regole di conto costruite appoggiandosi alle regole di conto messe in campo con gli *interi relativi*.

Mentre cancelliamo i danni provocati dalle vacanze estive sul lavoro portato avanti nell'anno scolastico precedente, avviamo la nostra nuova avventura proponendo ai ragazzi di costituire in classe una riserva di cartoncini rettangolari bianchi che proponiamo di base 6 e di altezza 12. Non appena acquisiamo ragionevole sicurezza di aver raggiunto il nostro scopo, una mattina distribuiamo in classe un cartoncino ad ogni ragazzo e chiediamo di suddividerlo in due parti uguali usando una matita. La fantasia dei ragazzi è eccezionale: riescono ad effettuare il lavoro in molti modi diversi.

Proseguiamo distribuendo nuovi cartoncini e chiedendo di suddividerli in tre parti uguali e così via di seguito in quattro e poi in sei parti uguali. Questo lavoro li mette di fronte ad una limitazione della loro fantasia e alla fine convergono che il modo più semplice, più comodo, più veloce..., più garante di uguaglianza delle parti in cui un cartoncino si suddivide, si ottiene usando rette parallele ad uno degli spigoli del cartoncino ed equidistanti oppure ricorrendo a rette parallele rispettivamente a due spigoli consecutivi del cartoncino ed equidistanti: sistemi che permettono di dividere il cartoncino in "rettangolini" uguali (potenza delle rette parallele e perpendicolari!)

Scoperto ciò, consegniamo ad ogni ragazzo sei cartoncini e chiediamo di suddividere ognuno di essi in sei parti uguali, cosa che senza difficoltà i ragazzi eseguono, così come immediatamente colorano in un cartoncino una parte su sei, in un altro due parti su sei, ... fino ad arrivare ad un cartoncino in cui sono colorate sei parti su sei.

Ora ogni ragazzino possiede un mazzetto di sei cartoncini reticolati e personalizzati in quanto ognuno ha scelto il colore da usare e la distribuzione secondo i propri gusti. Riportiamo, per esempio, i seguenti due mazzetti da sei carte:



A questo punto chiediamo ai ragazzi:

**vogliamo provare ad inventare un gioco con i mazzetti di cartoncini colorati costruiti?**

Pensano subito all'utilizzo di un solo mazzetto di cartoncini e concordano che si può giocare in gruppi di due persone; successivamente, dopo un'animata discussione, stabiliscono le regole del gioco: si mettono alcune carte sul tavolo e le altre si distribuiscono ai giocatori; si possono "prendere" certe carte poste sul tavolo solo se si possiede una carta la cui quantità di superficie colorata è uguale alla quantità di superficie colorata delle carte che si vogliono prendere messe insieme; vince chi alla fine ha preso più carte.

*Michela propone di chiamare le carte da gioco "carte frazionate", Giorgio e Mattia propongono di chiamare il gioco "scopa frazionata".*

Suggeriamo che può essere opportuno, per ricordare che si stanno usando solo cartoncini suddivisi in 6 parti uguali, precisare il nome dei nostri cartoncini in “carte frazionate in denominatore 6” e precisare il nome del nostro gioco in “scopa frazionata in denominatore 6”.

Accettano il suggerimento. Giocano per un po' e registrano le “prese fatte” scrivendo, per esempio:

5 parti colorate su 6 rappresentano la stessa quantità di superficie colorata di 3 parti colorate su 6 messe assieme a 2 parti colorate su 6.

Da questo modo di scrivere dopo poco si passa spontaneamente (potenza dei “messaggini”!) ad una scrittura compattificata ed incominciano a scrivere

5 su 6      *vale quanto*      3 su 6 *nesso assieme a* 2 su 6

Comunque, dopo non molto, Stefania propone di suddividere 12 cartoncini in 12 parti uguali, di colorare via via, una, due,..., dodici parti e costruire così mazzetti di 12 carte frazionate (che precisano essere in denominatore 12!) e di giocare in gruppi di quattro persone: tanto non cambierebbe niente!

Giocano: un gruppo a scopa frazionata in denominatore 6, un altro a scopa frazionata in denominatore 12, mentre i più avventurosi pensano già a carte frazionate in denominatore 24 e le “prese” si segnano ormai in versione compattificata.

(A) SUI CARTONCINI COLORATI COMPAIONO SCRITTURE SIMBOLICHE

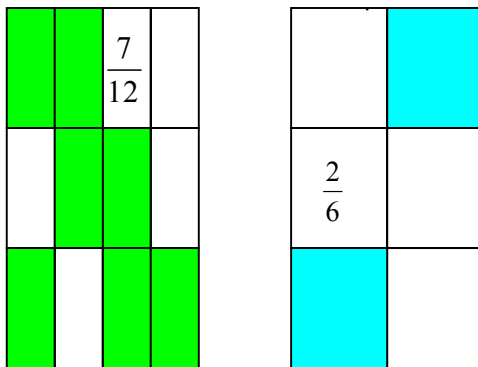
Ad un certo punto, visto che ormai circolano carte frazionate in denominatore 6, carte frazionate in denominatore 12, carte frazionate in denominatore 24 e carte frazionate in denominatore 18 come quelle che Monia ha costruito a casa, proponiamo, per non stare ogni volta a contare le parti in cui è stato suddiviso il cartoncino e quelle che sono state colorate, di segnare su ogni cartoncino questa doppia informazione.

Così proponiamo, per esempio, di scrivere il segno  $\frac{7}{12}$  (che decidiamo di leggere, per il momento, “sette su dodici”) sul

cartoncino diviso in 12 parti e con 7 parti colorate: i ragazzi accettano perché può essere comodo!

Incominciano a comparire così nuovi segni per rappresentare quantità (le parti colorate su...) che non sono più rappresentabili con un semplice numero naturale, non essendo una molteplicità di “quantità intere”.

Le loro carte prendono ora un nuovo aspetto: ecco alcuni esempi



**Giocano e nel frattempo incominciamo a parlare di**

- |                   |             |   |
|-------------------|-------------|---|
| Numeratore        | Al posto di | “numero che sta sopra”,                           |
| denominatore      | al posto di | “numero che sta sotto”,                           |
| linea di frazione | al posto di | “lineetta”,                                       |
| frazione          | al posto di | “lineetta con un numero sopra e un numero sotto”. |

Dopo un po' concordano che con i nuovi segni introdotti anche le “prese” si possono segnare più velocemente soprattutto se si usa anche il segno + in corrispondenza di *nesso assieme a* e il segno = al posto di *vale quanto*.

Così, al posto di:

8 su 12      *vale quanto*      5 su 12 *nesso assieme a* 3 su 12

cominciano a scrivere:

$$\frac{8}{12} = \frac{5}{12} + \frac{3}{12}$$

Continuano ancora a giocare. Un gruppo gioca a scopa frazionata in denominatore 6, un altro a scopa frazionata in denominatore 12, un altro più spericolato a scopa frazionata in denominatore 24, un altro ancora a scopa frazionata in denominatore 18: prendono così dimestichezza con la gestione “sommativa” di quantità colorate indicate con frazioni aventi tutte lo stesso denominatore e si avviano alla conquista di tecniche per far di conto con frazioni.

A un certo punto però mentre giocano qualcuno salta su a dire:

**non possiamo giocare mescolando le carte in denominatore 6 con quelle in denominatore 12? Non avremmo così più carte a disposizione?**

Vengono colti di sorpresa e si fa un silenzio assoluto. Poi... Mattia scopre che la carta con 6 parti colorate su 6 *vale quanto* la carta da 12 parti colorate su 12, perché entrambe le carte rappresentano la stessa quantità colorata! Entrambe le carte valgono un *intero* cartoncino!



Giorgio aggiunge che questo vale anche per la carta con 24 parti colorate su 24!

Siamo veramente soddisfatti dei nostri ragazzi: hanno fatto un primo passo importante per il nostro cammino! Facciamo registrare le "scoperte" e poiché sono importanti lo facciamo fare in vari modi, via via scrivendo:

6 su 6                      **vale quanto**                      12 su 12 ;

$\frac{6}{6}$                       **vale quanto**                       $\frac{12}{12}$  ;

$$\frac{6}{6} = \frac{12}{12} .$$

Scrivono inoltre via via, in successione:

6 su 6                      **vale quanto**                      un **intero** cartoncino.

$\frac{6}{6}$                       **vale quanto**                      1.

$$\frac{6}{6} = 1 .$$

Prendono nota anche del fatto che:

$$\frac{6}{6} = \frac{12}{12} = \frac{24}{24} = 1 .$$

Comunque dopo un po' il solito Mattia scopre che è possibile giocare usando insieme le carte in denominatore 6 e quelle in denominatore 12 ; basta ricordare che:

**1 parte colorata su 6 vale quanto 2 parti colorate su 12!!**

Il nostro supercampione viene acclamato e si registra la scoperta in vari modi:

1 su 6                      **vale quanto**                      2 su 12

$\frac{1}{6}$                       **vale quanto**                       $\frac{2}{12}$  .

$$\frac{1}{6} = \frac{2}{12} .$$

E' questo un momento didattico significativo; i ragazzi vengono a contatto con una nuova realtà: ci sono quantità che possono essere indicate con segni diversi. Ci fermiamo per far coglier appieno questa conquista; così alcuni allievi scoprono che le frazioni  $\frac{1}{6}$ ,  $\frac{2}{12}$ ,  $\frac{3}{18}$ ,  $\frac{4}{24}$ ,  $\frac{5}{30}$ , indicano tutte la stessa quantità, quindi possiamo scrivere  $\frac{1}{6} = \frac{2}{12} = \frac{3}{18}$

$= \frac{4}{24} = \frac{5}{30}$  ; Michela addirittura intuisce che sono infinite e si decide di chiamarle frazioni *equivalenti*.

Costruiscono altri gruppi di frazioni *equivalenti*; si individua un metodo di costruzione; si annota il metodo: si moltiplica numeratore e denominatore per uno stesso *intero naturale*, ricordando sempre che 0 non è stato messo fra gli *interi naturali*.

Si incomincia a parlare di frazione *primitiva* e di sue frazioni *derivate*.

#### (B) CONQUISTIAMO ORA UN NUOVO INSIEME NUMERICO ED UNA ADDIZIONE

Ma...vogliono riprendere a giocare e questa volta ogni gruppo ha un mazzo di carte in cui ci sono le carte frazionate in denominatore 6 e quelle in denominatore 12. Prima di incominciare controlliamo che tutti abbiano presente le nuove "regole" e chiediamo:

volendo prendere dal tavolo la carta da  $\frac{3}{12}$  insieme alla carta da  $\frac{1}{6}$ , quale carta devo avere in mano?

Per saperlo basta controllare quanto **valgono insieme** le carte  $\frac{3}{12}$  e  $\frac{1}{6}$ . Controlliamo:

$$\frac{3}{12} + \frac{1}{6} = \frac{3}{12} + \frac{2}{12} = \frac{5}{12} , \text{ quindi, devo avere in mano la carta } \frac{5}{12} .$$

A scanso di equivoci, chiediamo agli allievi di "fare i conti" per iscritto prima di ogni "presa".

Giocano e prendono dimestichezza con la gestione "sommativa" di parti colorate indicate con segni di frazione con denominatori fra i quali ve ne sia uno multiplo di tutti gli altri; nonché incominciano ad acquistare dimestichezza con l'utilizzo dei simboli introdotti per fare i loro controlli.

Successivamente siamo noi a lanciare la sfida:

se mescoliamo le carte in denominatore 6 con quelle in denominatore 12 e con quelle in denominatore 24, si gioca ancora?

Ma Mattia ha già capito che



1 su 6

**vale quanto**

2 su 12

**vale quanto**

4 su 24

cosa che scrive

$$\frac{1}{6} = \frac{2}{12} = \frac{4}{24}.$$

I compagni felici prendono nota della scoperta di Mattia e si rimettono a giocare.

Si sta giocando a “scopa frazionata” quando Monia salta su a chiedere di giocare aggiungendo anche le carte in denominatore 18 che ha preparato a casa. I compagni sono perplessi; Monia li rassicura e li convince facendo notare che si avranno più carte a disposizione e che bisogna solo ricordare che:

$$\frac{3}{18} = \frac{1}{6} = \frac{2}{12} = \frac{4}{24}.$$

Alcuni gruppi, tuttavia, decidono per il momento di mescolare le carte in denominatore 18 solo con quelle in denominatore 6 avventurandosi in un territorio simile a quello già esplorato con 6 e 12.

Ipotizziamo che forse per questa nuova situazione i numeri 18, 24, 12 proposti da Monia sono numeri “troppo grandi” da padroneggiare ad occhio e lasciamo che ogni gruppo segua i propri tempi; si continua a giocare finché tutta la classe dimostra di aver acquisito sicurezza sulla gestione “sommativa” di due o più parti colorate indicate con frazioni con denominatori uguali, oppure con frazioni fra i cui denominatori ve ne sia uno multiplo di tutti gli altri.

### INCOMINCIAMO A LIBERARCI DELLE CARTE COLORATE

A questo punto pensiamo che sia arrivato il momento di incominciare a vedere se l'attività di gioco fatta ha radicato nei ragazzi delle idee di fondo sul significato di certi segni, nel caso specifico sul significato di segno di frazione e dei segni + e = ; in altre parole è arrivato il momento di incominciare a conservare i simboli e a lasciare le carte colorate.

Così una mattina, proponendo semplici situazioni problematiche, per esempio tratte da certi avvisi di vendita all'incanto, in cui spesso si offrono in vendita non interi appartamenti ma parti di appartamento presumibilmente ricevute in eredità,

vengono messi di fronte alla necessità di eseguire  $\frac{2}{6} + \frac{3}{6} = \dots$ . Immediatamente arriva la risposta: 5 su 6!

Bene, scriviamo tutto ciò:  $\frac{2}{6} + \frac{3}{6} = \frac{5}{6}$

Andiamo avanti per passi e i ragazzi ancora vengono messi di fronte alla necessità di eseguire conti del tipo:

$$\frac{1}{12} + \left( \frac{3}{12} + \frac{5}{12} \right) = \dots; \quad \frac{3}{18} + \frac{5}{18} = \dots; \quad \frac{2}{12} + \frac{4}{6} = \dots;$$

Le risposte arrivano e sono corrette: hanno acquisito tutta sicurezza nella tecnica che permette di trovare la somma di frazioni aventi lo stesso denominatore o aventi denominatori con uno multiplo di tutti gli altri.

Adesso siamo noi a rilanciare la sfida lanciata da Monia e facciamo in modo che si trovino di fronte alla necessità di

calcolare:  $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \dots$

Panico generale...sguardi incerti che cercano risposte in altri sguardi e...quasi all'unisono si sentono due voci squillanti: 10 su 12! Le voci sono quelle di Michela e di Mattia ma... devono convincere i compagni della bontà della loro risposta!

Allora “sbandierano” le carte  $\frac{1}{3}$  e  $\frac{4}{12}$  e fanno “vedere” che rappresentano la stessa quantità di parte colorata e che lo

stesso accade per le carte  $\frac{1}{2}$  e  $\frac{6}{12}$ . Per tanto ... è “chiaro” che  $\frac{1}{2} + \frac{1}{3} = \frac{6}{12} + \frac{4}{12} = \frac{10}{12}$

Li facciamo lavorare in classe con frazioni in cui numeratore e denominatore non superano la decina e vediamo che alla fine la maggior parte dei ragazzi messi, per esempio, di fronte a  $\frac{4}{6} + \frac{2}{3}$  costruiscono un insieme di frazioni *equivalenti* a

$\frac{4}{6}$  e uno di frazioni *equivalenti* a  $\frac{2}{3}$  e navigando a vista in questi due mucchi, “pescano” due frazioni di uguale

denominatore, poi fanno il conto. Vengono però sorpresi da Pierpaolo che eseguendo velocemente, scrive alla lavagna  $\frac{4}{6} + \frac{4}{4} = \frac{4}{6} + \frac{6}{6} = \frac{10}{6}$ . Ciò provoca sconcerto nei compagni che con il loro metodo hanno trovato come risultato  $\frac{20}{12}$  o

$\frac{40}{24}$ . Pierpaolo, costruendo frazioni *equivalenti* a  $\frac{10}{6}$  e ritrovando fra queste  $\frac{20}{12}$  e  $\frac{40}{24}$ , riesce a convincere tutti che può

andar bene anche  $\frac{10}{6}$ .

Vedono così che per sommare le frazioni trattate fino a questo punto tutto sta a trasformarle in altre che abbiano uno stesso denominatore, poi è praticamente fatta: la somma dei nuovi numeratori non dà problemi, si ha da far conti con i cari vecchi numeri naturali!





Continuano a lavorare e intanto cominciano a leggere il segno  $\frac{5}{6}$  dicendo *cinque sestì* invece di *5 su 6*; li mettiamo poi di fronte a situazioni via via più “pesanti” proponendo, per esempio, di calcolare:

$$\left(\frac{3}{4} + \frac{2}{5}\right) + \frac{3}{4} = \dots\dots; \quad \frac{4}{23} + \frac{8}{18} = \dots\dots$$

Ad un certo punto qualcuno chiede se per caso non c'è una regola più “comoda” che permetta a tutti (anche a chi non è Pierpaolo!) di trovare un denominatore “comodo”, che vada bene per tutte le frazioni da sommare e che permetta a tutti di avere il risultato scritto nello stesso modo, in definitiva un minimo comune denominatore.

Ecco arrivato il momento di avvicinarli a *minimo comune multiplo* e *massimo comune divisore* e alle rispettive regole di calcolo! Non abbiamo alcuna difficoltà: il tutto viene vissuto come motivato da una precisa esigenza di “economia di tempo” e non come forme di sadismo di un professore che richiede di passare pomeriggi a fare “scomposizioni in fattori primi” di cui non si coglie la necessità.

Così i ragazzi imparano a ridurre frazioni ai minimi termini, cioè a trasformarle in altre con numeratore e denominatore aventi 1 come unico divisore comune e, cogliendo l'occasione, cominciano a ripensare al “problema” della divisione fra *interi naturali*.

A questo punto conquistano l'usuale regola che permette di aggiungere le “concrete” frazioni che hanno al numeratore e al denominatore *interi naturali*, regola che passa attraverso il ridurre le frazioni ai minimi termini, trasformarle in altre equivalenti che abbiano tutte per denominatore il minimo comun denominatore, “finire” di fare il conto.

#### COMPAGNONO FRAZIONI CON UN INTERO NEGATIVO AL NUMERATORE

Per far consolidare l'idea “concreta”, collegata al dividere l' “intero” in un certo numero di parti uguali, che è implicito nel termine *frazione* e per far consolidare nei ragazzi un'abilità di calcolo fondata su questa idea, continuiamo a farli esercitare in classe e ad un certo momento, confidando nel fatto che si attivino in loro atteggiamenti guidati da criteri di analogia che avevamo cominciato a mettere in atto già nel primo anno, li sfidiamo quasi con indifferenza sul terreno della

sottrazione. Così, con molta naturalezza, proponiamo di eseguire  $\frac{3}{4} - \frac{2}{4} = \dots$

La risposta è immediata  $\frac{3}{4} - \frac{2}{4} = \frac{1}{4}$ .

**Siamo sicuri?**

Si mettono in moto meccanismi concettuali acquisiti nel primo anno quando si è affrontata la sottrazione e i ragazzi decidono di fare la “prova” e controllano immediatamente che  $\frac{1}{4} + \frac{2}{4}$  dà proprio  $\frac{3}{4}$ .

Proponiamo poi con indifferenza di eseguire  $\frac{3}{10} - \frac{2}{5} = \dots$ . Si mettono al lavoro e incominciano con baldanza:

$\frac{3}{10} - \frac{2}{5} = \frac{3}{10} - \frac{4}{10} = ???\dots$ , ma, dopo un poco, forti dell'esperienza fatta con gli *interi relativi*, completano trionfanti:

$$\frac{3}{10} - \frac{2}{5} = \frac{3}{10} - \frac{4}{10} = \frac{3-4}{10} = \frac{3+(-4)}{10} = \frac{-1}{10}.$$

Comunque, facciamo fare la prova!

Proponiamo successivamente esercizi del tipo:  $\frac{1}{5} + \frac{-7}{5} = \dots$ ;  $\frac{-3}{2} - \frac{5}{4} = \dots$ . Lavorano tranquillamente e in contemporanea

continuano ad esercitarsi anche con le regole di addizione e sottrazione con *interi relativi*.

Così fanno la loro comparsa in classe frazioni con un *intero negativo* al numeratore che si possono sommare e sottrarre come tutte le altre: basta saper fare i conti con gli *interi relativi*.

Si incomincia a parlare di:

*frazione negativa* invece di frazione con numeratore negativo  
*frazione positiva* invece di frazione con numeratore positivo.

#### ENTRANO IN SCENA FRAZIONI CON AL NUMERATORE ZERO

Il passo successivo si avvia chiedendo di completare la frase seguente:

L'opposto di  $\frac{1}{2}$  è ... perché.....

Giuliana sorprende tutti rispondendo:

$$\text{L'opposto di } \frac{1}{2} \text{ è } \frac{-1}{2} \text{ perché } \frac{1}{2} + \frac{-1}{2} = \frac{0}{2}.$$

Chiediamo: quanto “varrà”  $\frac{0}{2}$ ?

La risposta viene:  $\frac{0}{2}$  **vale quanto** 0, perché se divido un cartoncino in due parti uguali e ne prendo 0, in definitiva non prendo proprio “niente”!

Registriamo questo fatto scrivendo:  $\frac{0}{2} = 0$ .

Si incomincia a parlare di **frazione nulla** invece di frazione con numeratore zero. I ragazzi osservano che allora anche 0 si traveste da frazione come aveva fatto 1 che si era travestito da frazione  $\frac{6}{6}$  o da frazione  $\frac{12}{12}$  e non tardano a rendersi conto che:

$$0 = \frac{0}{2}; \quad 0 = \frac{0}{3}; \quad 0 = \frac{0}{4}; \dots$$

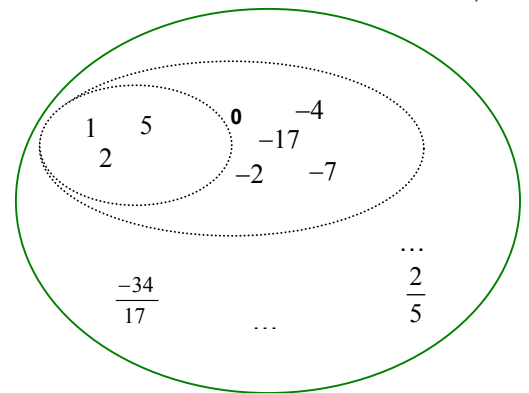
A questo punto con l'entrata in scena di 0, con tutti i suoi travestimenti da frazione, fanno la loro comparsa frazioni con numeratore 0 e anche se fino a quel momento i nostri ragazzi non avevano assolutamente preso in considerazione l'eventualità che una frazione avesse per denominatore 0, eventualità che sarebbe stata collegata all'inconsistente situazione concreta che comporta un “dividere in zero parti”. A scanso di equivoci controlliamo che la presenza di frazioni con numeratore 0 non induca qualcuno a ritenere plausibile anche la presenza di frazioni con denominatore 0; così facciamo registrare a caratteri cubitali:

$$\frac{\dots}{0} \quad \text{no!!!}$$

Dopo questo delicato passaggio didattico nessun problema comporta per i ragazzi individuare gli *interi naturali* e i loro *opposti* vestiti da frazioni e nasce l'idea che ogni *intero relativo* può vestirsi da *frazione relativa*; annotano:

$$1 = \frac{1}{1}; \quad 2 = \frac{2}{1}; \quad 3 = \frac{3}{1}; \dots; \quad -2 = \frac{-2}{1}; \dots$$

E' nata l'idea che ogni *intero relativo* ha un vestito da *frazione relativa*.



E' arrivato il momento di fare insieme ai ragazzi il punto della situazione; facciamo notare che accanto agli *interi relativi* abbiamo messo in campo nuovi segni: le *frazioni positive*, le *frazioni negative*, le *frazioni nulle*. Abbiamo così fatto comparire un nuovo insieme costituito oltre che dagli *interi relativi* dalle *frazioni relative (positive, negative, nulle)*.

Decidiamo di indicare con **Q** questo nuovo insieme e di chiamarlo insieme dei *razionali*.

Facciamo notare anche che siamo in grado di aggiungere *interi relativi* (la regola è quella che già conosciamo dall'anno precedente) e di aggiungere *frazioni relative* (la regola è quella appena finita di costruire) ma...

**se volessimo aggiungere un intero relativo ed una frazione?**

Per cercare una risposta proponiamo di calcolare  $2 + \frac{-4}{3}$ . C'è qualche perplessità..., li guidiamo e proponiamo di vestire

2 da *frazione* con al denominatore 1 e provare ad andare avanti a far di conto; tranquillamente svolgono:

$$2 + \frac{-4}{3} = \frac{2}{1} + \frac{-4}{3} = \frac{6}{3} + \frac{-4}{3} = \frac{6 + (-4)}{3} = \frac{2}{3}$$

Convengono che per aggiungere un *intero relativo* ed una frazione una buona regola può essere vestire l' *intero relativo* da frazione con denominatore 1 ed... andare avanti.

Ci fermiamo per far consolidare con esercizi di conto, concetti e regole conquistati a proposito di *addizione* e *sottrazione* fra *frazioni relative* e veicolando sempre l'idea che se vogliamo mescolare *interi relativi* e *frazioni relative* si può procedere vestendo gli *interi relativi* da *frazioni relative* con 1 al denominatore.

### (C) METTIAMO IN CAMPO LA MOLTIPLICAZIONE FRA RAZIONALI

Dopo aver controllato che il problema addizione di *razionali* sia stato “assorbito”, o più propriamente “condensato”, confidando in un vissuto numerico ampiamente reificato dai ragazzi, affrontiamo nel mondo dei *razionali* la costruzione di una moltiplicazione avviando gli studenti lungo una strada che li porti senza traumi ad una “regola”.

Così, pensando sempre a un procedere per “pezzi”, facciamo il primo passo proponendo esercizi del tipo  $3 \times 2 = \dots$ ;  $(-4) \times 2 = \dots$ ;  $(-7) \times (-3) = \dots$

Per i ragazzi è “spontaneo” rispondere utilizzando la “vecchia” regola per moltiplicare *interi relativi* e scrivono  $3 \times 2 = 6$ ;  $(-4) \times 2 = -8$ ;  $(-7) \times (-3) = 21$ .

Il secondo passo inizia con la richiesta di calcolare  $2 \times \frac{3}{4}$ . Si attivano procedure mentali che si esplicano in un lavorare per analogia con quanto fatto in altre occasioni e i ragazzi propongono di procedere nel seguente modo:

$$2 \times \frac{3}{4} = \frac{3}{4} + \frac{3}{4} = \frac{6}{4}.$$

Passiamo successivamente alla richiesta di calcolare  $\frac{2}{1} \times \frac{3}{4}$ . Si osserva che non è cambiato niente, abbiamo solo vestito

$$2 \text{ da frazione } \frac{2}{1}! \text{ Si accetta che } \frac{2}{1} \times \frac{3}{4} = \frac{6}{4}.$$

Facciamo altri esercizi che prevedono moltiplicare due frazioni di cui una con 1 al denominatore; osserviamo che il risultato si ottiene “praticamente” scrivendo una *frazione relativa* che ha al numeratore il prodotto dei numeratori e al denominatore il prodotto dei denominatori.

Proponiamo ai ragazzi di accettare questa regola per tutte le frazioni!

Non hanno difficoltà ad accettare la proposta: in un'altra occasione hanno incominciato a cogliere che in certi momenti può essere “comodo” accettare “prescrizioni” matematiche e poi, in questo caso, si tratta comunque di una regola plausibile.

Nessuna difficoltà negli esercizi: è tutto ricondotto al prodotto di *interi naturali* per il denominatore e di *interi relativi* per il numeratore.

I ragazzi registrano in forma discorsiva la regola per moltiplicare *razionali*.

(D) ORA RI-PENSIAMO ALLA DIVISIONE

Importante è ora far riflettere i ragazzi sulla divisione per le implicazioni formative che questo comporta. La strada è stata già tracciata affrontando il problema sottrazione nel primo anno. Procediamo in modo analogo e iniziamo proponendo ai

ragazzi di ricercare un legame fra le frazioni  $\frac{4}{1}$  e  $\frac{1}{4}$  e le frazioni  $\frac{2}{3}$  e  $\frac{3}{2}$ . Poco dopo il legame emerge:

$$\frac{4}{1} \times \frac{1}{4} = \frac{4}{4} = 1; \quad \frac{2}{3} \times \frac{3}{2} = \frac{6}{6} = 1.$$

Insistiamo richiedendo il legame tra  $\frac{-4}{3}$  e  $\frac{-3}{4}$ ;  $\frac{-1}{5}$  e  $\frac{-5}{1}$ ;... Il trucco è ora scoperto:

$$\frac{-4}{3} \times \frac{-3}{4} = \frac{12}{12} = 1; \quad \frac{-1}{5} \times \frac{-5}{1} = \frac{5}{5} = 1.$$

Decidiamo di chiamare *reciproche* due *frazioni* che moltiplicate danno come risultato 1 e, proponendo esercizi del tipo:

$$\frac{-4}{3} \text{ è reciproco di } \dots; \dots \text{ è reciproco di } \frac{-5}{1}; \frac{2}{3} \text{ è reciproco di } \dots,$$

facciamo acquisire dimestichezza con la relazione:

**... è reciproco di ...**

Così dopo vari esercizi e soprattutto dopo varie provocazioni a riguardo di 0 e della sua abitudine di vestirsi da frazione e a riguardo del fatto che il *reciproco* di frazioni non ha niente a che vedere con “capovolgimenti” di frazioni, i ragazzi annotano che

**una frazione è reciproca di un'altra quando il loro prodotto è 1;**

**ogni frazione che non valga quanto 0, cioè ogni frazione che non ha 0 per numeratore, ha una frazione reciproca.**

Contemporaneamente, ricordando innanzi tutto che fra gli *interi naturali* non abbiamo posto 0, si riporta il discorso sulla divisione con *interi naturali* e guidando la discussione su “quoto” e “quoziente” alla fine concordiamo che:

“dividere esattamente” un primo *intero naturale* per un secondo *intero naturale* in pratica significa *trovare (ammesso che ci sia!) un terzo intero naturale che moltiplicato per il secondo dà il primo.*

Forti di ciò, dopo aver detto esplicitamente che stiamo giocando nel mondo dei *razionali*, chiediamo:

presi 8 e 4 vi è un *intero naturale* che moltiplicato per 4 dà 8?

La risposta dei ragazzi è immediata: c'è il 2. Scriviamo tutto questo nell'usuale modo e facciamo annotare che  $8 : 4 = 2$ .

Insistiamo:

presi 6 e 5, c'è un *intero naturale* che moltiplicato per 5 dà 6?

La risposta dei ragazzi è immediata: non c'è! Incalziamo:

per caso, c'è un *intero relativo* che moltiplicato per 5 dà 6?

Un rapido conto su *interi relativi* “possibili” candidati li porta a rispondere: non c'è neanche un *intero relativo* che moltiplicato per 5 dà 6!

Andiamo oltre:

Per caso, c'è una *frazione relativa* che moltiplicata per 5 dà 6?

In altre parole, vi è una *frazione relativa* che messa al posto dei “puntini” nella scrittura  $6 \times \dots = 5$  faccia tornare i conti?



... un po' di maretta ;... si travestono 5 e 6 da frazioni; ...si considera la scrittura  $\frac{5}{1} \times \dots = \frac{6}{1}$ ; ... poi qualcuno esclama: ci può essere la frazione  $\frac{6}{5}$  ! Chiediamo di verificare che effettivamente 5 moltiplicato per  $\frac{6}{5}$  dia proprio 6 ; eseguono:

$$5 \times \frac{6}{5} = \frac{5}{1} \times \frac{6}{5} = \frac{30}{5} = \frac{6}{1} = 6 .$$

Come al solito in occasioni simili, portiamo l'attenzione dei ragazzi sul fatto che dopo il controllo possiamo stare tranquilli: l'intuizione ha avuto riscontro in una verifica, così nel "mondo dei *razionali*" siamo autorizzati a scrivere  $6 : 5 = \frac{6}{5}$  !

Facciamo notare che nel mondo dei *razionali* possiamo anche scrivere:

$$6 : 5 = 6 : \frac{5}{1} = 6 \times \frac{1}{5} = \frac{6}{5} .$$

Questo ci permette di dire che per "fare"  $6 : 5$  basta "fare"  $6 \times$  la *frazione reciproca* di 5 .

Vediamo se questa regola va bene, per esempio, anche per le *frazioni*  $\frac{7}{2}$  e  $\frac{-4}{3}$  ; procediamo e calcoliamo  $\frac{7}{2} : \frac{-4}{3} = \frac{7}{2} \times$  la

*frazione reciproca* di  $\frac{-4}{3}$  da cui,  $\frac{7}{2} \times \frac{-3}{-4} = \frac{-21}{8} \times \frac{-3}{-4} = \frac{-21}{8}$  .

Per essere sicuri che la regola ci abbia dato il risultato che vogliamo, facciamo la "prova" calcolando  $\frac{-21}{8} \times \frac{-4}{3}$  e

controllando che il conto dia alla fine la frazione  $\frac{7}{2}$  .

E' il momento di fermarsi a fare molte esercitazioni e permettere a tutti i ragazzi di superare le difficoltà che sottendono alla messa in campo del segno di "divisione" accanto a quello di frazione. Dopo un paziente lavoro e tanti esercizi accuratamente modulati i ragazzi prendono a parlare, per esempio, della frazione  $\frac{2}{3}$  dicendo 2 *fratto* 3 ; in seguito

arrivano a registrare:

**Nel mondo dei *razionali* si ha che.....le frazioni nulle, insieme allo 0 , sono gli unici razionali per i quali non si divide; in tutti gli altri casi, dividere significa moltiplicare per il reciproco.**

Si conviene anche che i *razionali* corredati della loro *addizione* e della loro *moltiplicazione* d'ora in poi saranno chiamati;

#### SISTEMA NUMERICO dei *razionali*.

Riesaminiamo le operazioni definite per intuire di quali proprietà godono. Tutte le regole "scoperte" sono trascritte con il simbolismo e la nomenclatura scelti.

Li avvertiamo che possono trovarsi di fronte a scritture del tipo  $\frac{3}{-4}$  , cioè a frazioni in cui compaiono *interi negativi* al

denominatore; non devono preoccuparsi: possono pensare che è solo un diverso modo di scrivere la frazione  $\frac{-3}{4}$  . I

ragazzi sono ora pronti ad affrontare gli esercizi che il libro di testo propone!

#### ORA .. SI INCOMINCIA A VIVERE DI RENDITA

La vita "matematica" in classe adesso scorre tranquilla: il mondo "geometrico" offre tanti spunti per dare motivazioni e concretezza alla necessità di esercitarsi nel calcolo con i razionali e contemporaneamente si portano gli allievi a riflettere sulle frazioni decimali, sulle frazioni generatrici di numeri decimali limitati, periodici semplici e periodici misti e si avvia il discorso su potenze e radici di *razionali* puntando sempre a innestare un lavoro guidato da criteri di analogia. Ora...

*c'era una volta un regno molto antico dove, come in ogni regno che si rispetti, vi sono dei sudditi, gli interi relativi, delle leggi per governarli, addizione, moltiplicazione e sottrazione, nel quale la vita scorre tranquilla anche se non con tutte le coppie di sudditi il re ha lo stesso potere: ve ne sono alcune con le quali può fare la divisione esatta , ve ne sono altre con le quali neanche lui può farla.*

*Ancora una volta il re pensa di aumentare il suo potere aumentando i suoi sudditi e ancora una volta deve pensare anche a nuove leggi per governarli tutti e poiché continua a essere comunque un buon sovrano, le vuole tali che nella comunità costituita dai vecchi sudditi la vita non venga sconvolta: solo in questo modo -pensa- avrà realmente **ampliato** il mio regno. Così gli interi relativi vengono a trovarsi insieme a nuovi sudditi, le frazioni relative, e tutti insieme vengono chiamati razionali; sono costruite nuove leggi per governarli tutti e vengono chiamate ancora addizione, moltiplicazione e sottrazione. Ma i nuovi arrivati, che si presentano riccamente vestiti, sono molto snob: perché i vecchi sudditi possano interagire con loro pretendono che si vestano in modo adeguato alla nuova situazione. Allora il re fornisce ai vecchi sudditi nuovi ricchi abiti grazie ai quali poter presentarsi in società con i nuovi sudditi, abiti che possono togliere quando decidono di non scontrarsi con i nuovi venuti e rientrare nel loro semplice mondo antico, nel quale ritrovare anche le loro antiche leggi.*

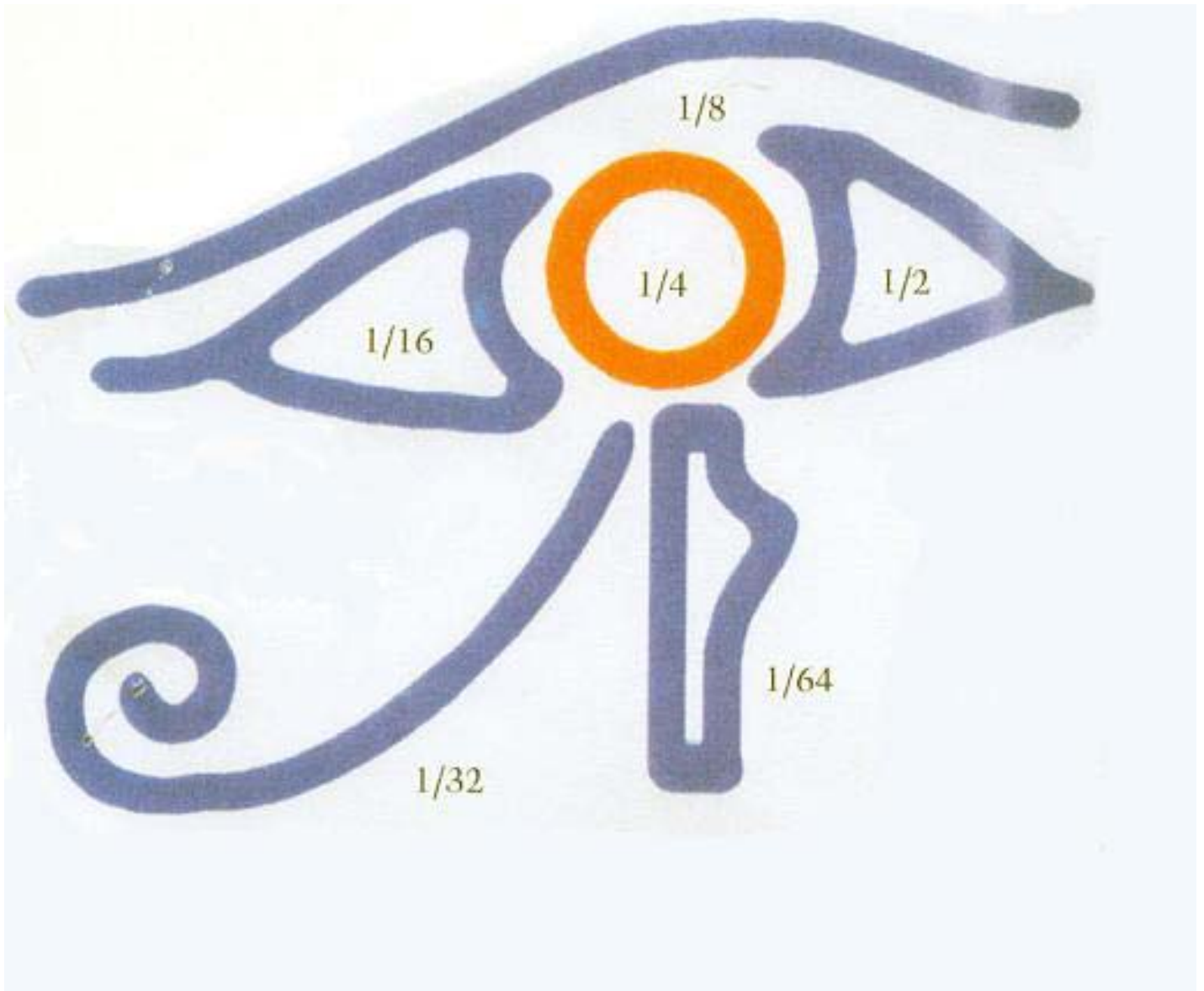
*Nel nuovo regno il re può fare la divisione con tutte le coppie di sudditi...tranne che per quelle che si presentano con secondo componente che vale zero!! Ma la conquista dei razionali è stata laboriosa e il re decide di escludere dal gioco*

*della divisione le coppie “ribelli”. Fatto ciò il re è soddisfatto! Ma un bel giorno...cosa ti va ancora a scoprire? Staremo a vedere...*

E' arrivato ora il momento di parlare degli obiettivi formativi messi in campo in questa seconda tappa del nostro percorso; lo faremo cominciando col portare in primo piano i momenti di alta valenza matematico-formativa del cammino didattico che è stato appena descritto.

**A. Iacomella, A. Letizia, C. Marchini**  
(continua)

NOTA: <sup>1</sup>Ciascuno dei segni  $1/2$ ,  $1/4$ ,  $1/8$ ,  $1/16$ ,  $1/32$ ,  $1/64$ , è rappresentato da un geroglifico. Disposti in modo opportuno, i sei geroglifici disegnano l'occhio di Horus, il dio dalla testa di falco dell'antico Egitto.



# Aristotele nel Novecento

## FILOSOFIA

### Introduzione

Il compito che mi è stato affidato, di illustrare la presenza di Aristotele nel '900, ha bisogno forse di qualche spiegazione, perché, se uno pensa alla filosofia del '900, non gli viene subito in mente Aristotele. Il tema, insomma, sembra richiedere una qualche giustificazione e io penserei di darle una di tipo storico e quasi autobiografico, perché parlare della presenza di Aristotele nel '900 significa ricostruire una vicenda che fino a non molti anni fa era poco nota e che si è invece progressivamente imposta all'attenzione generale (parlo naturalmente dell'attenzione dei filosofi o di coloro che si occupano di filosofia) soprattutto negli ultimi decenni.

Consentitemi di rifarmi al primo momento in cui ho cominciato ad occuparmi di Aristotele. Al di là dello studio che se ne faceva al liceo e poi per gli esami all'università, incominciai a studiare a fondo Aristotele quando decisi di chiedere la tesi di laurea in filosofia a Marino Gentile, che allora era professore di filosofia teoretica e storia della filosofia nell'Università di Padova. A quel tempo io, come tutti i ragazzi, ero appassionato soprattutto alla filosofia contemporanea, naturalmente contemporanea per quell'epoca, mi riferisco infatti alla primavera del 1955. In quel momento era ancora viva l'eco della grande tradizione filosofica italiana dei primi del '900, che si compendia soprattutto nei due grandi nomi di Giovanni Gentile e Benedetto Croce. Ma poi si cominciavano a scoprire anche le filosofie nate fuori d'Italia, che durante il periodo del fascismo e della guerra erano state poco conosciute: mi riferisco all'esistenzialismo, al neopositivismo, alla fenomenologia. I giovani studenti di filosofia, come era naturale e come succede sempre, erano interessati soprattutto alla contemporaneità, e anch'io, per quanto potesse fare un ragazzo di 20 anni, avevo letto qualche cosa degli esistenzialisti, dei neopositivisti, e ne avevo parlato con i miei compagni di università.

Nel complesso, però, provavo un senso di insoddisfazione nei confronti di tutte le filosofie che a quel tempo erano di moda. Andai perciò dal professor Marino Gentile e gli dissi che volevo fare una tesi sulla filosofia contemporanea per poterla criticare nel suo insieme. Voi capite che era un progetto assurdo, poiché un ragazzo di 20 anni non può presumere di demolire tutta la filosofia di un secolo. E Marino Gentile, suscitando una certa delusione, devo ammetterlo, da parte mia, mi disse: "Lei faccia una

tesi su Aristotele!". Allora replicai: "Ma come, professore, io voglio occuparmi della filosofia contemporanea e lei mi propone Aristotele?". "Sì – disse Gentile – perché, per capire l'intera storia della filosofia e quindi anche la filosofia contemporanea, bisogna conoscere Aristotele. Aristotele sta alla base dell'intera storia della filosofia".

Io non fui molto convinto di queste parole, ma poiché avevo una grande stima, una specie di venerazione, per Marino Gentile, che rimase il mio maestro anche in seguito, feci quello che lui mi suggerì. Gli dissi che avevo già letto alcune opere di Aristotele, cioè la *Metafisica*, l'*Etica Nicomachea* e la *Politica*, e gli chiesi che cos'altro dovevo leggere. Lui mi consigliò allora di rileggere la *Metafisica* e di vedere anche un libro su Aristotele, il famoso *Aristotele* di Werner Jaeger. Poi mi disse: "Legga queste opere e, quando le avrà lette, vedremo come si potrà organizzare la sua tesi".

In quel momento mettersi a studiare Aristotele significava compiere l'operazione più inattuale, direi, che si potesse immaginare, almeno per quanto ne sapevo io, ma probabilmente pensavano così anche gli altri miei compagni e anche molti dei professori. A quel tempo, infatti, si ignorava completamente, almeno in Italia, quanto Aristotele fosse stato presente nella filosofia europea nei decenni precedenti. Mi riferisco al 1955, quindi i decenni precedenti erano gli anni '20, gli anni '30, e gli anni '40. Allora sembrava che Aristotele fosse del tutto assente dalla scena del pensiero contemporaneo, sembrava che della sua filosofia si occupassero solo gli storici, cioè gli storici della filosofia antica, i quali per mestiere si devono occupare di filosofi antichi, oppure una certa corrente filosofica, che però era chiaramente minoritaria ed era anche abbastanza disprezzata da noi studenti, cioè quella del tomismo o del neotomismo. Come sapete, Tommaso d'Aquino era a suo modo un aristotelico, aveva cercato – come si diceva allora – di "cristianizzare" Aristotele, cioè di mettere d'accordo Aristotele col cristianesimo, e quindi i tomisti erano soprattutto preti e suore (allora c'erano parecchi preti e suore che frequentavano la facoltà di filosofia, oggi non ce ne sono più; sarebbe interessante anche capire le ragioni di questo). Ma nessuno di noi giovani studenti, diciamo, "laici" si sentiva vicino al neotomismo. Quindi occuparsi di Aristotele era veramente un'impresa che richiedeva un notevole coraggio e anche



Enrico Berti

Enrico Berti (Valeggio sul Mincio, 1935) è Professore ordinario di Storia della filosofia nell'Università di Padova. Ha insegnato anche nelle Università di Perugia, Ginevra e Bruxelles. È socio corrispondente dell'Accademia Nazionale dei Lincei (Roma), membro dell'Institut International de Philosophie (Parigi) e della Pontificia Accademia delle Scienze (Città del Vaticano). È stato due volte presidente nazionale della Società Filosofica italiana. Attualmente è Vicepresidente della Fédération Internationale des Sociétés de Philosophie. Nel 1987 ha vinto il premio dell'Associazione Internazionale "F. Nietzsche" per la filosofia. Numerosi i suoi scritti.

una notevole noncuranza nei confronti dell'opinione comune.

Andando avanti negli anni e occupandomi non solo della filosofia di Aristotele, ma anche dell'influenza che Aristotele ha avuto nei periodi successivi, e in particolare dell'influenza che ha avuto nel Novecento, mi sono accorto che a quel tempo eravamo del tutto ignoranti, non sapevamo una quantità di cose che poi sono venute alla luce e che oggi sono di dominio pubblico. Per raccontare tutte queste cose ho scritto anche un libro intitolato appunto *Aristotele nel Novecento* (Laterza 1992) che non è molto grosso, perché l'editore mi ha posto dei limiti ferrei nel numero delle pagine, ma sarebbe potuto essere anche grande il doppio, perché in esso ho scritto solo metà delle cose che si potevano scrivere su questo argomento. In esso ho mostrato come in quasi tutte le più importanti correnti della filosofia del '900 Aristotele ha esercitato un'influenza che a quell'epoca, a metà del secolo, per me era inimmaginabile. Non avrei mai immaginato, infatti, che Aristotele

sarebbe diventato, come in realtà è diventato oggi, uno dei punti di riferimento più frequentati, più citati, più discussi nell'intero panorama della filosofia contemporanea.

### Heidegger

Ovviamente in questa lezione non posso dire tutto. Posso solo fare alcuni cenni, citando una serie di nomi che forse ai più giovani tra voi non diranno molto, ma sono i nomi dei filosofi più importanti del '900. Per esempio, un filosofo che nel 1955 era già conosciuto ed era già considerato grandissimo è Martin Heidegger. Allora si credeva che fosse un esponente dell'esistenzialismo, poi si è capito che era molto di più, cioè che aveva una sua filosofia, la quale non è totalmente riducibile all'esistenzialismo. Oggi Heidegger è considerato forse il più grande filosofo del secolo. Altri pensano che sia Wittgenstein: l'uno e l'altro sono sicuramente i due più grandi. Ebbene, nel '55 non si conoscevano una quantità di opere di Heidegger che sono state pubblicate dopo la sua morte. Heidegger è morto nel '76, cioè 20 anni più tardi del momento di cui vi sto parlando, e dopo la sua morte, per sua volontà, il figlio e gli scolari hanno intrapreso la pubblicazione di tutti i manoscritti dei suoi corsi universitari. Heidegger fu professore prima all'Università di Marburgo, poi all'Università di Friburgo e in tutti gli anni in cui insegnò tenne dei corsi da lui scrupolosamente trascritti, che sono stati resi noti soltanto dopo la sua morte. Ancora oggi non sono stati pubblicati tutti. Sono decine e decine di volumi, che continuano a uscire. Questa è stata anche una strategia geniale, perché in questo modo si ha l'impressione che Heidegger continui ad essere sempre vivo. Ogni anno esce un suo libro. Sono libri interessantissimi.

Ebbene, dai corsi universitari di Heidegger risulta che, quando egli iniziò la sua attività filosofica, cioè negli anni '20 all'Università di Marburgo in Germania, e quando in particolare si impegnò nella redazione del suo capolavoro, cioè del suo libro più importante, *Essere e tempo* (il libro che lo ha reso famoso e che è uscito nel 1926, quindi è stato proprio preparato nel corso degli anni '20), l'autore di cui Heidegger maggiormente si interessava era Aristotele. Quasi tutti i corsi universitari tenuti da Heidegger a Marburgo negli anni '20 hanno come tema Aristotele. Nell'intenzione originaria di Heidegger *Essere e tempo* doveva essere un libro su Aristotele, che a poco a poco si trasformò. Come ha magnificamente mostrato Franco

Volpi (cfr. *Heidegger e Aristotele*, Padova, Daphne, 1984), Heidegger prese da Aristotele, soprattutto dalla filosofia pratica di Aristotele (*l'Etica Nichomachea* era l'opera che attirava maggiormente la sua attenzione) gran parte delle categorie, delle nozioni, degli apparati concettuali con cui è costruito *Essere e tempo*.

Questo è risultato chiaro dopo la pubblicazione dei suoi corsi universitari e oggi è unanimemente riconosciuto. Heidegger era già famoso quando cominciò a insegnare a Marburgo nel 1923. Aveva soltanto 34 anni – era del 1889 – ma da tutta la Germania accorrevano ad ascoltare i suoi corsi. Quelli che poi sarebbero diventati alcuni tra i più grandi filosofi tedeschi – Hannah Arendt, Hans Georg Gadamer, Hans Jonas, Joachim Ritter, Leo Strauss, Günther Anders – furono tutti allievi di Heidegger a Marburgo, dove andavano ad ascoltarlo per sentire come egli interpretava Aristotele. L'Aristotele presentato da Heidegger – come ha poi raccontato Gadamer – sembrava un filosofo totalmente diverso da quello della tradizione scolastica, tomistica, fatta di formule, di manuali, di ripetizioni. Era un Aristotele completamente nuovo, insieme col quale si imparava a filosofare: questa era l'impressione che Heidegger dava nei suoi corsi.

C'è una sua dichiarazione del 1923 in Heidegger cui dice: "Nel mio cercare mi fu compagno di strada Lutero" (egli si era da poco convertito dalla religione cattolica – in cui si era formato, in cui era cresciuto alla scuola dei Gesuiti – al luteranesimo; quindi l'influenza di Lutero su di lui in quel momento era molto forte); poi prosegue: "mi fu modello Aristotele" e conclude: "spunti mi vennero da Kierkegaard, ma gli occhi me li ha dati Husserl". Husserl era stato il suo maestro negli ultimi anni di università, e quindi la fenomenologia, cioè la scoperta, la descrizione delle essenze, è stata alla base di *Essere e tempo*, anche se *Essere e tempo* prende ad oggetto non più le essenze ma l'esistenza, quella che Heidegger chiama il *Dasein*, cioè l'"esserci", la concreta condizione umana. "Mi fu modello Aristotele": che cosa significa qui "modello"? "Modello" è un termine ricco di significato, perché indica colui che si vuole imitare, e che quindi è oggetto di ammirazione, ma al tempo stesso è anche il rivale, colui che si vuole emulare, colui col quale ci si sente in concorrenza, in gara. Infatti – come poi racconterà molto bene Gadamer in un suo scritto in cui rievoca i corsi tenuti da Heidegger a Marburgo – sembrava che Heidegger si immedesimasse con Aristotele. Quando Heidegger spiegava

Aristotele, gli studenti non riuscivano mai a capire se quello che egli diceva era pensiero di Aristotele o pensiero suo. Ma in realtà, annoterà Gadamer, noi non ci rendevamo conto che egli – Heidegger – stava costruendo il suo *Gegenentwurf*, cioè "contro-progetto", o "progetto alternativo", di filosofia. Heidegger stava costruendo la sua filosofia come una filosofia che voleva sostituirsi a quella di Aristotele, voleva proprio opporsi e prendere il posto di quella di Aristotele. Da Heidegger tutti coloro che ho nominato prima, e che sono alcuni tra i più grandi filosofi del '900, specialmente Hannah Arendt, Gadamer e Jonas, impararono soprattutto Aristotele e in tutti Aristotele rimase una base del loro pensiero. Questo succedeva in Germania negli anni '20, ma quando chiesi la tesi a Marino Gentile io ignoravo – non solo io, ma tutti ignoravano – questo aspetto della formazione di Heidegger, che è emerso chiaro con la pubblicazione dei suoi corsi universitari.

### La filosofia analitica in Inghilterra

Nei decenni successivi, gli anni '30 e '40, qualche cosa di analogo stava accadendo in Inghilterra. Qui era andato a insegnare, a Cambridge, negli anni '30, Ludwig Wittgenstein. Egli aveva già pubblicato all'inizio degli anni '20 l'opera che lo rese famoso, il *Tractatus logico-philosophicus*, che è del '22. Poi però Wittgenstein aveva avuto un'evoluzione, aveva partecipato alla prima guerra mondiale, era stato prigioniero in Italia, era tornato in Austria, prima aveva fatto l'insegnante elementare, poi l'architetto, insomma aveva fatto varie cose. Finalmente negli anni '30 venne chiamato a Cambridge da G. E. Moore, che era un suo ammiratore, e iniziò così il secondo periodo della sua filosofia. Wittgenstein aveva introdotto nella filosofia moderna la cosiddetta "svolta linguistica", aveva capito cioè che l'unico tramite per accedere alla realtà è il linguaggio: se noi vogliamo capire come è fatta la realtà, dobbiamo analizzare il linguaggio, quindi la filosofia dev'essere anzitutto analisi del linguaggio.

Ma nel *Tractatus logico-philosophicus* Wittgenstein credeva che l'unico linguaggio dotato di senso fosse il linguaggio delle scienze, della fisica, quello che parlava dei fatti. Poi, con le esperienze della guerra, della prigionia, dell'insegnamento in una scuola elementare, si rese conto che esistono molti tipi di linguaggio, diversi dal linguaggio scientifico, e che sono tutti dotati di senso: il linguaggio dell'etica, dell'estetica, il linguaggio della religione, quello della vita quotidiana, che permette la comunicazione fra le

persone. Nel periodo del suo insegnamento a Cambridge Wittgenstein decide di non analizzare più il linguaggio scientifico, ma di analizzare il linguaggio ordinario, quello della vita quotidiana. Nasce così la "filosofia analitica", che si sviluppa soprattutto a Cambridge e a Oxford, le due più prestigiose, e più antiche, università inglesi. Specialmente a Oxford, negli anni tra il '40 e il '50, si formano quelli che poi saranno i più importanti filosofi inglesi di questo secolo, cioè John L. Austin e Gilbert Ryle, esponenti appunto della filosofia analitica, intesa come analisi del linguaggio ordinario.

Quando, in Italia nel dopoguerra, si scopri la filosofia analitica, si credette che essa si identificasse ancora con il neo-positivismo, cioè con la filosofia del Circolo di Vienna. Non ci si era ancora resi conto dell'evoluzione di Wittgenstein, anche perché le opere del suo ultimo periodo di insegnamento furono pubblicate alcuni anni dopo la sua morte. Non si sapeva che dall'insegnamento dell'ultimo Wittgenstein era nata in Inghilterra una scuola di filosofia analitica, la quale – lo dico adesso, ma è diventato ormai di dominio comune – è tutta fondata sull'imitazione del modo in cui Aristotele analizzava il linguaggio.

Nel corso degli anni '40 Austin scrisse alcuni celebri articoli su termini come "bene" (in greco *agathòn*, in inglese *good*) o come "essere" (in greco *on*, in inglese *being*), inteso nel senso di "esistere", mostrando che questi termini hanno molti significati, i quali corrispondono alle varie categorie. In questi articoli egli riprende in pieno l'analisi che Aristotele fa del termine "bene" e del termine "essere" rispettivamente nell'*Etica Nicomachea* e nella *Metafisica*. Ryle addirittura nel 1938 scrive un articolo sulle categorie e teorizza come una delle cause dei maggiori fraintendimenti nella comunicazione linguistica siano i cosiddetti "errori categoriali", i quali non sono altro che lo scambio di una categoria per un'altra e si producono quando uno non tiene conto della dottrina delle categorie sviluppata da Aristotele. I rappresentanti della cosiddetta scuola di Oxford, cioè Austin, Ryle, Grice, e poi anche i loro scolari (Owen, Strawson, Wiggins), sono tutti degli aristotelici. Attraverso l'analisi del linguaggio che essi compiono, seguendo le indicazioni fornite da Aristotele, ci indicano quella visione del mondo che oggi è propria della filosofia analitica.

Ora, da Heidegger è derivata la cosiddetta "ermeneutica", che è la corrente filosofica più diffusa

specialmente nell'Europa continentale. Dall'ultimo Wittgenstein è nata la filosofia analitica, che è la corrente dominante in tutta l'area di lingua inglese, cioè Inghilterra e America del Nord. Alla base di entrambe queste correnti c'è una riscoperta di Aristotele.

### La riabilitazione della filosofia pratica in Germania

Ma questo è solo l'inizio della storia che vi devo raccontare, perché poi le cose sono andate avanti e in Europa è successo di tutto. Sono arrivati gli anni '60, i quali sono culminati nel famoso '68, l'anno della contestazione nelle università. La contestazione è nata nelle università di tutto il mondo: è cominciata in America, a Berkeley, in California, con qualche anticipo già nel '64-'65 (se qualcuno ha visto quel magnifico film di Antonioni, *Zabrinsky Point*, si ricorderà della contestazione nel campus di Berkeley del '65), poi è passata a Berlino nel '67, a Parigi nel '68. Anche in Italia negli stessi anni gli studenti occupavano le università, a Pisa, a Torino, a Roma, un po' dappertutto; volevano contestare, come dicevano loro, il "sistema", cioè l'assetto sociale basato sulla scienza, sulla tecnica, sull'industria, sul capitalismo. Noi sappiamo come è andata a finire (cioè male, soprattutto per alcuni esiti terroristici), però nella contestazione c'era un'ansia genuina di riscoprire che cosa era giusto e che cosa non lo era, che cosa era bene e che cosa era male: c'era il desiderio, insomma, di dare giudizi di valore. Il '68 ha avuto delle conseguenze enormi anche sulla filosofia del '900, perché negli anni '60 la cultura filosofica stava attraversando un periodo non dico di declino, ma in cui essa era un po' sulla difensiva, perché sembrava che le cosiddette "scienze umane" (la sociologia, la psicologia, l'antropologia, tutte scienze allora abbastanza recenti) portassero via definitivamente il posto alla filosofia, si sostituissero alla filosofia. Forse non tutti sanno che anche in Italia, all'inizio degli anni '70, ci fu un tentativo di togliere l'insegnamento della filosofia dai licei e sostituirlo con l'insegnamento delle scienze sociali, perché allora sembrava che le scienze sociali fossero l'ultima parola sulla realtà, specialmente sull'uomo. In particolare la sociologia – sono gli anni in cui nascono la facoltà di sociologia a Trento e poi le varie facoltà di sociologia in Italia – sembrava che rendesse del tutto superflua la filosofia, perché la sociologia si occupa dell'uomo, della società, dei problemi di cui si occupano generalmente i filosofi, ma in più ha il vantaggio di essere una "scienza", cosa che la filosofia invece

non è. I sociologi sono scienziati della società. La sociologia che dominava negli anni '60 era la scienza fondata dal grande Max Weber, il primo vero sociologo moderno. Weber aveva detto una cosa giustissima, cioè che la sociologia, come tutte le scienze, descrive i fatti, la realtà, ma non dà giudizi di valore. La sociologia – diceva Weber –, in quanto scienza, è *wertfrei*, "libera da valori", potremmo dire in italiano "avalutativa", che non valuta. Ora, quando nel '68 gli studenti contestano il sistema, cioè la scienza, la tecnica, l'organizzazione capitalistica dei mezzi di produzione, danno dei giudizi di valore, dicono che cosa è giusto e che cosa non lo è, che cosa è razionale e che cosa è irrazionale. In tutto questo la sociologia, le scienze sociali, la cultura scientifica in generale, non è di nessun aiuto, poiché non dà giudizi di valore: descrive, spiega, anche egregiamente, come stanno le cose, ma non si pronuncia sul problema se questo sia un bene o un male.

Ecco allora nascere una nuova sociologia, la famosa "sociologia critica" della scuola di Francoforte. Nel '68 tornano di moda Horkheimer, Adorno e Marcuse, cioè sociologi che avevano elaborato una sociologia completamente diversa da quella di Weber, una sociologia non scientifica, ma filosofica, che si chiamava appunto "sociologia critica" o anche "teoria critica della società". È a loro che si ispirano le critiche dei contestatori del capitalismo, perché in questo tipo di sociologia si danno giudizi di valore. Ma in quel momento ci si rende anche conto che, per orientarsi nel mondo dell'azione, cioè nel mondo dell'etica e soprattutto della politica, è necessario avere dei valori, dei punti di riferimento, degli ideali, e tutto questo non può essere dato dal sapere scientifico. E ci si accorge che tutto questo era già stato fatto da molti secoli ad opera della filosofia: ci si rende conto che esisteva la cosiddetta "filosofia pratica", cioè quella parte della filosofia che si occupa della prassi, dell'azione. L'espressione "filosofia pratica" risale ad Aristotele, e Aristotele viene visto immediatamente come il filosofo di riferimento per chiunque voglia costruire oggi una filosofia pratica, cioè una filosofia capace di orientare la prassi dando giudizi di valore.

A dire il vero non è solo Aristotele che viene riscoperto; anche un altro filosofo, questa volta moderno, che pure si era occupato del mondo della prassi e aveva cercato con la sua filosofia di trovarne una spiegazione razionale, viene riscoperto insieme ad Aristotele: Emanuele Kant. Kant aveva scritto, oltre alla *Critica della Ragion Pura*, la *Critica*



della *Ragion Pratica*, dove c'è ugualmente una "filosofia pratica", che però è agli antipodi rispetto a quella di Aristotele, perché per Aristotele la filosofia pratica ha per fine la felicità, mentre per Kant in etica non si deve parlare della felicità. La felicità non ha nulla a che fare con l'etica, l'etica si fonda sul dovere, cioè si fonda sulla legge, la legge morale. È una posizione completamente diversa da quella di Aristotele, agli antipodi rispetto ad Aristotele, però anche questa è una filosofia pratica.

Allora ecco che dopo il '68, cioè nel corso degli anni Settanta, prima in Germania, ma poi anche nel resto dell'Europa e persino negli Stati Uniti d'America, si produce quel fenomeno che oggi viene chiamato da tutti "riabilitazione della filosofia pratica". L'espressione "riabilitazione della filosofia pratica" è il titolo di una famosa raccolta in due volumi, pubblicata in Germania tra il '72 e il '74 a cura di Manfred Riedel, in cui è contenuta una serie di saggi dei più importanti filosofi tedeschi, i quali convergono tutti in questa riscoperta della filosofia pratica, alcuni rifacendosi ad Aristotele, altri rifacendosi a Kant. Da allora Aristotele diventa in tutta la Germania un filosofo attuale, un filosofo con cui tutti entrano in discussione, e nasce una corrente che da qualcuno viene anche chiamata "neoaristotelismo". Il più importante rappresentante di questa corrente viene ad essere Gadamer, l'allievo e frequentatore dei corsi di Heidegger a Marburgo.

Io spero che anche i più giovani ne abbiano sentito parlare: Hans Georg Gadamer oggi, credo si possa dire senz'altro, è il più grande filosofo vivente. Temo che sia vivo ancora per poco, perché quest'anno ha compiuto 101 anni, infatti è nato nel febbraio 1900. Però è ancora lucido ed è ancora operante. <aggiunta posteriore: Gadamer è morto nella primavera del 2002>. Il suo libro più famoso, cioè *Verità e metodo*, risale a più di quarant'anni fa, perché è del 1960, quindi in un certo senso precede la riabilitazione della filosofia pratica che si è avuta dopo il '68. In quel libro Gadamer propone come la nuova filosofia del Novecento quella che poi è stata chiamata l'ermeneutica. Oggi l'ermeneutica è sicuramente, con la filosofia analitica, la corrente dominante nella filosofia contemporanea. "Ermeneutica" significa arte dell'interpretazione. *Hermeneia* in greco è proprio l'interpretazione.

Secondo l'ermeneutica non è la scienza che ci fa capire la realtà: la scienza spiega, non comprende. Alla scienza sfugge il senso della realtà, il senso

della vita, il senso della storia. Al sapere scientifico si deve sostituire dunque un sapere diverso, che non sia più spiegazione, ma sia interpretazione. Interpretare vuol dire coinvolgere il soggetto stesso nell'opera di analisi, di comprensione. Vuol dire indicare che cosa significano per noi i fatti della vita e della storia: significa fare un'operazione analoga a quella che noi compiamo quando leggiamo una poesia o ascoltiamo un brano musicale o contempliamo un'opera d'arte, di pittura, di scultura o di architettura, in cui si stabilisce un rapporto di tipo emotivo tra l'interprete e l'opera interpretata. La spiegazione che ne risulta non è una spiegazione scientifica, però è una spiegazione più interessante di quella che si può dare da un punto di vista scientifico, perché coglie il senso che quell'opera ha per noi. Per Gadamer e per tutti i filosofi ermeneutici il compito della filosofia oggi è di considerare la realtà come se fosse un'opera dotata di senso, e questo senso deve essere colto e deve essere messo in luce attraverso l'interpretazione.

Ebbene, nel libro in cui dice tutte queste cose, cioè *Verità e metodo*, Gadamer indica come modello (ancora una volta ritorna l'idea di modello, quella usata da Heidegger)

dell'ermeneutica contemporanea la filosofia pratica di Aristotele. Perché? Perché nell'elaborare la filosofia pratica Aristotele aveva elaborato una forma di conoscenza non scientifica, cioè diversa da quella della scienza, ma tuttavia anch'essa razionale, anch'essa opera della ragione. Se leggete le prime pagine dell'*Etica Nicomachea* – è un capolavoro che merita di essere letto da tutti, non solo da coloro che si occupano di filosofia, e che sta alla base dell'intera cultura occidentale –, vedete che questa scienza, cioè l'etica, la filosofia pratica, non può avere lo stesso rigore che è proprio delle matematiche, perché ha a che fare con il bene, il male, il fine, i mezzi, le azioni degli uomini, che non hanno quella regolarità, quella costanza, quella necessità che è propria degli oggetti della matematica. Quindi, per capire questi oggetti, per conoscerli, bisogna fare uso di un tipo diverso di razionalità, senza tuttavia rinunciare ad argomentare; bisogna trovare delle argomentazioni diverse, diverse dalle dimostrazioni della matematica, meno rigorose, più duttili, più elastiche, più capaci di adattarsi alle situazioni concrete; bisogna fare dimostrazioni che partano da premesse valide non sempre, ma "per lo più", il che significa che esse ammettono delle eccezioni, che non pretendono di ingabbiare la realtà in regole fisse. Aristotele dice che questa forma di razionalità ha bisogno

dell'esperienza, intesa nel senso dell'essere esperti, perché bisogna essere esperti della vita per conoscere tutti i suoi problemi. Per questo – continua Aristotele – la filosofia pratica non è una scienza adatta ai giovani, proprio perché i giovani hanno poca esperienza. I giovani riescono bene in matematica, dove non occorre l'esperienza, mentre, per fare filosofia pratica, ci vuole l'esperienza della vita. Poi ci vogliono le virtù etiche, cioè le virtù del carattere, per esempio la temperanza, cioè la capacità di resistere al piacere e al dolore, perché chi si abbandona al piacere o al dolore si lascia influenzare nei giudizi, non è più capace di vedere come stanno realmente le cose, non è più lucido. Ebbene, tutte queste caratteristiche della filosofia pratica, che Aristotele illustra nelle prime pagine dell'*Etica Nicomachea*, secondo Gadamer devono essere le caratteristiche dell'ermeneutica. L'ermeneutica deve essere una forma di razionalità diversa da quella delle scienze, perché capace di interpretare, di cogliere il senso della realtà, e tuttavia non deve rinunciare a essere razionalità, non deve abbandonarsi alla pura emotività, agli affetti, ai desideri, altrimenti non è più filosofia. Essa deve avere una sua forma di rigore e quindi una sua capacità argomentativa, ma del tipo di argomentazione che Aristotele ha indicato per la filosofia pratica nell'*Etica Nicomachea*. Ecco come Aristotele torna ad essere attuale oggi.

Poi Gadamer si sofferma su quelle che Aristotele chiamava le "virtù dianoetiche". Sapete che, oltre alle virtù del carattere, che sono le virtù etiche, ci sono le virtù della mente, della ragione (in greco *dianoia*), e queste sono le virtù dianoetiche. Tra queste ce n'è una che per Aristotele è la più importante, quella che Aristotele chiamava in greco *phronesis*. Questo termine è intraducibile, forse il termine italiano che più gli si avvicina è "saggezza". Si tratta della saggezza pratica. Essa non è, badate, la virtù del filosofo, ma è la virtù di colui che sa deliberare nel modo migliore, di colui che sa trovare i mezzi più adatti per realizzare un fine. Naturalmente il fine deve essere buono, altrimenti, se il fine non è buono, non si tratta di saggezza, ma di astuzia. Il fine, dunque, deve essere buono, ma per essere saggi non basta avere un fine buono, cioè essere, come diremmo oggi, "onesti"; bisogna anche sapere che cosa si deve fare per realizzarlo, conoscere quali sono i mezzi più efficaci per raggiungere quel risultato, cioè bisogna essere anche intelligenti. Tutto questo, dice Aristotele, si fa attraverso una specie di sillogismo, il

cosiddetto sillogismo pratico, che come tutti i sillogismi ha due premesse: la premessa maggiore mi indica quale è il fine ed ha un carattere universale, la premessa minore mi indica quali sono i mezzi più idonei a raggiungere il fine ed ha un carattere particolare, perché i mezzi si realizzano attraverso le azioni (in greco *praxis*, ecco perché questo sillogismo si chiama pratico), e le azioni si svolgono sempre in situazioni particolari. La conclusione del sillogismo pratico quindi è l'azione stessa. Quando io ho visto il fine e ho individuato i mezzi necessari per realizzarlo, non mi resta da fare altro che realizzarlo, cioè compiere l'azione. Insomma anche la saggezza ha un suo modo di sillogizzare, di argomentare, che è appunto il sillogismo pratico.

La saggezza, dice sempre Aristotele, è la virtù del politico, del buon politico naturalmente, cioè di colui che sa quale è il bene della sua città e sa realizzarlo. Come modello di saggio Aristotele indica Pericle, il grande statista di Atene, non un filosofo. Ma si può essere *phronimos*, cioè si può esercitare la saggezza, anche all'interno della propria famiglia; la saggezza è la virtù del buon padre di famiglia, che sa quale è il bene della sua famiglia e sa realizzarlo. Infine la saggezza si può esercitare anche nei confronti di se stessi, quando si sa fare veramente quello che è il proprio bene, non il proprio interesse, non il proprio utile, bensì il vero bene, quello che veramente ci porta alla felicità.

### La filosofia pratica in America

Ebbene, discorsi come questi oggi sono sembrati i soli capaci di dar vita ad una autentica filosofia pratica, cioè ad una filosofia utile per comportarsi nella vita, per orientarsi nella prassi. Vi dicevo che tutto questo è successo in Germania negli anni '60 e '70, ma il discorso si è esteso anche altrove, in particolare in America. L'America sembrava il luogo più lontano e più impermeabile a questo tipo di considerazioni, eppure anche in America, a partire dall'inizio degli anni '70, si è acceso un dibattito sulla filosofia pratica e anche in America i due filosofi di riferimento sono stati Aristotele e Kant. Veramente in America il primo è stato Kant, la cui influenza ha prodotto opere importanti. Un grande filosofo politico americano, forse il più grande filosofo politico americano di oggi, John Rawls, pubblicò nel 1971 un libro importantissimo intitolato *Una teoria della giustizia*, in cui indicò un modo per realizzare una società giusta. Questo libro è di ispirazione fondamentalmente contrattualistica, nel senso che pone alla base della società giusta una specie di contratto in cui ciascuno dei

contraenti ignora quale posto verrà ad occupare nella società, e perciò è interessato a far sì che questa sia organizzata nel modo più equo. Si può dire pertanto che la filosofia pratica di Rawls è di origine sostanzialmente kantiana.

Ma il libro di Rawls ha suscitato un dibattito nel corso del quale ha preso corpo un'intera corrente di filosofia politica, il cosiddetto "comunitarismo", secondo il quale la sola base possibile per l'etica è il modo di vivere, di sentire e di pensare proprio della comunità a cui si appartiene. L'opera più notevole in cui si è espresso questo punto di vista è il libro di Alasdair MacIntyre dal titolo *Dopo la virtù*, del 1981. Esso è una diagnosi della filosofia del 1900 dal punto di vista appunto dell'etica. MacIntyre dice che la filosofia moderna ha tentato di fondare l'etica sulla ragione, sulla pura ragione. Questo era l'ideale dell'Illuminismo, ma anche tutto l'800 e buona parte del 900 hanno continuato nello sforzo di costruire un'etica non più basata sulla religione, non più fondata sulla tradizione, ma costruita con la sola ragione. Ora, il progetto illuministico, dice MacIntyre, è totalmente fallito. L'emblema di questo fallimento si chiama Nietzsche. Federico Nietzsche infatti ha dimostrato l'impossibilità di un'etica fondata sulla ragione, cioè ha dimostrato che essa è soltanto una menzogna, un'impostura. Egli ha dimostrato la falsità, la malafede dell'etica illuministica.

Che cosa è accaduto di conseguenza? Che dopo Nietzsche, afferma MacIntyre, si è finito col rinunciare all'etica, col rinunciare ai valori, si è decretata la fine dell'etica, cioè della filosofia morale. E le scelte morali degli uomini sono state affidate alla semplice emotività. La gente non dice più perché pensa che una cosa è giusta o sbagliata, che una azione è buona o cattiva; dice semplicemente: io sento così, io sono portato a pensare così, cioè si affida soltanto a emozioni. Ebbene, conclude MacIntyre, se noi vogliamo ricostruire una vera e propria etica, cioè un'etica filosofica che non sia basata sulla semplice emotività, se vogliamo trovare un'alternativa a Nietzsche, cioè alla fine dell'etica, l'unica alternativa che oggi ancora ci resta è Aristotele. Io sono rimasto strabiliato quando ho letto il libro di MacIntyre (tradotto in italiano nel 1988 e pubblicato da Feltrinelli), e ad un certo punto vi ho trovato scritto: «La vera alternativa a cui si trova di fronte il pensiero contemporaneo è o Nietzsche o Aristotele». O si sta con Nietzsche oppure, se non ci si rassegna alla fine dell'etica, predicata da Nietzsche, l'unica alternativa è Aristotele. Perché? Perché Aristotele ha mostrato che l'etica non si

fonda sulla pura ragione, sulla ragione scientifica, sulla ragione tecnologica, sulla ragione astratta, ma su un diverso tipo di ragione, che è quella costituita dalle virtù dianoetiche, in particolare dalla saggezza, dalla saggezza pratica, la capacità di deliberare bene, di trovare i mezzi adatti al fine buono. Questa è l'unica base possibile per l'etica. E questo, dice MacIntyre, è possibile all'interno di una comunità dove ci sono dei valori condivisi, dove c'è una tradizione, dove ci sono delle pratiche sociali che incontrano l'approvazione o la disapprovazione degli altri. In ciò consiste il carattere comunitario della filosofia di MacIntyre, nel suo riferimento alla comunità.

Vi segnalo infine ancora un aspetto di questa presenza di Aristotele, addirittura nel pensiero economico, che è collegato alla riscoperta della sua filosofia pratica. Uno dei maggiori economisti mondiali contemporanei, che ha avuto nel 1998, cioè soltanto 2 o 3 anni fa, il Premio Nobel per l'economia, è Amartya K. Sen. Sen è di origine indiana, ma ha insegnato per tutta la vita in America e adesso è master di un college a Cambridge. Noi molte volte crediamo che l'economia non abbia niente a che vedere con l'etica e invece, specialmente nella tradizione anglosassone, economia ed etica sono state sempre strettamente collegate. Del resto il fondatore dell'economia politica moderna, il grande Adam Smith, era professore di economia e di filosofia morale, e ha scritto non solo il trattato *Sulla ricchezza delle nazioni*, che è il testo fondamentale dell'economia moderna, ma anche un trattato *Sui sentimenti morali*, perché era anche un filosofo morale. Lo stesso Sen ha insegnato anche lui a Harvard economia ed etica.

Sen dice che anche gli economisti, quando studiano quale è il modo migliore per produrre e soprattutto per distribuire i beni, per distribuire le ricchezze, devono tenere conto della capacità che gli uomini hanno di godere di questi beni, di usare queste ricchezze, perché, se non si sviluppano anche queste capacità, è del tutto inutile preoccuparsi soltanto di una equa distribuzione dei beni. Qui Sen è in polemica con Rawls, perché Rawls aveva sostenuto che la vera giustizia consiste nel dare a ciascuno il reddito minimo che gli permette di sopravvivere, e poi nel garantirgli la libertà, la libertà di costruirsi la sua vita nel modo che lui preferisce. Sen risponde: quale libertà volete dare a persone che non sanno che cosa farsene della libertà, perché nessuno gli ha mai spiegato quali sono le loro capacità, quali sono le cose che loro possono fare?

che cosa farsene della libertà, perché nessuno gli ha mai spiegato quali sono le loro capacità, quali sono le cose che loro possono fare?

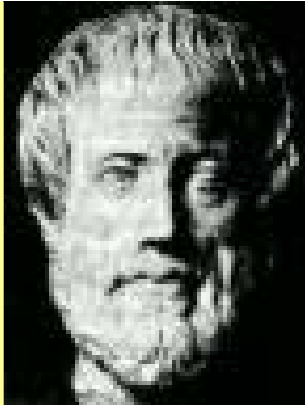
Sen viene dall'India, dove ha visto situazioni che noi oggi, nelle società più evolute, nelle società più avanzate, non riusciamo neanche a immaginare. Egli racconta in un suo libro che in India ci sono ancora oggi popolazioni in cui le donne per tutta la vita restano chiuse in casa, non vanno a scuola, non incontrano gente con cui parlare, non viaggiano, insomma non escono mai di casa. Allora, dice Sen, a persone di questo tipo a che serve dare la libertà, che cosa se ne fanno, non sanno neanche quale uso fare della libertà. Bisogna dunque, come prima cosa,

formare, sviluppare le capacità che ciascuno ha attraverso l'istruzione, attraverso la scuola, attraverso i libri, attraverso la radio, la televisione, i viaggi, tutto ciò che permette all'uomo di sviluppare tutte le sue potenzialità, di prendere coscienza di sé e di realizzare quello che Sen chiama il *fulfillment*, cioè la pienezza, l'adempimento di tutte le proprie capacità, in modo da realizzare una "vita fiorente" (*flourishing life*). L'espressione qui usata rinvia alle piante: una pianta quale fine ha? quello di fiorire, cioè di sviluppare nel modo più bello e più compiuto tutte le sue potenzialità.

Quando una studiosa di Aristotele come Martha C. Nussbaum ha incontrato Sen e ha conosciuto il suo pensiero, gli ha

fatto notare che egli diceva esattamente le stesse cose che aveva detto Aristotele. Questa idea che la felicità è la piena realizzazione di tutte le potenzialità dell'uomo è il concetto di felicità che Aristotele propone nell'*Etica Nicomachea*. Sen, che non aveva mai letto Aristotele, è andato a leggerlo e ha detto: "È vero, io sono aristotelico e non sapevo di esserlo. La mia etica, la mia concezione etica della distribuzione economica dei beni si ispira precisamente ad Aristotele". Vedete, quindi, in quante forme, in quanti modi e in quanti luoghi Aristotele è ancora presente nella filosofia del 1900.

**Enrico Berti**



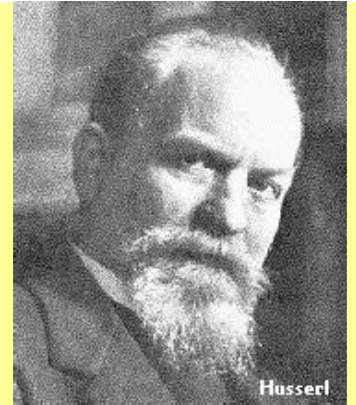
Aristotele



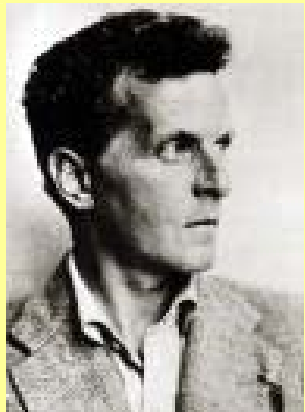
Heidegger



Kierkegaard



Husserl



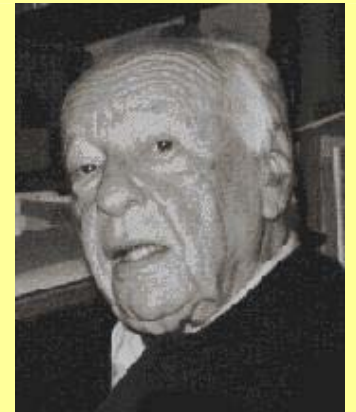
Wittgenstein



Weber



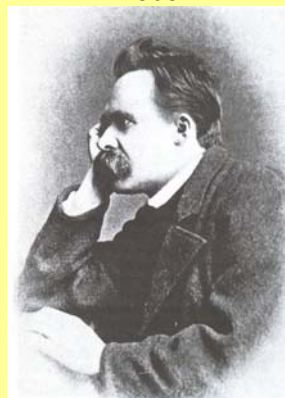
Kant



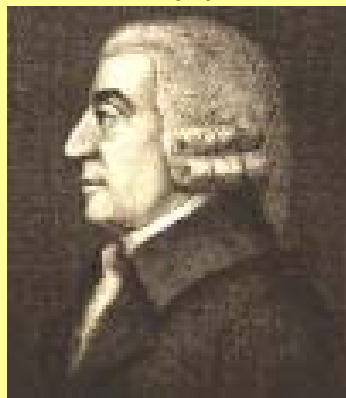
Gadamer



MacIntyre



Nietzsche



Smith



Croce

## La Bioetica e la capacità critica dello studente, uomo e cittadino di domani

### BIOETICA

Ciascuno di noi esprime delle valutazioni morali in un senso o nell'altro. Non si può vivere altrimenti; dietro ad ogni scelta, a ogni decisione, piccola o grande c'è una valutazione morale, ossia un giudizio che definisce una certa azione buona o cattiva, da farsi o da non farsi, da raccomandare o da biasimare.

Nessuno è immune dal proferire giudizi; si costruisce un'idea del bene, attribuisce un certo significato e valore alla vita e possiede un ideale di uomo e di verità.

Da più parti si concorda nell'affermare che l'umanità sembra lacerata da tendenze disgregative, che portano al disorientamento e al disagio esistenziale, compromettendo la qualità della vita. Da qui la riflessione di Potter, negli anni '70, della necessità di una "scienza della sopravvivenza": la **BIOETICA**, una sorta di ponte tra le scienze bio-sperimentali e le scienze etico-antropologiche volto a rimediare al problema della sopravvivenza della specie umana e dunque delle nazioni e della cultura in una forma umanamente accettabile.

In altri termini una nuova disciplina tesa allo studio sistematico della condotta umana (nell'ambito della scienza della vita e della cura della salute) sempre esaminata alla luce dei valori morali e dei principi umani. Ne scaturisce la sua caratteristica intrinseca: *l'interdisciplinarietà...*

Ossia, per occuparsi dei vari problemi umani essa deve ricorrere a prospettive disciplinari differenti (la medicina, la biologia, il diritto, la teologia, la filosofia, la psicologia, la sociologia, l'economia, l'ecologia, ecc.), non semplicemente per accostare le une alle altre, ma per farle interagire tra loro, cercando di tradurre vicendevolmente i molti punti di vista.

Purtroppo, l'intento di Potter subì subito una radicale trasformazione; e la bioetica divenne campo privilegiato delle ricerche mediche, investendo in particolare il settore delle "tecnologie applicate ai processi di procreazione": il campo era quello della fertilizzazione "in

vitro", dell'utero in affitto, dell'aborto, della sterilizzazione, della contraccezione...

In questi ultimi decenni, poi, se da una parte *la medicina non è più solo assistenza, ma è anche un modo di intervenire sulla vita*, dall'altro la ricerca e la sperimentazione biomedica, la nuova genetica e le biotecnologie, giunte ormai alle soglie del mistero della vita, consentono all'uomo di prendere in mano il proprio destino. Tutto questo rappresenta una svolta epocale impensabile solo pochi decenni fa, che pone l'umanità di fronte al difficile problema di decidere quali tra le *pratiche oggi "tecnicamente" possibili siano anche "eticamente" lecite* - nonché se l'uomo possa essere oggetto di sperimentazione, se la vita ha valore in rapporto alla sua qualità e, se al contrario, è un bene assoluto che va difeso anche a costo di grandi sofferenze.

Le risposte si possono riunire in 2 *diversi gruppi di pensatori*: coloro i quali hanno una visione assoluta della scienza per cui la ritengono sovrana e in grado di risolvere tutti i problemi che l'umanità ha sempre sopportato, ma di cui ambiva fortemente liberarsi, e coloro i quali, al contrario, guardano con sospetto alle continue scoperte scientifiche perché ne ravvisano tanti rischi che potrebbero compromettere l'avvenire stesso dell'umanità.

Da questo duplice schieramento si è originata una sorta di divaricazione della bioetica sicché da una parte abbiamo i bioetici rispettosi di una **ideologia cattolica** che frena fortemente alcuni esperimenti scientifici (vedonsi Vallauri, Cattolini, Chargaff, Mons. Sgreccia, il Cardinale Tettamanzi), dall'altra parte abbiamo **bioetici laici** che seguono una impostazione più permissiva (vedonsi Peter Singer, H. Hart, M. Mori).

Negli anni '80, quando la ricerca scientifica nel campo della fecondazione assistita ha reso possibile sperimentazioni sull'embrione, si è acceso un dibattito internazionale che ha coinvolto filosofi, giuristi e teologi e



Elena Renis

Elena Renis, nata a Copertino (Lecce) il 2 Novembre 1961, si è laureata in Filosofia e Scienze dell'Educazione con una tesi dal titolo *Scienza e Religione nella filosofia di Émile Boutroux*.

E' stata docente dal 1991 al 2001 nella provincia di Varese. Attualmente insegna Materie Letterarie nella Scuola Secondaria di 1° Grado di Palmariggi (Lecce). Collabora a giornali e riviste.

che continua ad interessare nel complesso tutta la società civile.

L'embrione era o no da considerare una persona, un soggetto di dignità umana e giuridica fin dal concepimento?

Trascurando di entrare in merito alla definizione più squisitamente filosofica (Aristotele, Boezio, Maritain, San Tommaso, Kant) e legale (Art. 1 del Cod. Civile) di **persona**, le 2 *tendenze* (quella *Laica* e quella *Religiosa*) non hanno tardato a far sentire la propria voce.

Ad espressione dell'impostazione laica si può citare il rapporto della Commissione d'Inchiesta sulla fecondazione ed embriologia meglio conosciuto come **Rapporto**

**Warnock** il quale stabilisce che prima del 14° giorno dal momento della fecondazione l'embrione non può essere considerato un individuo biologico. Ad avvalorare tale tesi subentrò **P. Singer** il quale, fondando la sua teoria sulla "ragione imperfetta" dell'embrione, afferma la completa liceità di sperimentazione scientifica sull'embrione umano, almeno fino al momento in cui non possa "sentire", provare "dolore" (non prima del costituirsi del cervello e del sistema nervoso centrale,

coincidente con la 6<sup>a</sup> settimana dopo la fecondazione). Anche **Mori** si chiede perché mai si dovrebbe trattare l'embrione come una persona dal momento che non lo è e così limitare la ricerca scientifica a beneficio degli altri.

Sulla scia di tali considerazioni a *Politeia*, nel 1990, venne promosso il documento – *Lo Statuto dell'Embrione* – sottoscritto da numerosi scienziati ed esperti del settore. Chiara e decisa la risposta della **Chiesa e del Movimento per la Vita**. **Mons. Sgreccia** afferma che l'essere umano, iniziando ad esistere ben prima del concepimento, nel desiderio dei genitori, nella storia delle generazioni che lo hanno preceduto, è da rispettare come persona fin dal primo istante della sua esistenza; all'atto della fecondazione, poi, avviene il mutamento sostanziale e si sostituisce un nuovo essere umano con un patrimonio genetico individuale ed irripetibile che gli consente di essere soggetto autonomo nella sua crescita.

E' immorale, pertanto, produrre embrioni umani destinati ad essere sfruttati come "materiale biologico disponibile". A nessuno è consentito manipolare la vita come se fosse una soluzione di sali inorganici. Come ovvia conseguenza c'è la proclamazione del determinarsi dell'**Individualità Umana** di ciascuno che esiste come un tutt'uno, diviso dagli altri. Pertanto non si può separare il concetto di individualità umana da quello di persona; ogni persona umana, nella sua irripetibile singolarità possiede una dignità che le conferisce un valore superiore e la rende meritevole di rispetto. Il movimento per la vita, nel Luglio del '95, ha presentato alla Camera dei Deputati una proposta di legge di iniziativa popolare in cui si chiedeva la modifica dell'articolo 1 del Codice Civile affinché fosse riconosciuta ad ogni essere umano, sin dal concepimento, la sua capacità giuridica. Nella proposta emerge con forza il **Principio di Uguaglianza** (a rispetto dell'individualità di ciascuno) il quale costituisce il cardine della moderna civiltà giuridica e il frutto di una lunga evoluzione storica. E se in altri esistera la discriminazione tra gli esseri umani sia come singoli che

come gruppo (minoranze etniche), oggi il principio di non discriminazione (=uguaglianza) deve essere riconosciuto nell'ambito delle diverse età e condizioni di una medesima esistenza umana. In altre parole si tratta di riconoscere, anche nell'ambito giuridico, che embrione, feto, neonato, bambino, ragazzo, adolescente, giovane, adulto, anziano, vecchio, sono diversi nomi con cui si indica una identica realtà personale, umana.

**Il Cardinale Tettamanzi**, in materia di *manipolazione genetica* e più specificatamente di clonazione, in una conferenza tenutasi a Vercelli nel Settembre del '99 sottolinea il rischio, evidenziato dal *Comitato Nazionale di Bioetica* (CNB), circa l'illiceità morale di voler generare un individuo umano su misura e secondo i gusti altrui: in altre parole di *selezionare la razza*, di pianificare, sia pure a livello genetico, le future generazioni in modo che corrispondano ad un modello plasmato ad arbitrio di qualcuno (individuo o classe dirigente) che si arroga il diritto di disporre della personalità dei suoi simili, non solo relativamente a quelle caratteristiche che si debbono avere, ma anche rispetto ad un'infinità di caratteristiche molto positive che essi rischiano di non avere perché non incluse nel patrimonio genetico.

Non meno importante il fenomeno della *strumentalizzazione radicale della donna* ridotta ad alcune delle sue funzioni puramente biologiche (prestatrice di ovuli e di utero) e la prospettiva di ricerca verso la possibilità di costruire uteri artificiali. **Mons. Tettamanzi** fa trasparire da queste sue parole come il progetto della clonazione umana rappresenti la terribile deriva cui si è spinta una scienza senza valori che non riesce a distinguere la vita come dono d'amore e la vita come prodotto industriale.

La bioetica e l'etica medica, secondo la posizione della Chiesa, non sono da far risalire al Potter e agli anni '70, ma al **Processo di Norimberga**, allorquando furono analizzate e sottoposte a giudizio le esperienze del nazismo e le sperimentazioni che i medici ricercatori nazisti condussero sull'umanità sofferente e indifesa dei Lager e che hanno ispirato i Codici

di Helsinki e i Codici Deontologici moderni. **Chargaff**, in linea con tale teoria, si auspica che la società possa prevenire "...un gigantesco mattatoio, una Auschwitz molecolare in cui al posto dei denti verranno estratti ormoni, enzimi e altre proteine di valore...".

Indipendentemente dalle teorie delle opposte tendenze, *a ciascuno di noi*, scienziati o semplici cittadini, studenti o uomini delle istituzioni *spetta il diritto di essere informati, formati e interpellati sulle ricadute dei progressi scientifici e tecnologici* per arrivare ad una precisa assunzione di responsabilità. La posta in gioco, inutile dirlo, è il futuro di ciascuno di noi.

Solo questo ottimo motivo basterebbe per sottolineare *la necessità di portare a scuola la bioetica*. La discussione, la riflessione, la valutazione di problemi che interessano l'intera esistenza umana nonché le scelte da compiere per il futuro non possono che sviluppare la mentalità critica e creativa dello studente, uomo e cittadino di domani. L'ambiente scolastico, configurandosi come ambiente significativo di apprendimento, dà l'occasione allo studente di capire come oggi, più che mai, l'avvenire dell'umanità è affidato alle sue stesse mani e come sia grande la responsabilità civica, ma anche il grande impegno, la riflessione costante, l'analisi dettagliata delle molteplici conseguenze a cui può portare il più semplice o banale intervento teso a modificare il percorso naturale dell'esistenza. Dalle decisioni delle generazioni di oggi dipende l'avvenire delle generazioni future; dall'oggi dipende la qualità della vita futura. L'uomo, dice Boncinelli, è "faber" per sua natura, sta a noi tutti, educatori e non, farlo essere "sapiens" senza smettere di essere "faber".

*Un percorso didattico di educazione civica* teso a sviluppare la capacità di riflessione critica, di valutazione e di decisione in *soggetti di scuola secondaria superiore* (con preferenza per le classi terminali, vista la complessità e delicatezza dell'argomento) si può articolare, senza una pretesa esaustiva, nel seguente modo:

**FINALITA' EDUCATIVA**

- Maturazione dell'identità personale.
- Capacità di partecipazione attiva ad un sistema sociale sempre più complesso.
- Consolidamento e sviluppo critico del quadro valoriale su cui si fondano la convivenza civile, la cooperazione e la solidarietà nazionale ed internazionale.

#### OBIETTIVI

- Conoscere i principali nodi dell'attuale dibattito sulla Bioetica.
- Riflettere, con una maggiore autonomia di giudizio, su problemi di carattere politico, culturale, scientifico, morale... presenti nella società.
- Individuare elementi utili alla crescita e alla maturazione della propria persona.
- Riconoscere la necessità di un maggior impegno etico che favorisca il bene comune, capace di manifestarsi in gesti concreti (difesa della vita, pace, tolleranza...).

- Ipotizzare, progettare e realizzare una ricerca empirica (indagine, inchiesta...).

#### CONTENUTI

- Il valore della vita.
- Le problematiche odierne riguardanti le possibilità di intervento sulle forme di vita (manipolazione genetica, procreazione "in vitro", clonazione, aborto, eutanasia...).
- La condizione della donna oggi e nel passato.
- L'immigrazione e i pregiudizi razziali.

#### METODI

- Conversazioni, confronti, riflessioni.
- Indagini sociologiche (lavoro individuale e di gruppo).
- Indagini statistiche.
- Indagini scientifiche, economiche e giuridiche.

#### STRUMENTI

- Testi specialistici relativi alle aree di indagine.

- Saggi, enciclopedie e manuali scientifici.
- Articoli e dossier giornalistici.
- Risorse on-line (atti di conferenze, convegni...).

#### VERIFICHE

- Test oggettivi (questionari di vario genere).
- Test soggettivi (analisi di un testo, di un documento, svolgimento di un tema di ordine etico piuttosto che sociale, piuttosto che ecologico...).

E' chiara la necessità dell'*interdisciplinarietà* con le scienze, la storia, la geografia, il diritto, la matematica, la religione... e tutte le scienze umane dalla cui interconnessione potrebbe nascere l'esigenza di inserire istituzionalmente la bioetica nel curriculum di studio degli allievi delle scuole superiori, al fine di formare nei giovani una coscienza civica critica, consapevole e costruttiva.

Elena Renis

Il prossimo numero di "Scuola e Cultura" sarà dedicato interamente alle *Unità di Apprendimento* dell'Istituto Comprensivo di Muro Leccese, introdotte dalla recente Riforma della Scuola.

In luglio uscirà l'articolo di Franco Ferrarotti: *Ellenismo, Romanità, Cristianesimo: dalla scala di Giacobbe alla coppa d'amore di Plutarco* che per motivi organizzativi non è stato possibile pubblicare in questo numero.

# Il “Museo dal Campo” – Un nuovo approccio ai Beni Culturali tra tutela, ricerca e fruizione. Il caso “Lamalunga” (Altamura)

**ANTROPOLOGIA**

Il museo è per eccellenza un luogo destinato alla raccolta di opere d'arte e di oggetti preziosi, a cui sono (o dovrebbero essere) garantite sicurezza, tutela e conservazione. Rientra dunque nell'ambito degli “edifici per la cultura”, assumendo, oltre a quelle già enunciate, funzioni sociali ed educative (un esempio sono i cosiddetti “musei didattici”), secondo un principio affermatosi in età romana quando al collezionismo privato si contrappose il diritto dei cittadini di fruire delle raccolte di opere d'arte, da considerare patrimonio culturale di pubblica utilità.

Alla definizione classica di museo, si aggiunge un concetto recente che è quello di museo sul campo dedicato, nella maggior parte dei casi, a monumenti o depositi archeologici, in cui il visitatore può assistere direttamente alle attività di ricerca, scavo e recupero.

Accade però di trovarsi di fronte a reperti o giacimenti a cui il visitatore “non deve” o “non può” accedere per motivi di conservazione e di sicurezza.

Ciò ha portato ad un modernissimo concetto di museo, il cosiddetto **Museo dal Campo**, che consente a chiunque di fruire di reperti o giacimenti, difficilmente accessibili fisicamente, mediante tecnologie di tipo “remoto”. Per esempio, attraverso un sistema di telecamere comandate a distanza, al visitatore è consentita l'esplorazione dettagliata e personalizzata dei particolari più significativi del reperto; tutto di grande suggestione e potere formativo e informativo.

La “questione” Beni Culturali è materia attuale e complessa e ogni approfondimento ed azione innovativa genera inevitabilmente una cascata di ulteriori necessità di approfondimento.

L'attualità stringente deriva dal fatto che i principali benefici pubblici nella società dell'informazione includeranno un più diffuso accesso alle risorse culturali mondiali, in particolare a quelle dei musei e delle gallerie, così come un aumento della

necessità della protezione dei beni culturali nazionali.

L'obiettivo è quello di assicurare architetture progettuali e organizzative ad elevata interoperatività assieme alla disponibilità di prodotti e servizi per l'accesso telematico aperto, interattivo, ai beni culturali mondiali.

Lo scopo consiste nell'accelerare la fruibilità multimediale dei beni culturali per assicurarne l'accessibilità al pubblico e per aumentarne il valore come risorsa di conoscenze per scuole e università.

La cooperazione globale sosterrà musei e gallerie nel favorire l'aumento dell'interesse pubblico verso i beni culturali e nell'esplorarne le risorse al fine di un ulteriore arricchimento.

Una rilevante conseguenza attesa è la creazione di un mercato globale dei beni culturali basato sulle opportunità offerte nei vari Paesi da adeguate tecnologie innovative.

Tradizionalmente i Beni Culturali sono rappresentati da oggetti presenti sul territorio e non trasferibili, ovvero, da oggetti prodotti nel territorio e trasferiti e conservati in Musei.

Possono essere individuati 3 tipi di musei:

- museo come classico deposito/esposizione di collezioni, oggetti originali, repliche che forniscano un quadro generale a studiosi e visitatori;
- musei con particolare attenzione per il livello didattico che offrano la possibilità di interazione con gli oggetti e i processi, aventi come scopo il miglioramento delle conoscenze dei visitatori;
- musei, o più precisamente esposizioni, quali le Esibizioni Universali Internazionali, in cui sono mostrate, in genere temporaneamente, le opere o i reperti di massima importanza di norma conservati separatamente in musei diversi.

Più recente è il concetto di *musei sul campo* (usualmente dedicati a monumenti o depositi archeologici), in cui i visitatori possano assistere direttamente alle attività di ricerca, scavo e recupero mentre ancora i



**Vittorio Pesce Delfino**

Vittorio Pesce Delfino, nato a Bari il 5 aprile 1941, ha conseguito la maturità classica; ha studiato lungamente all'estero, in Polonia, a Praga e in Francia. Si è laureato in Medicina e Chirurgia presso l'Università di Bari con una tesi cui fu assegnato il Premio Lepetit. Dopo la laurea, l'abilitazione all'esercizio della professione medica e la specializzazione in Anatomia e Istologia Patologica, ha svolto attività parallele nella carriera ospedaliera e universitaria superando tutti i concorsi nazionali ottenendo sia il titolo di Primario ospedaliero di Anatomia Patologica sia quello di Professore ordinario di Antropologia. Attualmente insegna Antropologia all'Università di Bari.

Ha sempre svolto attività di ricerca, teorica e applicativa, in Morfologia, normale, patologica e dello sviluppo, con particolare interesse alla definizione di metodi quantitativi.

È autore di oltre 240 pubblicazioni scientifiche, di articoli divulgativi e di politica della ricerca e di alcuni libri.

Socio fondatore della European Anthropological Association, è membro della New York Academy of Science e di numerose associazioni scientifiche nazionali e internazionali.

Aderisce al cenacolo internazionale noto come “Gruppo di Osaka”.

Ha coordinato il gruppo di ricerca che ha realizzato un modello sperimentale in grado di determinare con meccanismo puramente biologico una sindrome da immunodeficienza acquisita seguita da sviluppo di linfoma.

Ha coordinato diversi gruppi di ricerca.

Ha effettuato la definizione tipologica e la collocazione filetica del ritrovamento paleoantropologico di Altamura; presiede il Comitato di Coordinamento Operativo, Organismo insediato dalla convenzione tra il Ministero per i beni culturali ed ambientali e l'Università degli Studi di Bari per lo studio di tale ritrovamento.

Ha progettato, per l'Università di Bari e ha diretto la realizzazione, per il Consorzio di Ricerca Digamma, del sistema “Sarastro - Uomo di Altamura” primo prototipo di “Museo dal Campo” destinato alla fruizione remota del reperto paleoantropologico, all'interno del suo sito, garantendone la conservazione in condizioni di integrità e massima tutela.

Impegnato sui temi della salvaguardia della pace, ha tenuto, nel settembre 1991, la relazione ufficiale, in nome della Comunità Scientifica europea, all'assise “Science for peace, collaboration and liberty” in Lubiana, in occasione della proclamazione della Repubblica di Slovenia.

reperiti sono in situ e indipendentemente dalla loro destinazione finale.

Infine modernissimo è il concetto di **musei dal campo**, a cui non è consentito l'accesso per motivi di conservazione o di sicurezza dei reperti o degli stessi visitatori e la cui fruizione è mediata da tecnologie di tipo "remoto" con architetture telematiche più o meno complesse.

A ben vedere, quanto ora riportato altro non è che la rapida disamina di aspettative e approcci al problema del *difficile compromesso tra la conservazione e la fruizione di un bene culturale materiale che ha, come definizione tipica, la caratteristica dell'unicità*.

In base a questa caratteristica ogni oggetto dovrebbe richiedere il massimo di tutela che evidentemente verrebbe a corrispondere a una fruizione nulla; d'altra parte, il valore culturale, e anche economico, di un bene, di cui sia necessario procedere alla tutela, si manifesta solo nel momento in cui esso venga "fruito" (in genere mediante l'osservazione viva) da qualcuno.

Questo aspetto è stato da tempo (1981) lucidamente trattato da Walter Benjamin in "L'opera d'arte nell'epoca della sua riproducibilità tecnica".

Dunque, la via maestra per la ricerca del "difficile compromesso" è quella della "riproduzione tecnica"; quindi una questione genuinamente tecnologica.

Fino a pochissimo tempo fa, la riproducibilità tecnica veniva presa in considerazione quasi esclusivamente come realizzazione di copie fisiche.

Bruno Munari in "Codice ovvio" scriveva: "La riproduzione presuppone un originale pezzo unico irriproducibile in quanto tale, al quale le tecniche della riproduzione cercano di avvicinarsi il più possibile".

Esempio tipico di ciò è rappresentato dai grandi reperti paleoantropologici; tutti i fossili europei, asiatici ed africani non vengono mai offerti, se non in rarissime occasioni, all'osservazione diretta degli originali, nemmeno all'interno dei Musei o delle Istituzioni che ne siano custodi.

Al Musée de l'Homme di Parigi così come al Coryndon Museum di Nairobi o al British Museum a Londra, le Mostre espongono calchi, realizzati e certificati da Istituzioni Internazionali specializzate mentre i reperti originali sono conservati nei caveaux delle Banche Nazionali.

Ma la riflessione sulla riproducibilità basata sulla copia fisica è certamente molto angusta e limitata se posta a confronto con il concetto di estrazione dell'informazione e della sua diffusione immateriale; anzi, è opportuno a questo proposito chiarire subito come non di "informazione genericamente intesa" debba trattarsi, ma di "informazione significativa".

Ad esempio, la fruizione estetica di un quadro prevede come informazione significativa il disegno e il colore, mentre una fruizione significativa per tecnici del restauro dovrà riguardare anche le caratteristiche del supporto, il fondo, la chimica dei pigmenti, ecc. Attualmente tecnologie sensoristiche, intese nella più ampia accezione, permettono l'estrazione selettiva di tale informazione significativa e tecnologie telematiche permettono la loro diffusione e restituzione in maniera tendenzialmente illimitata.

Nella realtà questa potenzialità risulta di fatto ridotta ma rimane comunque molto grande la quantità di informazione ottenibile senza fisicamente toccare il reperto e, quando le condizioni lo richiedano e lo rendano possibile, senza estrarlo dal giacimento nel quale si è naturalmente conservato (museo dal campo) e quindi dalla condizione di massima tutela nella quale viene mantenuto.

Viene pertanto resa possibile una fruizione estremamente vasta e, nel contempo, una maggiore efficacia dei vincoli e delle misure di protezione e tutela.

L'esigenza di tale impostazione integrata, negli ultimi anni, si è manifestata in maniera particolarmente pressante.

Le grotte di Altamira (definite "tempio della pittura cavernicola del Paleolitico", "Cappella Sistina dei cacciatori paleolitici"), il grande complesso megalitico di Stonehenge (da sempre all'aperto nel Wiltshire) dopo alcuni decenni di frequentazione di massa, senza alcuna forma di tutela, sono attualmente chiusi e inagibili e ciò è avvenuto di colpo, con carattere di emergenza, senza alcuna possibilità di forme alternative di fruizione.

La via maestra per far fronte all'esigenza espressa dal "compromesso" sopra riportato è rappresentata da soluzioni tecnologiche integrate che *contemporaneamente* danno risposte efficaci alle esigenze di tutela e

fruizione. Tale contemporaneità sostanzia un vero e proprio piano strategico di approccio al Bene di volta in volta considerato che prevede il progressivo adeguamento delle soluzioni tecnologiche alle due esigenze.

L'aspetto strategico sta nel fatto che il contenuto di ricerca e quindi di innovazione deve rendere disponibili moduli flessibili in continuo aggiustamento; comportamento tipico dei progetti destinati a realizzazioni prototipali, appunto, con forte contenuto di ricerca.

Alcuni Paesi, anticipando future e attese innovazioni, limitano con strumenti giuridici l'estensione dell'intervento, per esempio in giacimenti archeologici.

In Israele solo un terzo di ogni sito può essere scavato nell'ambito dello stesso intervento, anche se pluriennale; il resto viene destinato ad essere studiato successivamente alla riflessione sui risultati raggiunti e soprattutto all'adeguamento dei metodi e delle tecnologie adottate, attraverso una riformulazione aggiornata della strategia di ricerca.

E' evidente che oltre alle novità di merito che questa impostazione comporta, le attività di ricerca impostate in maniera così innovativa, diventano esse stesse oggetto di fruizione con forte quota di interesse da parte di diverse tipologie di utenti, al punto talvolta di competere con lo stesso interesse primario nei confronti del Bene oggetto dell'intervento.

In tema di fruizione tende a rendersi, attualmente, sempre più evidente un fenomeno paradossale che è legato alla sempre più estesa ed economica diffusione di realizzazioni multimediali (tipicamente CD-Rom) che illustrano, di frequente in maniera estremamente sofisticata e accattivante, beni culturali e monumentali.

Tali prodotti, destinati all'utilizzazione domestica e personale, certamente di grande utilità per la promozione e la diffusione dell'informazione a livello di massa, possono, infatti, produrre l'effetto di "distogliere" il fruitore dalla volontà e dal desiderio di visitare effettivamente il bene e il territorio e ambiente, fisico e culturale, di pertinenza; ciò perché da una parte il prodotto multimediale può ingenerare la sensazione di aver permesso una conoscenza già sufficiente, e dall'altra offrire la possibilità continua di rivisitazioni molto più comode, e



soprattutto sottratte alle limitazioni di tempo, e quindi con accuratezza e approfondimento dell'osservazione, maggiori di quanto non avvenga durante una reale visita, magari organizzata in una frettolosa comitiva. Questo rischio è certamente realistico e può evidentemente ridurre le ricadute economiche prevedibili derivanti dal turismo culturale nel luogo che è sede fisica del bene. Si tratta, pertanto, di raggiungere il *difficile compromesso tra utilizzazione di prodotti multimediali fisici diffusibili, tesi alla promozione del bene, con idonei approcci, tesi alla fruizione diretta del bene stesso nella sua collocazione territoriale*, in modo che, attraverso la conoscenza diffusa, venga incentivata, e non già depressa, la tendenza all'avvicinamento fisico al bene.

Tale incentivazione, che è necessaria per incrementare il valore economico del Bene, è però destinata a fare aumentare il carico d'uso sul Bene stesso che è condizione primaria che si oppone alle esigenze di tutela.

E' necessario, pertanto, che la fruizione diretta, cioè nella sede fisica reale, venga supportata da tecnologie che forniscano prestazioni tipologicamente omogenee con quelle caratteristiche del prodotto multimediale diffusibile (flessibilità, interattività, accesso a informazioni)

ma molto più potenti e accattivanti, idonee cioè a incentivare il convincimento del fruitore circa il vantaggio ottenibile con la sua presenza fisica nel luogo sede del Bene, che rimane peraltro tangibile e in massima tutela.

Tuttavia è necessario produrre una documentazione che possa essere acquisita in via definitiva dal visitatore.

A tale scopo è prevista una soluzione che introduce una rilevante novità che consiste nella possibilità offerta dal sistema agli utenti, anche a quelli che per la prima volta si avvicinano a queste tecnologie, di realizzare da soli un prodotto multimediale, partendo dai contenuti informativi audio, video e sensoristici disponibili e selezionati dallo stesso utente, completati da inserti residenti in memoria d'archivio.

Un esclusivo data base consentirà all'utente, guidandolo per mano, in un processo di autoformazione, di realizzare facilmente un prodotto multimediale, che, al termine di un veloce (pochi minuti) processo postproduttivo, potrà ritirare e portare via (nella terminologia proposta per l'innovazione rappresentata dai musei dal campo, è il cosiddetto CD "still custom").

E' evidente come tutto ciò implichi e richieda un'elevata concentrazione di

elaborazione progettuale e di realizzazione prototipale tesa alla costruzione di architetture tecnologiche idonee a far fronte alle necessità esposte, ovviamente ben individuando i diversi vincoli e le diverse esigenze derivanti dalle oggettive diversità tipologiche dei Beni di volta in volta considerati nel loro contesto di conservazione.

**V. Pesce Delfino\*, E. Vacca\*,**

**T. Lettini\*, A. Todero°,**

**W. Formicola°, L. Discipio°**

\*Università degli Studi di Bari, docente di Antropologia

°Consorzio di Ricerca Digamma

*Gli autori di questo contributo costituiscono il team che ha realizzato il prototipo di Museo dal Campo "Uomo di Altamura-Lamalunga"(Progetto Sarastro).*

*Tale progetto è stato ultimato e collaudato nel luglio 2002; il Museo dal Campo per l'Uomo di Altamura nella Grotta di Lamalunga è stato affidato al Comune di Altamura.*

*Desidero segnalare la lettera ricevuta dell'allora Commissario Europeo Michel Barnier (oggi Ministro degli Esteri dello Stato francese) che ebbe l'occasione, subito prima del collaudo, di verificarne le prestazioni e le opportunità.*

**Vittorio Pesce Delfino**

Lettera di Michel Barnier a Vittorio Pesce Delfino

Bruxelles, 11-07-2002

020772

Egregio Professore,

La ringrazio sentitamente della Sua disponibilità e della cortesia dimostratami nell'illustrarmi il progetto relativo alla fruizione a distanza dell'uomo arcaico di Altamura.

Ho potuto così verificare il proficuo utilizzo dei Fondi strutturali europei per un'iniziativa di indubbio interesse, che mi auguro possa rappresentare un punto di riferimento per la ricerca scientifica applicata e un'opportunità di impiego di ricercatori di alto livello.

Confidando in una prossima occasione di incontro, Le porgo i miei più distinti saluti.

Fi.to Michel BARNIER

## Amarissima la ricordanza (II)

### In memoria di Giacomo Leopardi

Pièce di Maria Modesti, 1996

Coprodotta dal Centro Nazionale Studi Leopardiani sotto l'egida della Giunta Nazionale Leopardiana, messa in scena in occasione del Bicentenario Leopardiano, 1998, dalla compagnia "La Fabbrica Teatro" per la regia di Rosetta Martellini

#### Scena I

Recanati 13 dicembre 1817

#### Scena II

Recanati dicembre 1829

#### Scena III

Recanati 29 aprile 1830

#### Scena IV

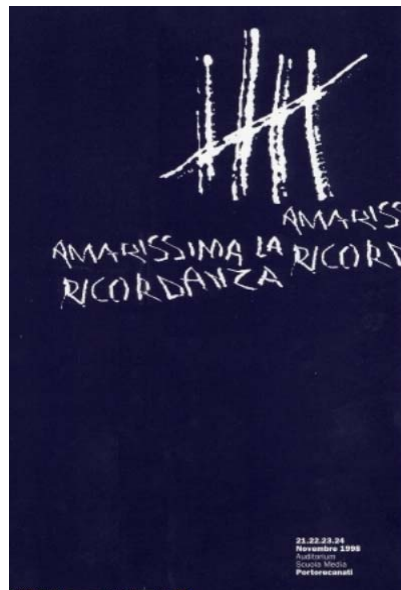
Firenze estate 1830

#### Scena V

Firenze fine agosto 1833

#### Scena VI

Napoli 10 giugno 1837



#### Personaggi

Giacomo Leopardi

Geltrude Cassi Lazzari

Adelaide Antici

Paolina Leopardi

Carlo Leopardi

Monaldo leopardi

Fanny Targioni Tozzetti

Antonio Ranieri

Voce narrante maschile

Voce narrante femminile

#### Scheda

Dattiloscritto (depositato S.I.A.E), presente nell'Archivio del Centro di Drammaturgia delle Donne di Firenze.

Genere: Pièce teatrale

Struttura: Atto unico in 6 scene

Durata: ca. 70 min.

Personaggi 8 (femminili: 4; maschili: 4) + voci fuori campo

Ambientazione: Recanati. Firenze, Napoli, dal 1817 al 1837

Trama: La pièce traccia un percorso autobiografico intorno alla figura di Giacomo Leopardi. Vengono sottolineati i rapporti con le persone a lui più care in un ambiente estraneo e pieno di costrizioni, che rispecchia l'inquietudine propria dell'uomo contemporaneo. In particolare il testo si muove su due linee di fondo: l'inquietudine di Giacomo, presente in tutte e sei le scene, evidente nell'incontro con il padre, ed il rapporto con la donna, che lo porta a confrontarsi con l'eros e a giungere alla consapevolezza di essere 'sempre schiavo' d'amore.

Leopardi è sentito e vissuto dall'interno, attraverso la sensibilità della donna – autrice, che cerca di squarciare il buio che lo circonda, facendo penetrare, nelle sue parole, un raggio di speranza.

Debutto: Auditorium – Portorecanati. Bicentenario Leopardiano (21 novembre 1998, cui sono seguite tre repliche).

Interpreti: Matteo Pintucci, Luigi Moretti, Davide Bennati, Tiziana Marsili Tosto, Eleonora Sbrascini, Roberta Fonsato, Rosetta Martellini.

Regia: Rosetta Martellini

Maria Modesti, nata a Manciano (Grosseto) nel 1947, vincitrice del "Premio Circe Sabaudia 2004" con il libro *Su uno spartito*, Passigli Editori, 2003



## Scena IV

Firenze, estate 1830

Camera in via del fosso presso le sorelle Busdraghi.  
Giacomo è seduto allo scrittoio, è tardo pomeriggio.  
Incontro con Fanny.

Voce narrante maschile

“Nessuno diventa uomo innanzi di aver fatto una grande esperienza di sé, la quale rivelando lui a lui medesimo e determinando l’opinione sua intorno a sé stesso, determina in qualche modo la sua fortuna e lo stato della sua vita... Il riconoscimento e il possesso di sé medesimo suol venire o da bisogni e infortuni o da qualche passione grande cioè forte; e per lo più dall’amore; quando l’amore è gran passione; cosa che non accade in tutti come l’amare... In fine la vita a suoi occhi ha un aspetto nuovo, già mutata per lui di cosa udita in veduta, e d’immaginata in reale; ed egli si sente in mezzo ad essa, forse non più felice, ma per dir così, più potente di prima...”(1)

Pausa. Musica

Voce narrante femminile

Così Giacomo avverte dentro di sé tutto quel turbine di passioni che animano la vita e n’è talmente preso da sentirsi in uno stato di perenne beatitudine.

Si alza, va verso la finestra ed è chiaramente impaziente.  
Indossa un vestito blu.

Voce narrante femminile

A due passi da via del Fosso, in via Ghibellina, nel palazzo al Canto degli Aranci abita Fanny Targioni Tozzetti, moglie di un noto medico e botanico, donna bellissima, della quale Giacomo si è perdutamente innamorato.

Giacomo la sta aspettando.  
D’un tratto sente un leggero calpestio in corridoio, le voci ben distinte delle signore Busdraghi, quindi lo spalancarsi della porta, che aveva lasciato socchiusa.

E’ permesso?  
Eccola, Fanny, avvicinarsi sorridente.

E’ giovane, seducente.  
Nasconde i capelli in un ampio cappello di paglia.  
In mano ha un ombrellino da passeggio ed una borsetta lavorata in pizzo.

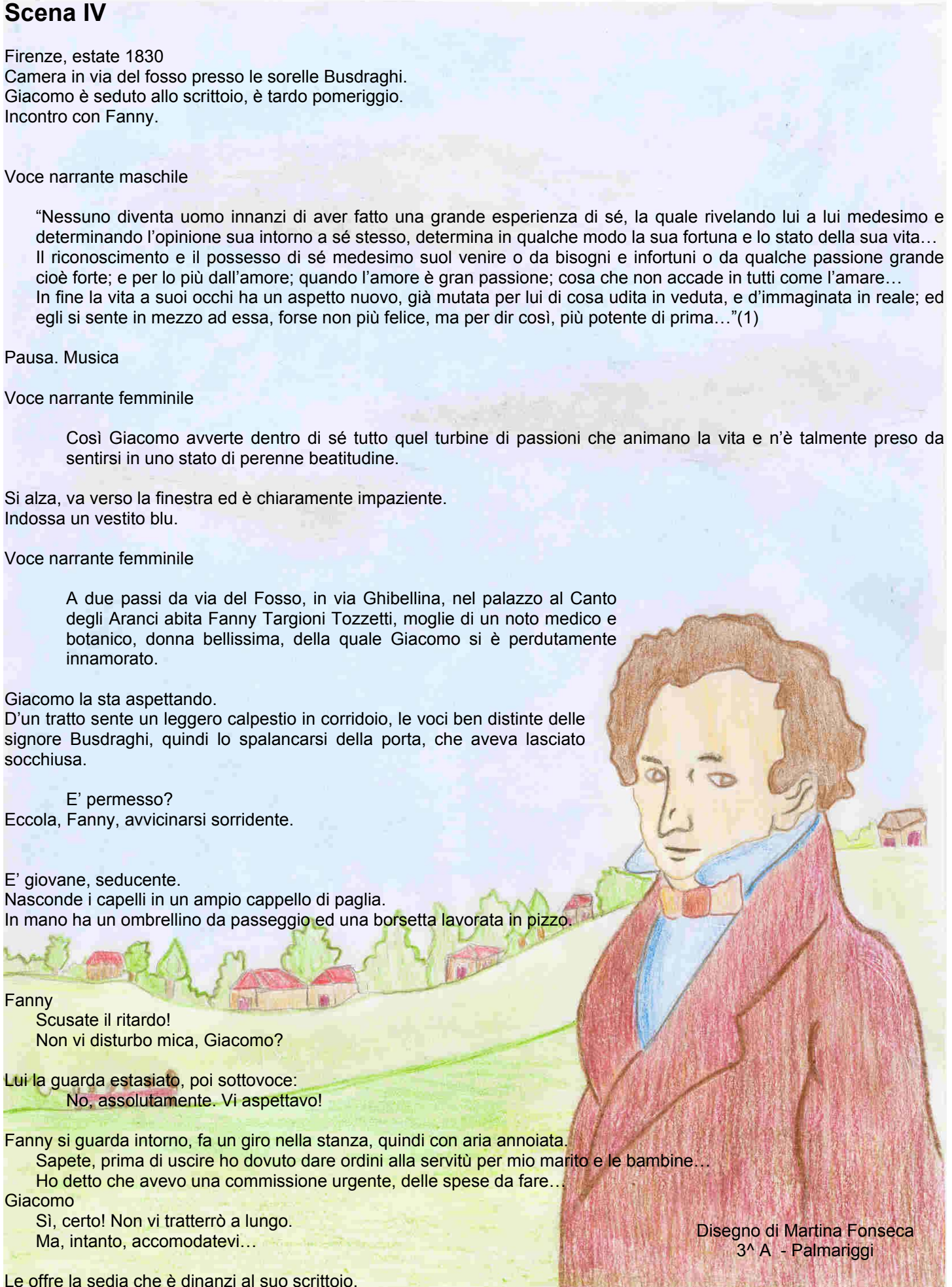
Fanny  
Scusate il ritardo!  
Non vi disturbo mica, Giacomo?

Lui la guarda estasiato, poi sottovoce:  
No, assolutamente. Vi aspettavo!

Fanny si guarda intorno, fa un giro nella stanza, quindi con aria annoiata.  
Sapete, prima di uscire ho dovuto dare ordini alla servitù per mio marito e le bambine...  
Ho detto che avevo una commissione urgente, delle spese da fare...

Giacomo  
Sì, certo! Non vi tratterrò a lungo.  
Ma, intanto, accomodatevi...

Le offre la sedia che è dinanzi al suo scrittoio.



Disegno di Martina Fonseca  
3<sup>a</sup> A - Palmariggi

Fanny si siede e, vivace, comincia a dire:

Com'è complicata la vita d'una donna!

Il marito, i figli da educare...

Per fortuna le mie bambine sono angeli e mio marito è così buono e comprensivo che mi fa sentire in colpa se lo trascuro...

E' anche un po' geloso...

Non vuole che io guardi nessun uomo o che qualcuno mi faccia la corte...Ma il bello della vita (il lato più interessante, capite...) è - per me- essere amata e corteggiata!

E non solo da mio marito...

Vedete, Giacomo, con voi posso dire queste cose, senza timore d'essere fraintesa...

Voi siete diverso, voi siete un poeta...

Di voi, poi, mio marito si fida...

Non è punto geloso...

Anzi, vi stima molto!

Voce narrante femminile

“Giacomo, a queste parole, rabbrivisce:

pensa a Recanati, ai ragazzi che gli gridavano dietro:

“Gobbus esto  
fammi un canestro  
fammelo cupo  
gobbo fottuto” (2)

e a quel suo addossarsi ai muri per non essere visto.”

Dinanzi alla sua diversità e alla bellezza di Fanny, che gli sta davanti, si sente completamente disarmato.

Fa ancora qualche passo nella stanza, poi, impacciato, si mette allo scrittoio, cercando di riordinare le carte e nascondendo così il suo sguardo agli occhi penetranti di Fanny.

Lei fa finta di non accorgersi del suo turbamento, quindi soggiunge.

Voi siete un bravo poeta...

Siete amico delle persone più in vista ed importanti...

Siete disponibile, gentile...

Grazie a voi potrò avere autografi di uomini illustri per la mia collezione...

Me lo avete promesso, ricordate?

Tace un istante, poi con aria civettuola:

Inoltre è un onore, per me, ospitarvi nel mio salotto...

Tutte le mie amiche e nobildonne fiorentine ne sono invidiose...

Se poi immaginassero che sono venuta qui, nella vostra stanza, chissà quali maldicenze oserebbero dire! (facendo un gesto vago con la mano)

Mi pare di sentirle quelle pettegole spennacchiate, perché sono pettegole e spennacchiate, vero?

E, dicendo queste parole, lo guarda con un sorriso malizioso.

Poi continua.

M'invidiano, perché io sono amata e corteggiata...

Ma non faccio nulla, ve l'assicuro!

Cerco di essere semplicemente me stessa, ecco tutto!

Anche voi l'avete notato, vero?

Giacomo arrossisce e balbetta qualcosa.

Impacciato si alza e va alla finestra, quindi si volta verso Fanny.

Fanny

Oh scusate, io non volevo! Ho detto così per dire...





Voi siete un poeta ed io una donna, per giunta sposata!

Giacomo

Avete perfettamente ragione!  
Le donne dei salotti fiorentini sono pettegole e noiose...  
Fossero tutte come voi, Fanny!  
Voi siete sensibile, intelligente...  
Mai ho conosciuto una donna così!-

Breve pausa

Fanny

Oh, non dite questo!  
Per carità, non lo dite...!

Mentre dice queste parole, Fanny si guarda compiaciuta ad uno specchietto che ha tirato fuori dalla borsetta e fa l'atto di aggiustarsi il cappello.

Giacomo è sempre più pallido, la sua voce è sempre più fioca.

Giacomo

Oh, io non vorrei essere indiscreto...Perdonatemi!  
Ma voi siete la gentilezza e l'amabilità in persona...  
Vi siete persino scomodata a venire qui, a trovarmi!  
Vedete, la mia stanza è misera...  
Misera è la mia vita...  
A volte, per giorni e giorni, non posso lavorare...  
Così me ne sto chiuso, al buio, perché gli occhi, sapete, mi fanno tanto male che temo la luce e ho paura di divenir cieco...  
Da quando vi ho conosciuto, però, una nuova luce è penetrata nei miei occhi...  
Il mondo mi appare più bello, più vario...ed anche il dolore fisico, la miseria sono sopportabili, anzi sono dei puri accidenti che nulla tolgono all'essenza vera della vita!  
Ogni cosa confluisce nel tutto, nel cosmo che continuamente si rinnova e si trasforma tramite l'amore e la vita...  
Quando ci è dato di percepire questo, si vanifica l'esperienza del nulla...  
Sì, Fanny, c'è un'altra possibilità, che io ho scoperto, conoscendo voi.  
Ringrazio Iddio di avervi incontrata!  
Siete la persona più amabile e cara per me!

Giacomo, commosso, non osando guardarla, abbassa gli occhi.

Fanny

Anche voi avete portato nella mia vita qualcosa d'eccitante, di nuovo...

Quindi Fanny si alza e, avvicinandosi, gli tende la mano.

Giacomo, stringendo la mano tra le sue, ripete:  
E' un sogno. E' forse -questo- un sogno...

Fanny esce silenziosa, Giacomo rimane solo.

Pausa. Musica

Giacomo passeggia in su e in giù per la stanza.  
La sua agitazione è fortissima.

Giacomo (monologo)

Sì, questo è amore, non c'è dubbio...  
E' in ogni fibra del mio essere...  
Lo sento respirare, vivere dentro di me...  
E' una forza potentissima che mi fa rinascere!  
Al solo vederla tutti i miei nervi sono scossi e le mie forze riprendono un insperato vigore...  
Non sono più il gobbo fottuto, sono un uomo...  
Un poeta, lei dice.  
Ah, se il mio aspetto fosse più gradevole!  
Ingiusta con me è stata la sorte...

Quando guardo Fanny, però, mi dimentico di tutto!  
Perdo la cognizione del tempo, di me stesso...

Sono schiavo d'amore, di Fanny, delle sue grazie...  
L'amore è un frutto dolcissimo ed amarissimo, insieme!

### ***Pausa. Musica***

Voce narrante maschile

“Dolcissimo, possente  
dominator di mia profonda mente;  
terribile, ma caro  
dono del ciel; consorte  
ai lugubri miei giorni,  
pensier che innanzi a me sì spesso torni...”(3)

Pausa

Cala il sipario

## **Scena V**

Firenze, fine agosto 1833

Stanza di Giacomo in via del Fosso.

Sera.

La lucerna, poggiata sullo scrittoio, è accesa.

La stanza è avvolta nella penombra.

Antonio Ranieri è appena visibile, in piedi, dinanzi alla finestra.

Giacomo è seduto sul letto, quasi sfinite, con lo sguardo perduto nel vuoto.

Voce narrante femminile

“Questi fu di statura mediocre, chinata ed esile, di colore bianco, che volgeva al pallido, di testa grossa, di fronte quadra e larga, d'occhi cilestri e languidi, di naso proffilato, di lineamenti delicatissimi, di pronunziatione modesta e alquanto fioca, e d'un sorriso ineffabile e quasi celeste.”(1)

Così Leopardi era apparso a Ranieri all'inizio del loro sodalizio, oltreché tristissimo e malinconico, profondamente turbato e solo.

Pausa: Musica

Voce narrante maschile

E' Antonio Ranieri un giovane napoletano di bell'aspetto, un po' vuoto, forse fatuo, espansivo, portato ad un facile, romantico entusiasmo.

In esilio ha viaggiato in Svizzera, Inghilterra e Francia, prima di essere nuovamente a Firenze, dove nel 1827 aveva conosciuto Leopardi.

In quel periodo tanti ed importanti avvenimenti si erano verificati per i due sodali:

l'amore sempre più acceso di Giacomo per Fanny, la passione di Ranieri per Lenina, il viaggio a Roma per seguirla in teatro, al Valle, e quei mesi tra il '31 e il '32 “d'acerbissimo esilio”(2) per Giacomo, poi il ritorno a Firenze da una Fanny sempre più infatuata del Ranieri ...

Quindi l'estate terribile del 1832, poi il precipitare sempre più incalzante degli eventi...il soggiorno di Ranieri a Napoli, la rottura definitiva di quest'ultimo con Lenina, la fine d'ogni speranza per Giacomo...

Pausa. Musica

Ranieri

Finito, tutto finito con Lenina!  
Era, forse, una pazzia la mia, Giacomo?  
Non potevo non seguirla in ogni teatro, in ogni città...  
Roma, Firenze, Bologna...  
Quasi come se una febbre mi bruciasse nell'anima...  
Ero pronto a tutto, sì, anche al suicidio!

Giacomo

Sì, l'amore è questo, anche desiderio di morte...

Ranieri

Se non ci fossi stato tu, Giacomo, con le tue premure e la tua amicizia, se non ci fosse stata Fanny con il suo affetto...Chissà a quest'ora...!

E qui, com'è nel suo naturale, fa un gesto tragico con la mano, rivelando, tuttavia, poca convinzione nelle parole appena dette.

E' l'enfasi a prevalere sul personaggio.

Ranieri

Poi, per chi mi sarei ucciso?  
Per un'attricetta, che ha mille amanti e un marito esigente e gelosissimo?  
Pensa, Giacomo, s'informava ( e questo l'ho saputo da una lettera, che aveva mandato al Niccolini) quali fossero le condizioni della mia famiglia, prima del passo fatale...  
Quindi, convenuto quale fosse l'entità delle mie sostanze, nonostante la sincerità dei miei propositi, ha pensato bene di rimanere con il marito...  
Così è libera di stare sulle scene e d'avere amanti in ogni città...

Giacomo

Era una passione troppo forte, insana...  
Questo lo diceva anche Fanny, preoccupata per te, per la tua salute...

Ranieri

Fanny, sì, Fanny!  
Pur di vedermi felice, non dimostrava neppure d'essere gelosa di Lenina...  
Il suo incondizionato amore mi è stato, mi è di conforto!  
Che donna vibrante, calda e sensuale è la Fanny!

A queste parole Giacomo s'irrigidisce tutto e guarda l'amico con uno sguardo triste, indifeso.

Ranieri, intanto, va verso Giacomo, dicendo:

Oh, mio caro Giacomo, devi convincerti...  
E' inutile che ti ostini a rimanere a Firenze, è meglio se vieni con me, a Napoli...  
Fanny ha la sua vita...  
Tu non hai che me, ricordati!  
Sono disposto ad aiutarti, ad esserti per sempre amico...

Giacomo, con un tono basso ed incrinato nella voce:

Sì, Fanny, è stata un sogno, un bellissimo sogno...  
Mai sono stato così malinconico e solo...  
Forse, quando tu eri a Napoli, e si è aggravata la mia malattia agli occhi...  
Sì, allora, mi sono sentito veramente sprofondare in un baratro...  
Fanny ti ama, ti ha sempre amato, lo sai.  
In una lettera ti ho scritto che aveva preso a farmi "gran carezze"(3), affinché potessi servirla verso di te...  
Sono stato, per lei, un tramite per giungere a te, ecco tutto...  
E come biasimarla?  
Tu sei giovane, sano, pieno di vigore, di fascino, di allegria...  
Io, come dice il Capponi, "il Gobbo", timido, impacciato con le donne, affatto socievole...  
ho poca dimestichezza...

In più sono portato alla malinconia e, questo, certo non mi giova, specie con le donne...

Alla fine i miei discorsi diventano noiosi e una donna attraente come Fanny ha bisogno di un uomo ben diverso, anche se meno appassionato e profondo...(Pausa)

Ed io quali prospettive ho mai avuto di attirarla fisicamente, sensualmente?  
No, tutto quest'amore è stato una pura follia...  
Una schiavitù il mio desiderio...

Voce narrante maschile...

“Or poserai per sempre  
stanco mio cor. Perì l'inganno estremo,  
ch'eterno mi credei. Perì. Ben sento,  
in noi di cari inganni,  
non che la speme, il desiderio è spento...”(3)

Pausa

Ranieri

So che nulla posso contro il tuo dolore...  
Devi, però, farti animo e decidere...  
Sai, non è più possibile per te rimanere a Firenze...  
Anche per me è, oltretutto, spiacevole per quelle voci insistenti che girano sul tuo conto, sul mio, su quello di  
Fanny...Dobbiamo porre fine a questa situazione...  
A Napoli, vedrai, starai meglio...  
Il clima, poi, è più confacente alla tua salute...

Giacomo

Ora che Fanny mi ha abbandonato, non ho che te...  
Eppure, senza di lei non posso vivere!  
Giorno per giorno mi sento consumare nel fisico, nell'anima...Lei, certo, non ha capito la forza  
del mio amore...  
Non posso, però, fargliene una colpa...  
Lei, così giovane e bella, come avrebbe potuto abbassarsi a me, alla mia umana fragilità?  
Lei, che è così viva e splendente, rifugiarsi nel buio  
dei miei occhi?  
No, Fanny deve dare la vita agli altri con le sue carezze, il suo sorriso...  
Io devo dare la vita agli altri con le parole, il verso...  
Devo rimanere prigioniero d'una stanza e delle parole, per poi far nascere la speranza, il sogno e la vita...  
Sì, proprio così. La poesia - per me - è la vita.

Voce narrante maschile

“...Né tu finor giammai quel che tu stessa  
inspirasti alcun tempo al mio pensiero,  
potresti alcun tempo al mi pensiero,  
potresti, Aspasia, immaginar. Non sai  
che smisurato amor, che affanni intensi,

che indicibili moti e che deliri  
movesti in me; né verrà tempo alcuno  
che tu l'intenda. In simil guisa ignora  
esecutor di musici concetti  
quel ch'ei con mano o con la voce adopra  
in chi l'ascolta. Or quell'Aspasia è morta  
che tanto amai. Giace per sempre,  
oggetto  
della mia vita un dì: se non quanto,  
pur come cara larva, ad ora ad ora  
tornar costuma e disparir. Tu vivi  
bella non solo ancor, ma bella tanto,  
al parer mio, che tutte l'altre avanzi.  
Pur quell'ardor che da te nacque è spento:  
perch'io te non amai, ma quella Diva  
che già vita, or sepolcro, ha nel mio core.”-(4)



Giacomo, commosso, alza lo sguardo su Ranieri, che sta andando verso la porta.





Ranieri

Io, Giacomo, non ti abbandonerò mai...  
Nulla più ci trattiene a Firenze, possiamo allora partire al più presto.

Giacomo

Tu, sei per me un amico carissimo, un fratello!

Ranieri (annuisce in silenzio)

A domattina, Giacomo! (esce chiudendo la porta).

Giacomo rimasto solo, al lume della lucerna sempre più fioco inizia a scrivere con una smania febbrile.  
La penna scorre velocemente, scricchiolando sulla carta.  
E' il suo addio, quello, a Firenze, a Fanny, all'amore.

Cala il sipario

## Scena VI

Napoli, 10 giugno 1837

Stanza di Vico Pero n 2, dove abita con Antonio Ranieri e la sorella di quest'ultimo, Paolina.  
Giacomo è seduto allo scrittoio dinanzi alla finestra. Sulle ginocchia ha una coperta.  
Ha l'aspetto di persona molto sofferente. E' tardo mattino. Nessun rumore giunge dalla strada.

Voce narrante femminile

Nel dicembre 1836 il colera, dopo cinquanta giorni., pareva scomparso, poi era ripreso con maggiore violenza, senza che nulla potesse essere fatto per arginare o limitare il contagio. Un flagello immane si era riversato su un'intera città, portando dappertutto desolazione e morte .I morti venivano gettati in una fossa comune, di notte. Giacomo era rimasto in campagna a Villa Ferrigni dal 20 agosto '36 al febbraio '37, per sfuggire all'epidemia.  
Mesi terribili furono quelli in cui ogni giorno corse " sei pericoli di vita ben contati, imminenti, e realizzabili d'ora in ora."(1)  
Ritornato a Napoli, in una condizione di salute sempre più cagionevole, ossessionato dal contagio e dal fantasma d'una città deserta, trascorse le sue giornate in uno stato di febbrile attesa.-

Pausa. Musica

Monologo di Giacomo

Quando arrivai a Napoli, come mi apparve bella, viva, splendente!  
Capodimonte, Toledo... una vita che sentivo scorrere tra la gente, nelle mie vene...e in quella vita m'immergevo totalmente con tutti i miei sensi...  
Mi piaceva camminare per i vicoli, sentire quell'animazione, quel vociare, quei continui richiami dei venditori, che mi davano l'illusione d'essere anch'io partecipe, non un estraneo che tutto osserva con animo distaccato... Amavo quella gente, quell'accalcarsi di vicolo in vicolo -  
come un fiume – di porta in porta per tentare un gioco o la fortuna...  
Mi piaceva uscire solo e girare per le vie, senza alcuna meta...  
Questo Ranieri non l'ha capito...e nemmeno sua sorella Paolina...  
Per loro è inconcepibile che uno abbia il desiderio (che dico) la necessità di stare da solo e di uscire liberamente.  
Sempre spiato mi sono sentito, per affetto e sollecitudine, certo, mai libero,  
però... Anche quando veniva a trovarmi qualcuno, Ranieri usciva dalla mia stanza, seccato.  
Ora con il colera non viene più nessuno a trovarmi.  
Anche August Von Platen è morto.  
Appena finirà quest'epidemia, tornerò a Recanati, dai miei cari...  
Dal 13 di aprile il contagio è aumentato...  
E' un incubo per me...  
Quando tutto sarà passato ed io starò meglio, lascerò questo paese, dove, ogni giorno, mi diventa sempre più insopportabile vivere...  
Sono - in un paese - veramente barbaro tra "Lazzaroni e Pulcinelli nobili e plebei, tutti ladri e baroni fottuti degnissimi di Spagnuoli e di forche".(2)  
Ho gran desiderio di rivedere al più presto i miei cari, Recanati...

Pausa. Musica

## Voce narrante femminile

Quei sette anni - come ebbe a scrivere in una lettera dell'11 dicembre al padre Monaldo, non li aveva trascorsi "tra le rose", ma "fra i giunchi marini".

Le sue angustie e sofferenze erano tali che solo a voce potevano essere riferite...

Senza alcuna colpa si era ritrovato in estrema miseria, in quella condizione di bisogno che definiva essere giunta all' "articolo pane".(3)

Il sussidio, inviato dai suoi familiari, era di 12 francesconi al mese.-

## Pausa. Musica

## Monologo di Giacomo

Quante volte ho sognato la solitudine della mia biblioteca... quello sguardo ampio dal Monte Tabor su sconfinati orizzonti e il mare... e il rintocco - nella notte - dell'orologio della torre, e il vento, e il sole chiaro sugli orti e sui campi!

Potessi, partirei domani stesso!

Invece, sento che la mia malattia peggiora di giorno in giorno...

Respiro sempre più a fatica... con affanno...

Ed è ben triste trovarmi qui, in un luogo che più non mi appartiene...

Non c'è più vita, ed una caligine fitta ricopre ogni cosa...

Un'ombra impalpabile tra le ombre, la morte.

## Pausa. Musica

Giacomo, che si sente debolissimo e malfermo sulle gambe, si alza lentamente e va alla finestra.

Dalle persiane socchiuse penetra nella stanza un po' di sole.

Rimane in attesa di qualcosa: una voce, un rumore.

Il silenzio è profondo.

Fa qualche passo nella stanza, prima di sedersi di nuovo e riprendere il suo soliloquio:

Salutari, per me, sono stati solo i primi tempi, per il clima mite e l'allegria della gente...

Poi l'uggia, la consuetudine...

Non certo facile è stata - ed è - la convivenza con Ranieri e Paolina, troppo premurosi per me, asfissianti...

D'un tratto mi sono sentito irretito, prigioniero...

Così sono sorti gli screzi e le incomprensioni...

Mi si accusa di prendere la notte per il giorno, di avere orari strani... e non si tiene conto di quello che io provo, del lavoro che c'è dentro di me, del mio sfinimento...

Così desidero, ogni tanto, scappare, stare solo... respirare, finalmente!

## Pausa. Musica

Solo alcuni mesi passati a Torre del Greco sono stati veramente sereni, prima che scoppiasse il colera... A Villa Ferrigni porta un sentiero ripido tra le viti abbarbicate su mandorli, peri, susini, albicocchi... In basso c'è il golfo, azzurro, nella luce, in alto il terreno brullo è riarso, grigiastro: una colata lavica su cui nasce rigogliosa la ginestra.

## Pausa. Musica

Nelle mie passeggiate lungo le pendici del monte spesso mi fermavo dinanzi a quello sterminato deserto di lava a guardare il mare, il cielo sconfinato all'orizzonte.

E mi prendeva una nostalgia acutissima...

Ripensavo, così, a Recanati, a Nerina, a Silvia, all'amore, alla speranza, a quel sentimento così potente che mi aveva spinto verso Fanny...

Un'energia nuova sentivo confluire nel mio sangue...

Era lei, Fanny, a sedurmi con il suo sorriso... poi l'incanto si rompeva: ero solo tra la lava e il mare.

Lo spazio - dinanzi a me - si apriva in una vertigine.

Era lo stesso abisso in cui mi sentivo di precipitare, quando a Pompei ed Ercolano camminavo su quelle rovine, pensando alla vita, alla morte, al nostro destino, alla natura, a quella potenza cosmica che si era scatenata dalle viscere della terra e si rivelava ai miei occhi...

## Pausa. Musica

E, su quel deserto, sulla nostra sorte umana avvertivo il compimento d'una profonda armonia, in quel rigoglioso fiore della ginestra sul terreno arido la nostra unica possibilità di salvezza.

## Voce narrante maschile

“Qui su l’arida schiena  
del formidabil monte  
sterminator Vesevo,  
la qual null’altro allegra arbor né fiore,  
tuoi cespi solitari intorno spargi,  
odorata ginestra,  
contenta dei deserti...”(4)

Pausa

Giacomo

La ginestra è la luce dopo le tenebre, è la vita...quella vita ch’io sento sfuggirmi attimo per attimo...

Una breve pausa, poi Giacomo si alza e comincia a camminare in su e in giù per la stanza.  
Non ha requie... tutti i suoi nervi sono scossi, è in preda ad una forte emozione.

Giacomo

Quante volte ho invocato la morte!  
Ed ora che la sento così vicina, ad un passo da me, non mi seduce più...  
Non è bella, né pietosa la Morte...  
Come un fantasma si aggira per la città, in queste stanze... presto verrà, lo sento...  
Se penso al mio corpo, lo vedo abbandonato in una fossa comune...  
E la vita, invece, quella vita che mi è sempre sfuggita e ho amato, ho ricercato - in un bacio, in un sorriso - è tutta  
racchiusa nel fiore fragile eppure tenace, dolcissimo della ginestra sulla lava, nel deserto della nostra solitudine, nel  
silenzio e nel dolore, da cui - con forza - nasce la vita.

Pausa. Musica

Voce narrante femminile

Ora che si avvicina alla fine, ogni cosa gli pare vana, persino la ragione.  
E - in questa sua totale ribellione - c’è la disperazione di chi si sente profondamente solo.

Voce narrante maschile

Dall’ultima lettera a Monaldo Leopardi del 27 maggio 1837:

“...Se scamperò dal choléra e subito che la mia salute lo permetterà, io farò ogni possibile per rivederla in qualunque stagione, perché ancor mi do fretta, persuaso oramai dai fatti di quello che sempre ho preveduto che il termine prescritto da Dio alla mia vita non sia molto lontano.  
I miei patimenti fisici giornalieri e incurabili sono arrivati con l’età ad un grado tale che non possono più crescere: spero che superata finalmente la piccola resistenza che oppone loro il moribondo mio corpo, mi condurranno all’eterno riposo che invoco caldamente ogni giorno non per eroismo, ma per il rigore delle pene che provo.  
Ringrazio teneramente Lei e la Mamma del dono dei dieci scudi, bacio le mani ad ambedue loro, abbraccio i fratelli, e prego loro tutti a raccomandarmi a Dio acciocché dopo ch’io gli avrò riveduti una buona e pronta morte ponga fine ai miei mali fisici che non possono guarire altrimenti. Il suo amorosissimo figlio Giacomo. (5)

Pausa

Voce narrante maschile

Giacomo muore a Napoli il 14 giugno 1837.

Pausa. Musica

Voce narrante femminile

Te lo senti - dentro - questo personaggio ( a cui hai dato solo la voce) vivere, respirare:  
creatura che nasce nel tuo grembo, per donare al mondo la sua parola.

Cala il sipario

## Note

## I Scena

- (1) Zibaldone, 59
- (2) Zibaldone, 353 – 355
- (3) G. Ferretti, Leopardi. Studi biografici. Ofiria Ed. Firenze 1928, pag. 124
- (4) Da un ricordo di Teresa Teja
- (5) Monaldo Leopardi, Autobiografia, XXIII pag. 89

## II Scena

- (1) Dal “Diario del primo amore”
- (2) Zibaldone, 4310
- (3) Le ricordanze

## III Scena

- (1) Ep., I 15-16
- (2) Monaldo Leopardi in Carteggio inedito
- (3) “Cenni biografici”, in Carteggio inedito

## IV Scena

- (1) Pensieri LXXXII Poesie e Prose, LI pagg. 50 – 51
- (2) G. Antona - Traversi, Studi
- (3) Pensiero dominante

## V Scena

- (1) Notizia intorno alla vita ed agli scritti di Giacomo Leopardi MDCCCXLV, in appendice a “ Sette anni di sodalizio con G: Leopardi”, A: Ranieri, Garzanti 1979 pagg. 133 – 134
- (1) Lettera a Carlo Leopardi, Roma 15 ottobre 1831
- (2) Lettera ad A: Ranieri, Firenze 29 gennaio 1833
- (3) A se stesso
- (4) Aspasia

## Scena VI

- (1) Lettera a Monaldo, Napoli 9 marzo 1837
- (2) Lettera a Monaldo, Napoli 3 febbraio 1835
- (3) Lettera a Monaldo, Di Villa 11 dicembre 1836
- (4) La ginestra
- (5) Lettera a Monaldo Leopardi, Napoli 27 maggio 1837

**Le foto e la locandina qui riportate sono dell'archivio del Centro Nazionale di Studi Leopardiani, Recanati. Responsabile Roberto Tanoni.**

# I gruppi Balint nella nuova Scuola\*

## PSICOANALISI



Leonardo Ancona

Leonardo Ancona, nato a Milano il 2/5/22, laureato in medicina a Milano (1946) e ivi specializzato in Malattie Nervose e Mentali (1951). Ha vinto nel 1950 il concorso di Assistente Ordinario per la Psicologia, alla Università Cattolica del Sacro Cuore (U.C.S.C) di Milano e nel 1954 ha ottenuto la Libera Docenza in Psicologia.

Dallo stesso anno al 1958, Incaricato di Psicologia alla U.C.S.C. Nel 1958 ha vinto il concorso per la cattedra di Psicologia ( primo ternato ); straordinario di Psicologia nella U.C.S.C. dal 1958, confermato nel 1961, ordinario nella stessa Università ( Facoltà di Lettere ) fino al 1965. Trasferito alla sede romana della U.C. ( Facoltà di Medicina ) è stato ivi ordinario di Psicologia fino al 1973, di Psicologia Clinica sino al 1978 e di Clinica Psichiatrica in seguito, sino alla sua uscita di ruolo, nel 1992. Dal 1959 è stato Direttore dell'Istituto di Psicologia, prima a Milano fino al 1965 poi a Roma fino al 1978, poi dall'Istituto di Psichiatria e Psicologia, sempre nella U.C.S.C e Direttore della Scuola di specializzazione in Psicologia e di Psichiatria. Ha pubblicato 10 volumi e ha curato come Editor una decina di testi di Psicologia e di Psichiatria.

### 1. Premessa

Il gruppo Balint (GB) è una specifica modalità di intervento, di cambiamento, di conseguente acquisizione di una nuova conoscenza nei riguardi del proprio lavoro, e di se stessi nel lavoro; questo risultato si ottiene tramite la modulazione dell'inconscio grupppale. La definizione richiede innanzitutto un inquadramento teorico del gruppo Balint nell'ambito delle varie specificità del lavoro di gruppo che la ricerca scientifica ha nel tempo

messo a disposizione della società contemporanea, a seconda delle sue successive richieste; specificità che si possono delineare nel modo seguente:

– La “dinamica di gruppo”. Essa si declina sulla fenomenologia interattiva proposta da K. Lewin e dai suoi epigoni dei laboratori psicologici, prima del MIT di Boston (1947), poi del RCGD di Ann Arbor (Cartwright, 1951). Le applicazioni della dinamica di gruppo della scuola lewiniana sono state promosse, in USA, dalla impostazione pragmatica degli statunitensi ma anche dalla convenienza di cambiare, in campo alimentare, scelte rese necessarie dal secondo conflitto mondiale (causa contingenti difficoltà di approvvigionamento) e in quello industriale (difficoltà di mansionamento, relative alla enorme espansione di mercato successivo all'esito vittorioso dello stesso): i corsi di sensibilizzazione e di formazione nell'ambito della équipe di lavoro e i classici “T. Groups” dei Seminari del centro residenziale di Bethel (Maine) sono esempi di queste realizzazioni ed anima di quel movimento culturale, che si è affermato come “Human Relations”. In questi gruppi la presenza e l'apporto dei singoli componenti tendono ad essere epochizzati.

– La “analisi di gruppo”. Si tratta qui di gruppi costituiti come un setting che si sono attuati secondo due modalità differenziali.

La prima si è affermata nel Regno Unito nell'ambito della terapia del disadattamento, quando W.R. Bion e i colleghi della psichiatria militare si trovarono di fronte al compito di riabilitare un grande numero di reduci dal fronte che presentavano stati di disturbo mentale, essendo tuttavia troppo pochi per attendere ad essi individualmente: sorsero così le prime Comunità terapeutiche (Main, 1946) e i primi gruppi terapeutici (Bion, 1961). Questa modalità di condurre gruppi si è rifatta sostanzialmente al modello lewiniano esperito ad Ann Arbor e tramite la Clinica Tavistock di Londra si è incisivamente diffusa nel mondo dell'industria. La seconda modalità è sorta come un nuovo strumento terapeutico delle situazioni nevrotiche e psicotiche, ad opera dello psicoanalista M. Foulkes che la



Antonino Minervino

Antonino Minervino, medico, specialista in psichiatria, psicoterapeuta

- tirocinio ospedaliero post-laurea presso la Clinica Psichiatrica dell'Università di Parma.  
- conseguimento del diploma di Specialista in Psichiatria nel 1982 con una tesi di ricerca sulle strutture intermedie ( ricerca condotta in Italia e all'estero).

- inizio attività lavorativa a Viadana (Mn) nel 1979 sia nel Servizio Psichiatrico di Diagnosi e Cura di Viadana che sul territorio.

- 1990-1999 Responsabile del CRT ( Centro Residenziale di Terapia e Riabilitazione)

- Primario dell'Unità Operativa di Psichiatria n°25 di Casalmaggiore (Cr).

- Direttore del Dipartimento di Salute Mentale dell'Azienda Ospedaliera "Istituti Ospitalieri" di Cremona.

- Dirigente di II° livello.

Dal 1997 opzione per l'esclusiva attività libero professionale intramoenia.

- attività come consulente tecnico psichiatra e come perito psichiatra per la Pretura di Viadana (Mn) ,per il Tribunale di Cremona, di Mantova, di Reggio Emilia e di Milano.

- frequenza in Svizzera presso il Centro di Documentazione Internazionale Balint di Ascona ai seminari di supervisione condotti dal prof. B. Luban-Plozza.

- frequenza ai gruppi di formazione condotti dal dr. S. Rusconi per conduttori di Gruppi Balint ed inserimento nella sezione Formatori dell'Associazione Medica Italiana Gruppi Balint .

- frequenza dei seminari di supervisione clinica condotti dal dr. G. Lai e frequenza all'Accademia delle Tecniche Conversazionali .

Incarico di Professore a contratto per l'insegnamento di Psicoterapia presso la Scuola di Specializzazione in Psichiatria dell'Università degli Studi di Parma e di Psichiatria per il Corso di Laurea per Fisioterapista dell'Università di Brescia.

denotò come “gruppo-analisi” (1975): un'analisi di “piccoli gruppi” (8-10 soggetti), concettualizzati come un reticolo in interazione (*matrice*) del quale è possibile comprendere (prendere, cogliere insieme) sia gli inter-scambi fra i componenti (i fili) che la loro singola individualità (i nodi di intersecazione).

– I “gruppi intermedi”, il cui setting è post-familiare, pre-politico, e riguarda quegli assembramenti, di 17-20

persone, che di solito il soggetto trova nel suo lavoro e che si modulano frequentemente sull'onda dell'odio e della paura di livello cosciente. Essi sono stati proposti da P. De Maré come insiemi dalla mente psico-culturale, uno spazio transizionale impostato sul dialogo e direttamente confrontato con le forze emotive che minacciano di limitare o interrompere le relazioni fra gli uomini, di danneggiare la loro *koinonia* (1991). – I “gruppi allargati” da 40 a 60-80 o più persone, specificamente deputati al processamento del sovra-personale, cioè al trans-generazionale, configurato come mente socio-culturale, e operante come un *flusso* coinvolgente il presente, e il “qui”, col passato, e il “là”; lo spazio aperto da questo setting consente di giungere alle radici dell'influenzamento di comunità intere ed attiva le dinamiche psicosociali più profonde, quelle presimboliche. La letteratura internazionale è ancora scarna al proposito di questi gruppi, che sono stati fatti conoscere in Italia dalla traduzione del volume di L. Kreeger (1975) e dai contributi di chi scrive (1993).

## 2. Il gruppo Balint

Il gruppo che ha preso nome dal suo creatore, lo psicoanalista M. Balint, si è costituito in deviazione dal movimento istituzionale della psicoanalisi ed è stato di fatto considerato da questa un “figlio bastardo”; si tratta di gruppi etero-centrati di “discussione guidata” che permettono di apprendere dall'esperienza, cioè dalle proprie emozioni, dai propri movimenti affettivi, dai propri sentimenti, allo scopo di apprendere quella “giusta distanza emotivo-affettiva” che è necessaria e utile per operare nel proprio campo con efficacia nei confronti dei pazienti per i medici, degli scolari per gli insegnanti, degli assistiti per gli operatori nel campo sociale, dei dipendenti per i capi nell'industria, e così via.

Anche a questo riguardo si possono individuare due modalità diverse di condurre un GB: una si svolge sul piano del rapporto dialettico a livello di consapevolezza, si declina sulle operazioni dell'io e come tale affronta i problemi pratici di responsabilità verso i colleghi e i soggetti ai quali si rivolge la propria funzione. Una

procedura che si può riportare al modello di dinamica di gruppo di Kurt Lewin e dei “gruppi intermedi” di Pat de Maré; essa sembra declinarsi sulla dimensione della “affiliazione” del modello di D. McClelland (1958).

Questo modo di condurre il gruppo Balint è pienamente evidenziabile dal resoconto di 11 incontri per medici tenuti a Crema nel 2001 da G.C. Stoccoro, in una serie che vide la partecipazione di 6 medici, oltre a due conduttori e alla psicologa recorder.

L'esperienza di Stoccoro fu di tipo extra-istituzionale e questo fatto consentì di allargare il problema ad un contesto più ampio che non fosse il rapporto tra medico e paziente, lasciando tuttavia l'interrogativo se una simile sperimentazione sarebbe stata possibile anche all'interno dell'istituzione; ma probabilmente le cose non sarebbero state diverse.

Di questi incontri si riporta qui il resoconto del V, al quale hanno partecipato 5 medici e che può considerarsi esemplare.

L'assenza di un collega ammalato dà spunto ai partecipanti per parlare delle reazioni dei pazienti di fronte a un medico malato: “Ah, ma allora anche i dottori si ammalano!”.

I pazienti pensano che i medici siano immuni dalle malattie. A volte la gente si rivolge al medico di base anche se questi è a casa ammalato, perché non si fidano di nessun altro medico.

Secondo alcuni colleghi, i pazienti approfittano della disponibilità che il medico offre loro, convinti di poterlo contattare in qualunque momento. Si parla dell'urgenza del ricorso al medico, urgenza che in caso di malattia diventa anche urgenza “psicologica”, bisogno immediato di aiuto. Questa osservazione conduce il gruppo ad interrogarsi sulla difficoltà di alcuni medici a dire di no ad un paziente.

Sorgono così le seguenti considerazioni: la relazione medico-paziente è unica e privilegiata; di fronte a un nuovo medico il malato si sente a disagio; la professione del medico è considerata una missione, per cui ci si attende da lui comprensione, disponibilità e attenzione al paziente come persona; l'immagine popolare del medico è caratterizzata dall'idea della sua onnipotenza; questa immagine mitica può giocare un ruolo importante nella

scelta professionale; in caso di acuzie è importante fornire una continuità della cura e della gestione del paziente da parte dello stesso medico, perché questo rassicura il paziente.

Il secondo modello di GB parte anch'esso dalla considerazione di ciò che si verifica nel gruppo a livello di obiettività, ma solo intendendolo come l'aspetto manifesto di un sogno: di questo si cerca di approfondire le dinamiche inconscie in termini di transfert e contro-transfert, di resistenza e di difesa.

La procedura qui ha natura decisamente analitica e dipende fondamentalmente dall'intenzionamento che i conduttori hanno dato al setting all'inizio del lavoro. Questo si declina sull'“attaccamento”, proposto da J. Bowlby (1969) come una dimensione basica della struttura psichica, della stessa importanza della libido e ad essa soggiacente.

Con molta probabilità l'evenienza di questa duplicità nella conduzione e nella natura del GB dipende dal fatto che la teoria che inquadra questa strategia di intervento ha due radici fondamentali: la prima deriva dal “metodo dei casi” importato in Inghilterra dal Nord-America (Harvard) seguito alla Clinica Tavistock di Londra per impulso di Enid Eicholtz, e da questa trasmesso a Balint, suo futuro marito.

Il “metodo dei casi” è stato infatti definito come “quel procedimento che sviluppa la personalità grazie ad aggiustamenti stabiliti consciamente a livello inter-individuale fra le persone e il loro ambiente” (M. Richmond, 1972); una strategia tecnico-sociale diventata clinica per l'apporto di W. Bion, lui pure insegnante alla Tavistock.

La seconda radice dipende a sua volta dal fatto che l'anima tendenzialmente sociale del GB venne ad ibridarsi con quella di derivazione ungherese della scuola psicoanalitica di Budapest; di fatto questa ispirò continuamente Balint nella sua attività clinica, costituendo quella che M. Moreau Ricaud (2000) denotò come “chimera anglo-ungherese”, un fatto che non mancò di contrapporre Balint ai colleghi della Società psicoanalitica inglese.

È di questo secondo tipo il GB descritto in questo contributo: derivato dall'anima psicoanalitica di

Balint, questo orientamento si è arricchito col contributo offerto dalla scuola di gruppo-analisi di Londra, iniziata da M. Foulkes e proseguita dai suoi epigoni.

Questo tipo di GB si differenzia da quello precedentemente descritto come “dialettico” tanto quanto lo svolgimento del gruppo intermedio si differenzia da quello di piccolo e grande gruppo analitico (L. Ancona, 2002).

### 3) I gruppi Balint nella scuola

I GB sono stati concepiti e attuati come un intervento di aiuto del rapporto medico-paziente, al fine di migliorare la cura a vantaggio di chi la riceve ma anche di chi la presta.

Balint si era infatti accorto che nell'atto terapeutico la persona del medico ha una grande importanza, al di là della sua competenza specifica e delle sue intenzioni di cura; perché “le sue emozioni possono intervenire dannosamente nello sviluppo della inter-azione costruttiva” che si stabilisce tra il medico e il suo paziente. In tutte le terapie la persona del medico funziona in realtà come un farmaco, anzi è il primo farmaco, e dello stesso comporta l'ambiguità sostanziale di poter essere rimedio e veleno.

L'opera più nota di Balint, *Il medico, il suo malato e la malattia*, preparata in seminari clinici a partire dal 1950 e comparsa nel '57 tratta ampiamente di questa drammatica corrente tra chi cura e chi viene curato, focalizzandosi sulle malattie psico-somatiche; queste costituiscono infatti una vera trappola per la cura, in quanto il paziente impone i suoi sintomi al medico e ne suggerisce il rimedio, e il medico può corrispondervi senza valutare l'obiettività del quadro patologico.

Egli si presta così ad un'operazione terapeutica che non solo è priva di efficacia ma è anche dannosa dal punto di vista clinico.

La ragione profonda di questa drammatica situazione, che le malattie psico-somatiche condividono con quelle relative ai disturbi mentali e che ne rende la cura più difficile e resistente di quanto capiti nelle altre malattie, sta nel fatto che in esse l'azione terapeutica si complica in modo singolare: in esse si verifica infatti l'entrata in azione di istanze inconscie che la ostacolano, in quanto

militano per la conservazione della situazione patologica pre-esistente.

Balint comprese che col trattamento di queste situazioni in gruppo è possibile affrontarle e risolverle al meglio, mentre invece il medico da solo non è in grado di farlo: il suo inconscio personale tende infatti a colludere negativamente con quello del paziente, a meno di una sua preparazione specializzata al riguardo oppure di una propria fortunata evoluzione esistenziale.

In un secondo tempo, prendendo come punto di partenza la realtà clinica sopra ricordata, ed evidentemente influenzato dall'orientamento pedagogico di Enid Eicholtz, Balint estese la metodologia grupale di intervento al campo educativo, applicandola alle persone con difficoltà coniugali e al campo della formazione di operatori, specificamente agli assistenti sociali.

La ricaduta della metodologia dei GB sulla scuola venne come un'ovvia conseguenza dei fatti considerati; in realtà la funzione educatrice che la scuola richiede è di elevata difficoltà, e basti ricordare a proposito che per S. Freud esistono tre “professioni impossibili”: governare, educare, curare.

Lasciando da parte come attualmente irrealistica l'applicazione dei GB alla prima di queste professioni, è evidente la sua indicazione, oltre che all'ambito della cura, a quella dell'insegnamento formativo.

L'insegnare comporta di fatto difficoltà del tutto corrispondenti a quelle descritte per la cura: l'incontro insegnante/scolaro è inevitabilmente complicato e sotteso alla dinamica inconscia sia del docente che del discente e sono molto frequenti i casi nei quali fra l'una e l'altra vi è scontro, piuttosto che incontro.

La grandezza e l'intensità di questi contrasti eccede ogni intenzione cosciente e dipende da vicissitudini evolutive e da difficoltà ambientali attuali, le cui conseguenze non possono non turbare la funzione educatrice della scuola. Se infatti lo scontro è troppo alto capita all'insegnante quanto Balint aveva già descritto per il medico, cioè che si può trasformare da rimedio in veleno.

Anche l'insegnante può quindi diventare dannoso per il suo, o per i suoi, discenti essendo peraltro vero l'opposto: lo scolaro può diventare veleno per il suo insegnante.

Dopo le illuminanti ricerche di M. Klein sull'invidia (1957) oggi è generalmente accettato il fatto che la dinamica che promuove questi scontri si colloca nel rifiuto di riconoscere che si debba una qualsiasi cosa ad un altro, segno questo della propria insufficienza e dipendenza, quindi nel rigetto di ogni aiuto dall'esterno e al risentimento nei riguardi dell'helper, invidiato perché “ha di più”.

Quanto detto indica l'importanza che può avere un gruppo Balint nella scuola; in essa sul piano generale è importante per l'analisi, la comprensione e la re-interpretazione del rapporto docente/allievo messo in crisi da più fattori, soprattutto nella scuola dell'obbligo: dalla concorrenzialità educativa (o diseducativa) extra-scolastica, alla contraddittorietà dei modelli e dei valori offerti ai minorenni dalla classe adulta, al disagio esistenziale che la famiglia trasmette ai figli, ecc.; ma anche dall'avvento delle nuove esigenze pedagogiche integrative e promozionali che rendono, la classe e la sede scolastica, sempre più eterogenee e di difficile gestione.

Su un piano più concreto il rapporto con l'allievo viene turbato dal fatto che sempre più frequentemente l'insegnante si trova di fronte ad un “caso difficile” che nemmeno la collega “di sostegno” riesce a risolvere.

In realtà ogni caso è unico e irripetibile e come tale suscita incertezze e dubbi: non si può ridurre un problema di relazione ad un modello unico, per cui manca una risoluzione universale. E per affrontare casi individuali di apprendimento e di rendimento occorre comprendere prima di agire.

Tuttavia la comprensione non è il risultato di un processo intellettuale, ma di un cambiamento emotivo, per il principio che “non si cambia perché si è capito, ma si capisce perché si è cambiati”. Ora il metodo Balint, secondo le parole del suo Autore, opera realmente “una piccola ma significativa e persistente trasformazione della propria personalità professionale”.

Il gruppo intenzionato al proposito, tramite l'analisi dei propri conflitti, delle proprie resistenze inconscie, la percezione dei propri limiti, la rinuncia alla propria onnipotenza, porta ad una nuova lettura degli eventi scolastici perché con l'aiuto di altri

occhi, altre orecchie, altri sentimenti, altre parole, è possibile vedere e sentire in un modo del tutto nuovo il caso considerato. E il racconto, che si temeva di fare perché si riteneva “brutto”, diventa al contrario un racconto “bello”.

Il metodo Balint applicato alla scuola è quindi lo strumento per affrontare i suoi problemi; non in modo intellettualistico, logico o razionale, ma calandosi in una esperienza relazionale adeguatamente monitorizzata che consente ai partecipanti una autentica formazione psicologica, più precisamente una personale educazione emotiva.

#### **4) I gruppi Balint alla scuola della Magliana**

Descrivere un'esperienza di formazione risulta, come è noto, cosa poco agevole e ciò soprattutto quando, e questo è il caso di una formazione con il GB, questa si fonda su di un processo che si innesca nell'esperienza di gruppo e trova nella dimensione individuale la sua naturale collocazione.

Per la stessa ragione, ancora più difficile risulta il tentativo di descrivere elementi cui poter dare il significato ed il valore di risultati dell'esperienza.

A fronte di queste difficoltà, esistono tuttavia significativi elementi che possono essere raccolti dall'esperienza di formazione fatta con gli insegnanti del 159° Circolo scolastico della Magliana a Roma e che possono essere descritti per una rappresentazione significativa del lavoro svolto.

L'esperienza del GB, si è già detto in altra parte di questo capitolo, si fonda sulla possibilità che un gruppo di persone, di solito omogeneo per professione, si riunisca periodicamente e regolarmente (processualità e non occasionalità) con uno o due conduttori, per discutere di situazioni tratte dalla propria esperienza di lavoro e poterne cogliere l'implicazione relazionale.

Il lavoro in gruppo consente di mostrare la componente emotiva ed affettiva che si attiva nella relazione con l'altro (in questo caso con l'alunno, con i genitori dell'alunno, con i colleghi). È un apprendimento affettivo che deriva dall'esperienza (P.F. Galli, 1960) e che consente di acquisire quella competenza relazionale (A. Minervino, 2003)

considerata una componente di rilievo nell'esercizio di tutte le professioni d'aiuto come quella dell'insegnante.

È piuttosto intuitivo che in un'esperienza di questa natura la motivazione del partecipante rivesta un ruolo di primaria importanza: una formazione non può che essere domandata e non può che fondarsi su un bisogno espresso da chi chiede di partecipare. Questo pone alcune questioni di primaria importanza quando, e questo è il caso dell'esperienza della Magliana, il lavoro di formazione viene portato in un'istituzione (la scuola) che può fare sentire tutto il suo peso, di solito in termini negativi, sul gruppo che, per poter svolgere il suo lavoro, necessita di libertà.

I responsabili di quest'esperienza hanno tenuto ben conto di questi elementi preliminari ma vitali per favorire la nascita del gruppo e salvaguardare le condizioni di un suo realistico lavoro.

La prima tappa è stata una conferenza dedicata a tutto il corpo docente del Circolo scolastico con lo scopo di informare e di sensibilizzare gli insegnanti sia sulla tematica della relazione che sul metodo di addestramento al GB.

È questa una tappa di grande importanza (S. Rusconi, 1973) che consente ad un gran numero di persone di confrontarsi con gli aspetti più dottrinali del problema; è proprio grazie a questa esplicitazione di concetti e di discussione teorica, che alcuni fra i partecipanti possono riconoscere in se stessi l'importanza personale di quanto delineato in conferenza e far emergere, anche se in germoglio, il proprio bisogno di formazione.

Grazie alla sensibilità ed alla concreta disponibilità di risorse del Fondo Seragnoli, si sono potute creare le condizioni materiali affinché la costituzione e l'attività di un GB fosse resa disponibile a vantaggio di un certo numero di insegnanti messi nella condizione di poter chiedere di partecipare.

È nata così l'esperienza di cui stiamo parlando.

Il gruppo ha lavorato con una modalità definita intensa e discontinua, nel senso che invece di avere una seduta ogni settimana (modalità ritenuta la più classica), ha avuto per due anni quattro giornate e per ogni giornata ha lavorato per

quattro sedute, ognuna di un'ora e mezzo. Quindi 32 sedute, svoltesi in 48 ore per tutto l'arco dell'esperienza, tutte nello stesso istituto e con la stessa coppia di conduttori.

La conduzione è stata fatta dai due esperti di GB i cui nomi compaiono come gli Autori di questo capitolo mentre altri esperti, ordinariamente tre, sedevano come osservatori alla periferia del gruppo.

Il numero dei partecipanti (28 nel primo anno e poco più di 30 nel secondo) è sempre stato molto più alto del numero classico che costituisce un GB (non meno di 8, non più di 15), e si è lavorato con una modalità particolare: un piccolo gruppo di 10 persone con i conduttori, sedute a cerchio, all'interno di un grande gruppo. Ogni seduta era condotta, alternativamente, da uno dei due conduttori, con l'altro in funzione di osservatore attivo e partecipante, e prevedeva l'esposizione libera di un caso da parte di uno degli insegnanti del piccolo cerchio interno; la composizione di questo era libera e cangiante ad ogni seduta, per dare modo a tutti di transitare fra il piccolo gruppo interno e quello esterno.

Una volta avviata la discussione nel piccolo gruppo, e continuata per 45 minuti, l'inter-azione si apriva al grande gruppo nella seconda parte della seduta, consentendo così di raccogliere tutti i contributi e di aprirsi alle dinamiche dell'intero gruppo degli insegnanti partecipanti.

Alla fine di ogni seduta i due conduttori con il coinvolgimento degli osservatori facevano una breve sessione di ricapitolazione, registrazione e discussione su quanto verificatosi nel gruppo.

Fra il primo e il secondo anno, la costituzione del gruppo si è parzialmente modificata, perché alcuni insegnati non hanno proseguito l'esperienza e ad altri è stata data la possibilità di partecipare. Alla fine del primo anno di lavoro (quindi dopo 16 sedute), inoltre all'inizio ed alla fine del secondo anno, è stato distribuito ai partecipanti un questionario, curato da uno dei conduttori.

L'analisi delle risposte, e la struttura del questionario stesso, non avevano lo scopo di dare una lettura statistica dell'esperienza (riteniamo poco conciliabili un GB del tipo in oggetto con l'applicazione di strumenti statistico-analitici), ma di raccogliere



alcuni elementi direttamente dai partecipanti.

Come è noto, in queste circostanze prima delle risposte molti elementi interessanti si possono trarre dalle domande: in effetti queste dicono cose importanti almeno quante le risposte raccolte.

Il questionario, riportato in appendice, era di fatto costruito per cercare di conoscere alcuni aspetti dell'esperienza che i conduttori per primi ritenevano importanti. Così, a parte alcune domande volte a quantificare aspetti descrittivi del gruppo (età, sesso, n. di sedute frequentate), le domande erano per lo più rivolte ad aspetti qualitativi; di essi verranno qui riportati gli aspetti salienti<sup>1</sup>).

I risultati dei questionari descrivono un gruppo quasi esclusivamente femminile: è una caratteristica costante del mondo della scuola, che non poteva che confermarsi nella nostra esperienza. Il primo anno il gruppo ha avuto un solo maschio (a parte i due conduttori anche loro di sesso maschile), il secondo ne ha avuto due. Il gruppo era costituito da 20 insegnanti nel primo anno e da 32 nel secondo, con un'età media di 42 anni. La maggior parte delle persone ha partecipato ad almeno i due terzi delle giornate di seminario, rendendo con ciò significativa la propria esperienza; solo pochissimi insegnanti hanno avuto una partecipazione occasionale, rappresentando con ciò un altro elemento caratteristico dei gruppi istituzionali.

Oltre i due terzi dei partecipanti si sono dichiarati non in terapia analitica: un dato del genere ci sembra in sintonia con quanto emerge dalla letteratura a proposito del fatto che un'esperienza come quella del GB per essere efficace non necessita che i partecipanti siano stati o siano in terapia psicologica. Il GB, d'altronde, si definisce come un gruppo di apprendimento affettivo alla relazione, e non come gruppo terapeutico.

Alla fine sia del primo anno che del secondo, oltre l'80% dei partecipanti si è dichiarato disponibile a "continuare l'esperienza" (domanda n. 7): questo dato ci sembra interessante se confrontato con il principio della processualità di questo tipo di formazione, principio per il quale la terminabilità dell'esperienza si pone per aspetti pratici e realistici a

fronte di una interminabilità connaturata al processo medesimo.

Circa la metà dei partecipanti ha portato il caso alla discussione del gruppo, e qualcuno si è proposto più di una volta nell'arco delle 32 sedute. Abbiamo cercato qualcosa che rappresentasse le tracce dell'esperienza nei partecipanti, e alla domanda (n. 6) "in che modo ricorda prevalentemente i gruppi?", oltre la metà ha riportato una risposta "emotiva" fondata su un sentire e pensare in seduta. Significative le risposte che rimandano a ciò che è successo fra i partecipanti (la memoria del gruppo, della rete relazionale e delle sue dinamiche) e agli interventi dei conduttori, che lasciano le tracce della loro presenza, ma riescono a rimanere sullo sfondo. La possibilità di "pensare cose nuove" ed un miglioramento nelle proprie "relazioni professionali e sociali" (domanda n. 8) rappresentano i benefici più significativi attribuiti alla partecipazione al GB "Relazioni familiari" e il fatto di "sentirsi meglio" sono stati invece molto meno rappresentati, ciò in linea con quanto osservato prima circa la caratteristica di gruppo non terapeutico.

"Avere pensieri nuovi su di sé o sugli altri" (domanda n. 11) è stata un'esperienza ampiamente condivisa dai partecipanti, che per la stragrande maggioranza si è sentita "partecipe dell'esperienza" (domanda n. 10) attraverso l'ascolto e la produzione di propri interventi (meno del 30% ha risposto a questa domanda con "abbastanza", avendo i più risposto con "molto" e "moltissimo").

Un quarto circa dei partecipanti ha dato, sulla "gradevolezza dell'esperienza", (domanda n. 9) una risposta di sufficienza: è interessante, dal nostro punto di vista, che ad una domanda un po' delicata come questa sulla gradevolezza, non ci sia stata una totalità di risposte fra il "molto" ed il "moltissimo": questa quota di risposte "abbastanza" ci sembra la traccia di quell'inevitabile fatica che un GB che lavora non può non far sentire.

Fra una giornata e l'altra di seminari quasi tutti hanno riferito di avere avuto modo di "pensare al gruppo" (domanda n. 12) chi in maniera episodica chi in maniera più continuativa: segno questo che la traccia emotiva attivata nell'esperienza del gruppo, come è naturale, si innesca su quella

personale e consente di avviare quel processo formativo cui il GB tende.

Questo dato personale, quello cioè che si rifà alla soggettività del partecipante, alla sua motivazione, ci aiuta a leggere quanto i partecipanti abbiano sentito di "contare nel gruppo" (domanda n. 14): poco meno di un terzo ha risposto "poco" e questo ci fa vedere quanto conti l'intenzionalità di chi partecipa: le condizioni di lavoro del gruppo sono uguali per tutti, ma ognuno dei partecipanti è diverso!

La "forza" naturalmente connaturata al gruppo è un altro elemento che di solito si sente e la maggioranza dei partecipanti ha sentito questa forza come un potere che il gruppo ha esercitato su di loro (domanda n. 15). Il GB è un'esperienza centrata sulla "relazione", e di relazioni vive: quelle fra i conduttori ed il gruppo, quelle fra i partecipanti al gruppo, quella fra i due conduttori. Le risposte alle domande del questionario volte a sondare quest'aspetto danno ampia testimonianza della qualità percepita come buona (domande n. 16 e 17).

Ansia, noia, paura di cose sconosciute hanno rappresentato per circa il 20% dei partecipanti elementi critici e di "insoddisfazione" (domanda n. 18): a noi sembrano segni importanti di una non neutralità del lavoro. Elementi di sofferenza anche profondi ed intensi si sono manifestati durante le sedute come naturale corollario delle dinamiche individuali e gruppali che si innescano durante il lavoro, ma ci sembra altrettanto naturale il riscontro di segni di resistenza come la noia e la paura.

Da quanto detto fin qui e dalla descrizione degli elementi emersi dalle risposte ai questionari, è possibile esprimere alcune considerazioni.

Si è trattato di un gruppo attivo, partecipe, adeso al compito affidatogli, che ha mostrato un andamento piuttosto tipico caratterizzato da un buon avvio del lavoro (la proposta di casi da presentare non si è fatta attendere più di tanto), da una disponibilità a cogliere gli aspetti emotivi anche profondi evocati dalle situazioni espone, da una capacità di accogliere l'emergenza di contenuti particolarmente impegnativi e di tollerare le dinamiche più aggressive senza che venissero vissute come minacciose e distruttive. Il gruppo ha anche attraversato fasi di resistenza

con una decisa tendenza all'autocentratura mostrata con la mancanza di casi da portare alla discussione, ma ha trovato il modo di riconoscere tali momenti e di superarli.

Interessanti, infine, anche gli elementi critici manifestati da parte di alcuni, rappresentati da una non disponibilità a portare il caso o di partecipare alla discussione in maniera attiva o di frequentare regolarmente le sedute o di rispettare gli orari.

Consideriamo infatti che un'adesione entusiastica, plebiscitaria, acritica sia da leggere come una presa di distanza dal compito reale del gruppo, frutto spesso di una relazione non del tutto efficace fra conduttori e gruppo.

Il resoconto del lavoro Balint svolto alla Magliana non sarebbe completo se non riguardasse anche le vicissitudini del gruppo totale; questo si è trovato implicato in una vicenda emotiva unica, snodatasi senza interruzioni dall'inizio alla fine della ricerca.

La caratteristica di un gruppo condotto con modalità analitiche è appunto quella di presentarsi come una persona che reagisce: si declina, resiste, si abbandona, attacca e risente gratificazioni e abbandoni, conservando la propria continuità.

Di fatto è stato evidente che il gruppo ha acquisito da subito una sua personalità, mantenuta e poi sviluppata nel tempo anche attraverso le variazioni della sua composizione nelle singole sedute.

Nella impossibilità di rendere conto di ogni passo di questa vicenda sarà qui significativo riportare il contenuto delle sedute della prima giornata del I anno (11/9/2001) e quelle dell'ultima del II anno (22/3/2002).

L'interesse di questo accostamento è straordinario, in quanto manifesta a gran luce l'esito dell'itinerario percorso, dalla nascita del gruppo sino alla sua maturità.

Al primo incontro le inter-azioni si sono svolte in un modo decisamente formalizzato: relatrice è stata un'insegnante di sostegno, che con piglio sicuro e *allure* intellettualistica ha dato conto di uno scolaro preso da lei in "affido" per difficoltà di rapporto. La insegnante ha operato sempre da sola, ha fatto dello scolaro la diagnosi di "autismo" e nel raccontarne la storia ha sovrabbondato in notizie sintomatologiche e cliniche, sempre

precisa per obiettività di descrizione e sicurezza di prognosi. Essa ha espresso la convinzione della propria capacità di programmazione /previsione, affermando alla fine il successo della sua impresa. A questa profusione di notizie le altre insegnanti hanno reagito con disagio, in silenzio e, dopo il necessario stop al racconto posto da uno dei conduttori, anche con apprezzamenti negativi verso la collega.

Il secondo incontro è stato quello di un'altra insegnante di sostegno, l'unica che nel caso precedente aveva espresso un giudizio di piena adesione al racconto della collega e che ne aveva giustificato l'operato. Essa presenta un caso di ADHD, la situazione descritta come "deficit dell'attenzione e iper-motricità" e propone un quadro che è l'esatto opposto di quello precedente: il quadro di un pieno fallimento professionale, dove la responsabilità è espressa in un modo del tutto negativo: l'insegnante dichiara la propria incapacità della gestione del caso, l'impossibilità nella quale si è trovata nel chiedere aiuto alle colleghe, per la certezza di vedere deluse le proprie aspettative, come ben sapeva fin dall'infanzia che si sarebbe verificato, e afferma la sua convinzione che nel caso sarebbe stato inutile ogni intervento psico-pedagogico: perché ci voleva il medico. Alla fine, dato che "non ce la faceva più" l'insegnante ha abbandonato il caso. Il gruppo delle colleghe ha assistito al racconto in uno stato complessivo di inerzia.

Un commento a questi due primi incontri: essi hanno rappresentato una comune situazione difensiva, un atteggiamento di "non-commitment" al lavoro di scambio, il primo con la presentazione di un caso blindato, dove tutto era inquadrato/inizializzato e in pieno controllo; il secondo era, analogamente, quello di un caso ritenuto generalmente ingestibile senza il ricorso a farmaci. Comunque, due situazioni del passato, imposte inconsciamente dal gruppo allo scopo di non implicarsi in prima persona; di fatto nessun riscontro personale venne offerto alla discussione e l'orientamento risultò chiaramente quello di escludere come inutile il progetto di processare le cose tramite un GB. Anche il terzo incontro, dopo la pausa-pranzo, presentò una situazione di ingestibilità; tuttavia nel racconto

l'inizio riferiva di un buon rapporto, non riuscito prima ad alcuno, fra insegnante e scolaro difficile, ma seguito, dopo una assenza della prima, da una irreversibile rottura: simbolo anche questo non solo di insuccesso ma anche di sfiducia e di pessimismo per l'iniziativa Balint.

Soltanto nell'ultima seduta di questo primo giorno si affacciò finalmente un caso personale e attuale, nel quale l'insegnante aveva posto se stessa come centro dell'evento da analizzare: esponendo vissuti successivi di violenza esercitata su di lei dalla famiglia di origine, in seguito di sua aperta ribellione e di odio nei riguardi dei genitori frustranti, poi di commozione e pianto, infine di gioia per una ritrovata capacità di amare, di godere, di riconoscenza a Dio.

Un caso del tutto diverso dai precedenti, non ancora autenticamente Balint, tuttavia vivo, ricco in dinamica operativa e trasformante, con apertura di fiducia nei confronti del gruppo, reso scena di uno psico-dramma personale giocato nell'attualità.

Fu questa l'apertura decisa a tutti i successivi incontri Balint svoltisi nel I e nel II anno della ricerca, in progressiva apertura.

Per testimoniare questo progresso si fa ora riferimento alle sedute dell'ultimo incontro, dopo due anni di lavoro. Il racconto di una singola seduta è risultato qui più complesso di quelle già considerate, per l'arricchimento del contenuto operatosi nel tempo.

Il primo caso presentato è stato quello di una bambina epilettica e il resoconto incominciò con una descrizione molto tecnica di una bambina che aveva una difficoltà in certe materie e che l'insegnante non riusciva più a gestire. Le associazioni indussero ad un certo punto questa a rievocare la morte di sua nonna, avvenuta a seguito di una caduta; l'insegnante si era sentita responsabile di questa morte, ma risultò evidente che il rapporto con la nonna era servito a cristallizzare il suo vissuto di colpevolezza per la morte, coprendo un altro vissuto più profondo riguardante un rapporto perverso con sua madre: un rapporto simbiotico per il quale si erano sviluppati in lei germi matricidi molto forti, sempre nascosti e che nascondeva ancora adesso e dai quali riusciva a difendersi tecnicizzando ogni cosa: come fare,

cosa fare, quali provvedimenti adottare ecc. Il gruppo la portò a capire che era importante riconoscere la sua paura, la paura che qualsiasi cosa facesse avrebbe potuto distruggere; quindi non faceva più niente, perché il fare per lei avrebbe significato uccidere sua madre. Per questo il tutto era rimasto celato sotto il vissuto della nonna, un vissuto di risulta. Lei si viveva come la bambina, si sentiva dentro una gabbia, e quindi l'epilessia, che avrebbe potuto essere risolta da un accoglimento amorevole e soffice del gruppo delle colleghe, che lei non riusciva in alcun modo a costruire, veniva ad essere resa ancora più probabile e possibile dall'irrigidimento che portava nella sua testa. La sua testa irrigidita era diventata quella della bambina e scoppiava così l'attacco epilettico, esplosione di una rabbia inconsulta e segno dell'impossibilità di comunicarla in maniera emotiva: una rabbia primordiale e primitiva così intensa, non poteva che paralizzare. Come lei aveva tentato di paralizzare il gruppo, le fu interpretato, non perché non desiderasse essere aiutata, ma perché il dispositivo in atto non poteva essere semplicemente disattivato: non poteva trattare il gruppo diversamente di come trattava il suo mondo oggettuale.

La 2ª seduta si incentrò sul caso portato da un'insegnante che l'anno scorso aveva offerto un'ampia panoramica della sua vita interiore, declinata sopra la sessualità infantile: quando lei aveva ricordato che i bambini della sua classe correvano sempre da lei, la baciavano, la toccavano, cosa che non succedeva con le altre insegnanti.

L'anno scorso era emerso il fatto che lei aveva un atteggiamento seduttivo che dipendeva dalla sua evoluzione personale.

Quest'anno le cose si chiariscono molto più profondamente; l'insegnante porta il caso di un bambino di 4 anni che è molto turbato perché ha raccontato una volta, a Lei e soltanto a Lei, che il papà fa dei giochi brutti sopra di lui e sopra la sorellina e che la mamma piange.

Un caso di pedofilia che però il bambino stesso nega, sia perché non racconta le cose anche alle altre insegnanti, sia perché continuamente dice "però io sono bravo". Si delinea quindi una negazione della realtà vissuta e si delinea anche il fatto che

la stessa insegnante non riesce a dire tutta la drammaticità delle questioni. Lei pensa che sia un fatto abbastanza banale, anche se il bambino si masturba continuamente, e le stesse sue colleghe l'aiutano a banalizzarlo perché non vogliono prendere le cose troppo sul serio. A spiegazione del fatto che l'insegnante non riesce ad impedire al bambino di toccarla, emerge il fatto che c'è una macchia scura nella sua vita psichica profonda, riguardante la proibizione, nella sua famiglia, di parlare di cose sessuali.

Sua mamma in realtà era un'insegnante molto formale, che aveva portato la scuola in casa, per cui ogni sessualizzazione era assolutamente proibita. Questo aveva portato la figlia ad un'insoddisfazione che aveva aumentato le sue cariche sessuali profonde e che l'aveva perciò resa seduttiva e capace di essere in sintonia con il bambino, che raccontava a lei e non agli altri quello che gli era successo. Si discute a lungo su questo fatto ed emerge il vissuto che nell'inconscio del gruppo ognuno collabora profondamente con tutti gli altri e si aiuta a vicenda; ciò coglie di sorpresa molti, per prima la stessa insegnante che dice che dopo aver fatto molti anni di analisi personale non aveva mai colto come in questa seduta quello che le era successo: la sua collusione con la sessualità del bambino. Il gruppo aveva quindi vissuto qualcosa che apparteneva profondamente all'insegnante, e le aveva svelato l'esistenza di una sua sessualità che poteva essere esibita ma non agita; con lei offerente, in un'esibizione che impediva a chi si vedeva fare questa offerta di poterne cogliere il frutto: una verità, drammatizzata nell'attualità col fatto che a questo punto il gruppo si arrabbia, come si arrabbierebbe un maschio di fronte ad una femmina che si offre in quel modo. E anche questo viene produttivamente interpretato.

Il 3° caso presentato ha avuto aspetti molto sofferti ed è stato rappresentato da un insegnante, che fino all'ultimo momento non si era qualificato come attore di una tragedia interiore ma solo come il protagonista di un racconto di per sé banale.

Si tratta di un insegnante di musica, alle prese con un bambino molto discolo, quanto meno iperattivo, e racconta che una volta aveva cercato

di contenerlo, tenendolo molto stretto e sentendo che gli si afflosciava sotto le mani; a quel punto lui stesso si era sentito collassato e distrutto. Da questo momento si sviluppa una tematica personale, che l'insegnante racconta dicendo di sua mamma psicotica, che aveva l'esperienza di parlare con Dio, del padre che la picchiava perché parlava con Dio e di lui che non riusciva mai a prendere posizione o per la mamma o per il padre, qualche volta con l'una qualche volta con l'altro, senza mai riuscire ad unificare la situazione stessa. Questa antinomia ha caratterizzato tutta la sua vita mentale, portandolo ad una situazione di incertezza e di impossibilità assoluta di prendere decisioni: era rimasto in una specie di spazio immateriale, in cui aveva continuato a vivere con grande sofferenza.

Infatti all'inizio del suo racconto nei suoi occhi erano quasi comparse delle lacrime, peraltro subito cacciate via e seguite da un racconto che sembrava molto sterile e banale.

Il gruppo a questo punto intuisce l'esistenza in lui di un dramma di straordinaria potenza e diventa molto collaborativo nel sostenerlo, nel guidarlo, nell'accompagnarlo e nel fargli vedere che viveva in una doppia realtà, per la quale non erano vere né una cosa né il suo contrario ma erano vere al contempo tutte e due le cose ed egli si trovava quindi nell'impossibilità di unificarsi, nei riguardi di una vita di famiglia e personale. Lui era di fatto il bambino, il bambino era sua madre, sua madre era Dio e c'era nella sua mente una grandissima confusione, nella quale non riusciva più a stare. Il rischio della psicosi a questo punto poteva essere prefigurato e il soggetto poteva essere grandemente aiutato da una prospettiva che uno dei conduttori si era sentito in grado di delineare: che egli avvertisse che il lavoro che stava facendo poteva costituire per lui un ancoraggio sicuro e il confronto con quel gruppo che lo aveva capito poteva essere per lui salvifico. Il gruppo si era così proposto come un'agenzia capace di tollerare una componente psicotica attuale e di evitarne la possibile futura frammentazione.

Come 4° ed ultimo caso il gruppo si è comportato in un modo del tutto inusuale, se paragonato allo stile che aveva assunto nel tempo; ha infatti

proposto una storia impropria per un gruppo Balint, e questo fatto gli ha consentito di scindersi in parti contrarie, di assumere posizioni politiche se non sindacali esitando quasi in litigi sgarbati; in questo modo ha generato confusione, polemiche, mettendo i conduttori nella confusione più totale. Questo, fino a quando non è risultato chiaro che si trattava di una reazione del gruppo rispetto al lutto dell'imminente abbandono da parte dei conduttori e del loro staff, per la fine dei lavori; un abbandono che appariva troppo pesante e nei cui riguardi, piuttosto che una possibile idealizzazione o un possibile "menefreghismo" aveva scelto l'attacco, mirante a demolire il significato del gruppo stesso: attacchi volti quindi a smentire la possibilità di considerare efficiente un gruppo Balint, come era stato il nostro. Questa era certamente una delle possibilità a disposizione di un gruppo che aveva incominciato la sua storia l'11 settembre 2001 e l'aveva finita il giorno in cui era incominciata una guerra, svolgendo nell'intervallo un lavoro di grande importanza formativa personale e professionale.

## 5. Conclusioni

Il GB nella scuola della Magliana può essere indicato come un buon esempio di formazione alla relazione all'interno dell'istituzione scolastica. Ciò ci spinge, sulla base dell'esperienza e non solo delle indicazioni teoriche, ad insistere sull'opportunità che esperienze di questa natura siano messe sempre di più a disposizione del corpo insegnante, dopo un'opportuna informazione e sensibilizzazione. Bisogna anche considerare che aver potuto fare un lavoro di formazione su una parte dell'intero corpo insegnante rappresenta un rilevante vantaggio, quello che la presenza di insegnanti formati con un metodo come quello del GB funziona da catalizzatore sull'insieme. Ci rendiamo altresì conto che si tratta di una proposta di

formazione difficile, perché il GB si basa su una partecipazione personale e su un coinvolgimento emotivo che può non essere disponibile da parte di tanti e dato anche che le istituzioni spesso giocano un ruolo che non favorisce questo tipo di lavoro.

L'opera di informazione e di sensibilizzazione resta, per queste ragioni, importante quanto quella di formazione vera e propria.

Va anche sottolineata una prospettiva evolutiva del metodo, nel senso che nell'ambito scolastico l'intreccio di relazioni fra docenti e discenti, docenti e familiari, docenti e docenti rende pensabile la formazione di quei "gruppi misti" proposti dal modello del gruppo monte verità (Luban-Plozza, 1994).

Infine va rilevato che il problema della formazione va posto anche nel senso della formazione dei formatori, aspetto che vede il nostro paese attualmente in una posizione di debolezza, ma verso il quale sta crescendo l'attenzione e la sensibilità.

**Leonardo Ancona, Antonino Minervino**

<sup>1</sup>I risultati analitici dei due anni sono risultati esattamente sovrapponibili e per questo le considerazioni che seguono si applicano alla loro generalità.

## Bibliografia

- Lewin K. (1947), *Frontiers in Group Dynamics*, in Cartwright D. (ed.), *Field Theory in Social Science*, 168-236.
- Cartwright D., Zander A. (1953), *Group Dynamics; research and theory*, Evanston, Illinois.
- Main Th. (1946), "The Hospital as a Therapeutic Institution", *Menninger Clinic Bulletin*, 10, 3.
- Bion W., *Experiences in Groups*, Tavistock, London, 1961 (trad. it. *Esperienze nei gruppi*, Armando, Roma, 1971).
- Foulkes S.H. (1975), *Group Analytic Psychotherapy, method and principles*, Gordon-Breach, London (trad. it. Roma, Astrolabio, 1977).
- De Marè P., Piper R., Thompson Sh. (1991), *Koinonia, From Hate, through*

*Dialogue to Culture in the Large Group*, Karnac, London (trad. it. EUR, Roma, 1996).

- Kreeger L. (1975), *The Large Group, Dynamics and Theory*, Constable, London (trad. it., Armando, Roma, 1978).

- Ancona L. (1993), *I gruppi allargati*, in Lo Verso G., Federico T., *Attraverso il cerchio*, Borla, Roma, 231-248.

- McClelland D., *Methods of measuring human motivation*, in Atkinson J.W. (ed.), *Motives in phantasy, action and society*, Princeton, Van Nostrand, 1958.

- Stoccoro G.C. (2002), *Sull'esperienza di un gruppo Balini extra istituzionale a Crema*, [www.psychomedia.it/pm/modpsy/liaison/stoccoro.htm](http://www.psychomedia.it/pm/modpsy/liaison/stoccoro.htm).

- Bowlby J. (1969), *Attachment*, Hogarth Press, London (trad. it. Torino, Boringhieri, 1972).

- Richmond M. (1940), *The long view*, in Hamilton G., *Théorie et pratique du casework*, Clermont-Ferrand.

- Moreau Ricaud M. (2000), *Michel Balint, Le renouveau de l'Ecole de Budapest*, Eres. Ramonville Saint-Agnes.

- Ancona L. (2002), *Pragmatica clinica nel gruppo mediano e largo*, in De Maria F., Lo Verso G., *Gruppi, Metodi e Strumenti*, Cortina, Milano, 235-251.

- Balint M. (1957), *The Doctor, his Patient and the Illness*, Pitman Med. Publish.Co.(trad. it. Feltrinelli, Milano, 1960).

- Klein M. (1957), *Envy and Gratitude*, Tavistock, London (trad. it. Martinelli, Firenze, 1969).

- Galli P.F. (1960), "Introduzione" in *Medico, paziente e malattia*, di M. Balint, Feltrinelli, Milano.

- Minervino A. (2003), "Competenze e strumenti per la formazione", *Psichiatria e Medicina dialoghi e confini*, a cura di C. Gala et al., CIC, Roma.

- Rusconi S. (1973), "L'addestramento al rapporto medico-paziente", *Il Ruolo terapeutico*, Milano.

- Luban-Plozza B., Minervino A. (1994), "La relazione terapeutica: dall'esperienza dei gruppi Balint ai gruppi Monte Verità", *Rivista Sperimentale di Frenatria*, vol. CXVIII, n. 4, 679-686.

**\* In Insegnanti e specialisti per la nuova scuola a cura di Leonardo Ancona, Franco Angeli, Milano, 2004, cap. III.**

**Allegato 1 - Il questionario Balint**

1	2	3												
<table border="1"> <tr> <td><b>Sesso</b></td> <td>M</td> </tr> <tr> <td></td> <td>F</td> </tr> </table>	<b>Sesso</b>	M		F	<table border="1"> <tr> <td><b>Età</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<b>Età</b>				<table border="1"> <tr> <td><b>Professione</b></td> <td></td> </tr> <tr> <td></td> <td></td> </tr> </table>	<b>Professione</b>			
<b>Sesso</b>	M													
	F													
<b>Età</b>														
<b>Professione</b>														
4	5													
<table border="1"> <tr> <td><b>A quanti seminari di "gruppo Balint" ha partecipato, compreso l'ultimo?</b></td> </tr> <tr> <td></td> </tr> </table>	<b>A quanti seminari di "gruppo Balint" ha partecipato, compreso l'ultimo?</b>		<table border="1"> <tr> <td><b>È in terapia psicoanalitica?</b></td> <td>Si</td> </tr> <tr> <td></td> <td>No</td> </tr> </table>		<b>È in terapia psicoanalitica?</b>	Si		No						
<b>A quanti seminari di "gruppo Balint" ha partecipato, compreso l'ultimo?</b>														
<b>È in terapia psicoanalitica?</b>	Si													
	No													
6	7													
<table border="1"> <tr> <td><b>In che modo ricorda, prevalentemente i gruppi?</b></td> <td>Attraverso gli interventi dei conduttori</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Pensando a quello che è successo tra i partecipanti al seminario</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Attraverso ciò che ho provato e pensato mentre ero lì</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Come un modo particolare di usare uno spazio ed un tempo</td> </tr> </table>	<b>In che modo ricorda, prevalentemente i gruppi?</b>	Attraverso gli interventi dei conduttori		Pensando a quello che è successo tra i partecipanti al seminario		Attraverso ciò che ho provato e pensato mentre ero lì		Come un modo particolare di usare uno spazio ed un tempo						
<b>In che modo ricorda, prevalentemente i gruppi?</b>	Attraverso gli interventi dei conduttori													
	Pensando a quello che è successo tra i partecipanti al seminario													
	Attraverso ciò che ho provato e pensato mentre ero lì													
	Come un modo particolare di usare uno spazio ed un tempo													
7	8													
<table border="1"> <tr> <td><b>Pensa di continuare a partecipare a questi gruppi Balint?</b></td> <td>È molto probabile</td> </tr> <tr> <td></td> <td>È probabile</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Non so</td> </tr> <tr> <td></td> <td>È improbabile</td> </tr> <tr> <td></td> <td>È molto improbabile</td> </tr> </table>	<b>Pensa di continuare a partecipare a questi gruppi Balint?</b>	È molto probabile		È probabile		Non so		È improbabile		È molto improbabile				
<b>Pensa di continuare a partecipare a questi gruppi Balint?</b>	È molto probabile													
	È probabile													
	Non so													
	È improbabile													
	È molto improbabile													
8	9													
<table border="1"> <tr> <td><b>Quali benefici attribuisce ai gruppi?</b></td> <td>Mi sento meglio</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ho migliorato le mie relazioni familiari</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ho migliorato le mie relazioni sociali</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Ho migliorato le mie relazioni lavorative</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Penso a cose nuove ed interessanti</td> </tr> </table>	<b>Quali benefici attribuisce ai gruppi?</b>	Mi sento meglio		Ho migliorato le mie relazioni familiari		Ho migliorato le mie relazioni sociali		Ho migliorato le mie relazioni lavorative		Penso a cose nuove ed interessanti				
<b>Quali benefici attribuisce ai gruppi?</b>	Mi sento meglio													
	Ho migliorato le mie relazioni familiari													
	Ho migliorato le mie relazioni sociali													
	Ho migliorato le mie relazioni lavorative													
	Penso a cose nuove ed interessanti													
9	10													
<table border="1"> <tr> <td><b>Valuta "gradevole" i gruppi cui ha partecipato?</b></td> <td>Moltissimo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Molto</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Abbastanza</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Poco</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Pochissimo</td> </tr> </table>	<b>Valuta "gradevole" i gruppi cui ha partecipato?</b>	Moltissimo		Molto		Abbastanza		Poco		Pochissimo				
<b>Valuta "gradevole" i gruppi cui ha partecipato?</b>	Moltissimo													
	Molto													
	Abbastanza													
	Poco													
	Pochissimo													
10	11													
<table border="1"> <tr> <td><b>Si è sentito partecipe delle discussioni e di tutta l'attività?</b></td> <td>Moltissimo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Molto</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Abbastanza</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Poco</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Pochissimo</td> </tr> </table>	<b>Si è sentito partecipe delle discussioni e di tutta l'attività?</b>	Moltissimo		Molto		Abbastanza		Poco		Pochissimo				
<b>Si è sentito partecipe delle discussioni e di tutta l'attività?</b>	Moltissimo													
	Molto													
	Abbastanza													
	Poco													
	Pochissimo													
11	12													
<table border="1"> <tr> <td><b>Ha avuto, durante o dopo i gruppi, pensieri "nuovi" su di sé o sugli altri?</b></td> <td>Moltissimo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Molto</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Abbastanza</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Poco</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Pochissimo</td> </tr> </table>	<b>Ha avuto, durante o dopo i gruppi, pensieri "nuovi" su di sé o sugli altri?</b>	Moltissimo		Molto		Abbastanza		Poco		Pochissimo				
<b>Ha avuto, durante o dopo i gruppi, pensieri "nuovi" su di sé o sugli altri?</b>	Moltissimo													
	Molto													
	Abbastanza													
	Poco													
	Pochissimo													
12	13													
<table border="1"> <tr> <td><b>Hai più ripensato al gruppo?</b></td> <td>Moltissimo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Molto</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Abbastanza</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Poco</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Pochissimo</td> </tr> </table>	<b>Hai più ripensato al gruppo?</b>	Moltissimo		Molto		Abbastanza		Poco		Pochissimo				
<b>Hai più ripensato al gruppo?</b>	Moltissimo													
	Molto													
	Abbastanza													
	Poco													
	Pochissimo													
13	14													
<table border="1"> <tr> <td><b>Quando ha ripensato al gruppo Balint?</b></td> <td>A caldo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Nella settimana seguente</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Subito prima del successivo</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Di tanto in tanto</td> </tr> <tr> <td></td> <td>Mai</td> </tr> </table>	<b>Quando ha ripensato al gruppo Balint?</b>	A caldo		Nella settimana seguente		Subito prima del successivo		Di tanto in tanto		Mai				
<b>Quando ha ripensato al gruppo Balint?</b>	A caldo													
	Nella settimana seguente													
	Subito prima del successivo													
	Di tanto in tanto													
	Mai													



14

<b>Quanto ha sentito di contare nel gruppo Balint?</b>	<b>Moltissimo</b>
	<b>Molto</b>
	<b>Abbastanza</b>
	<b>Poco</b>
	<b>Pochissimo</b>

15

<b>Il gruppo Balint quanto potere ha avuto su di Lei?</b>	<b>Moltissimo</b>
	<b>Molto</b>
	<b>Abbastanza</b>
	<b>Poco</b>
	<b>Pochissimo</b>

16

<b>E soddisfatto delle relazioni che ha avuto con lo staff?</b>	<b>Moltissimo</b>
	<b>Molto</b>
	<b>Abbastanza</b>
	<b>Poco</b>
	<b>Pochissimo</b>

17

<b>E' soddisfatto delle relazioni avute nel gruppo Balint?</b>	<b>Moltissimo</b>
	<b>Molto</b>
	<b>Abbastanza</b>
	<b>Poco</b>
	<b>Pochissimo</b>

18

<b>Se non è soddisfatto dei gruppi, può indicare perché?</b>	<b>Mi ha procurato ansia</b>
	<b>Ho provato un senso di angoscia</b>
	<b>Mi sono annoiato</b>
	<b>Ho avuto paura delle cose che non conosco</b>
	<b>Penso di non aver imparato ciò che mi aspettavo</b>
	<b>Altro</b>

19

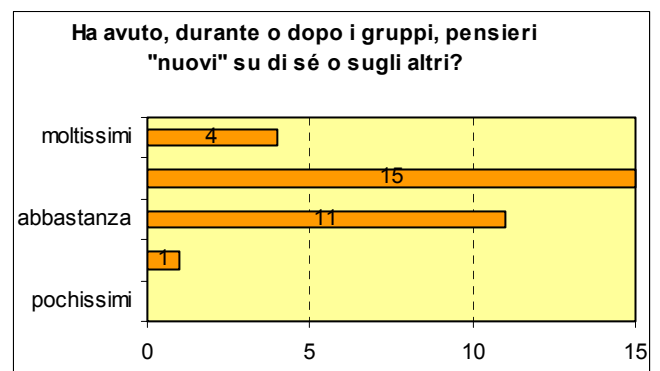
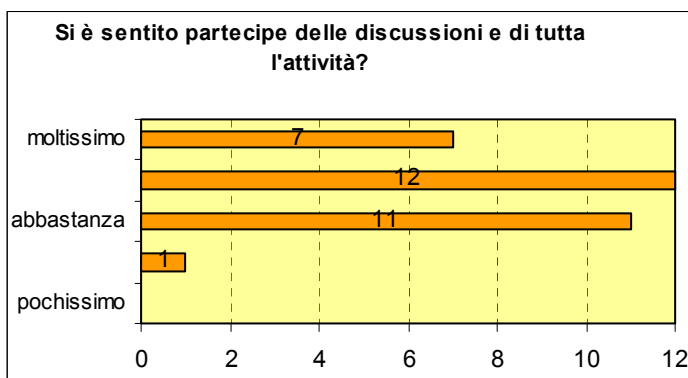
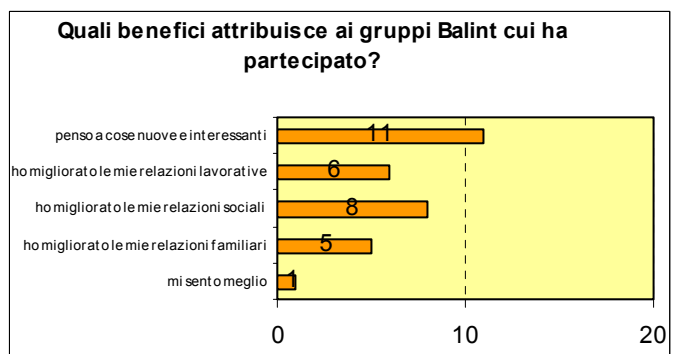
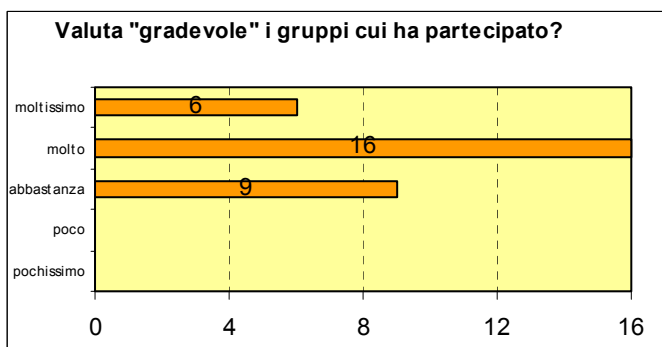
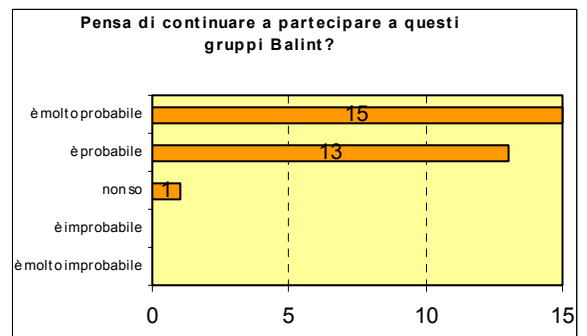
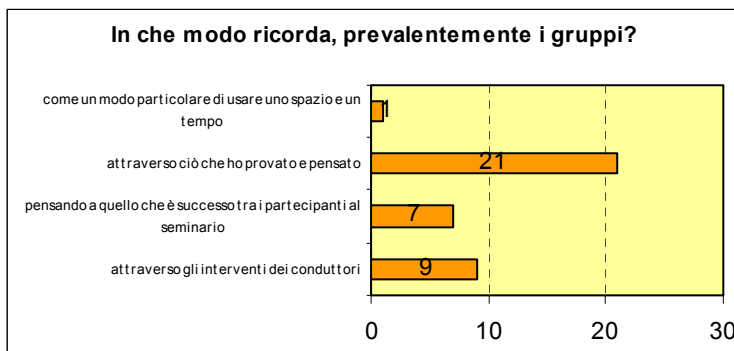
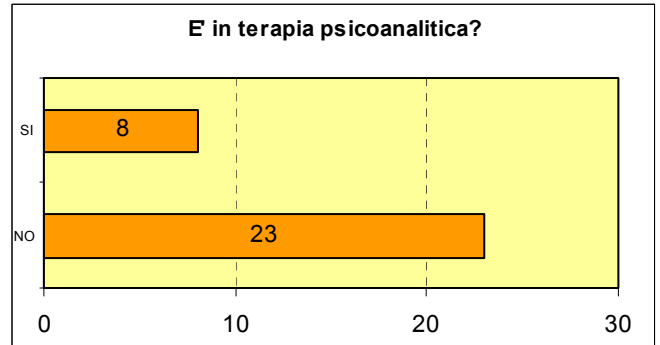
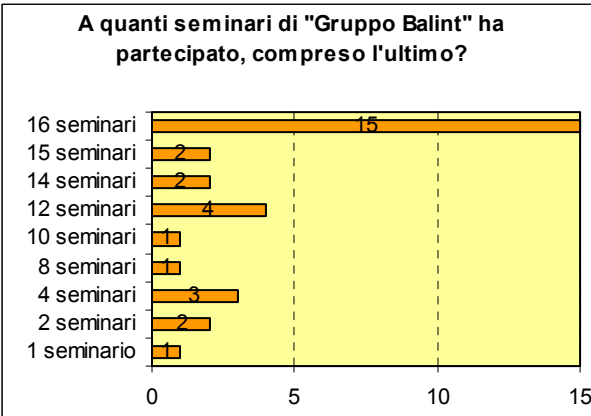
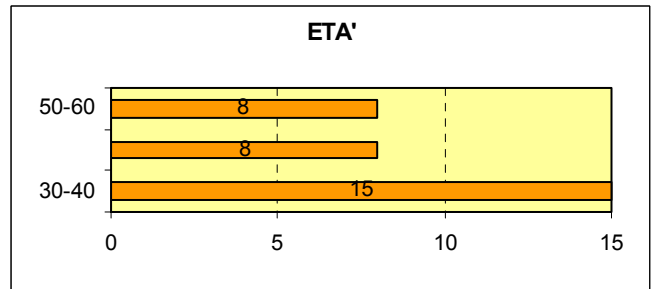
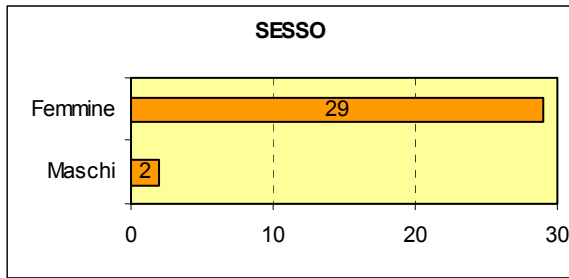
<b>Come valuta le domande di questo questionario?</b>	<b>Molto importanti</b>
	<b>Importanti</b>
	<b>Abbastanza importanti</b>
	<b>Poco importanti</b>
	<b>Per niente importanti</b>

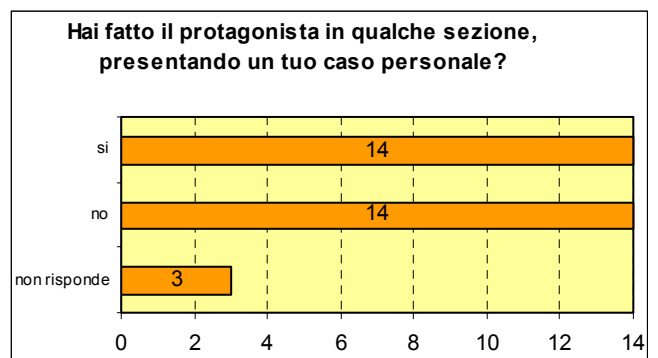
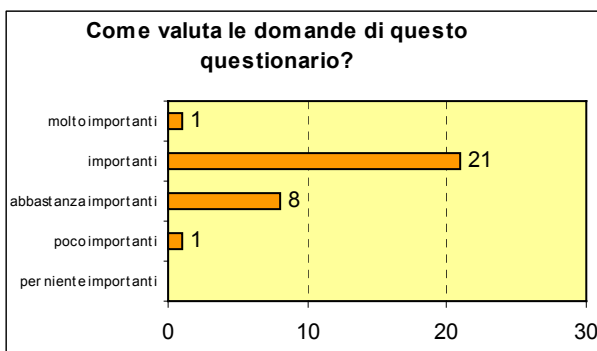
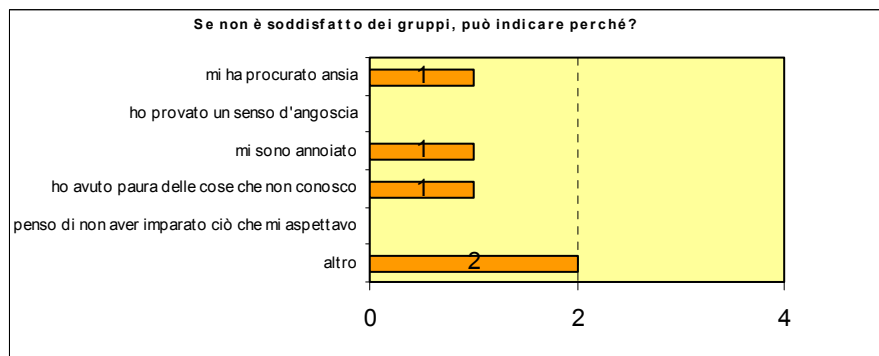
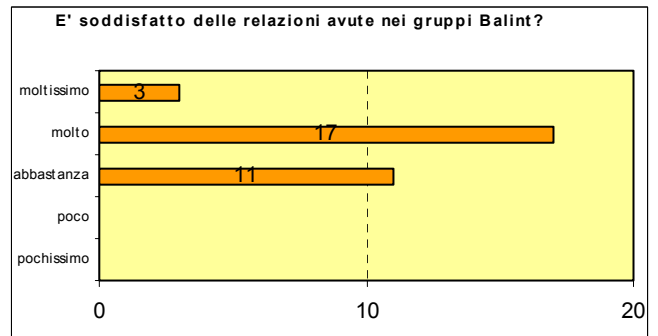
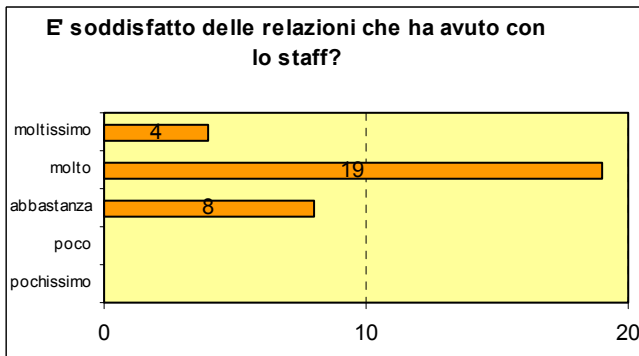
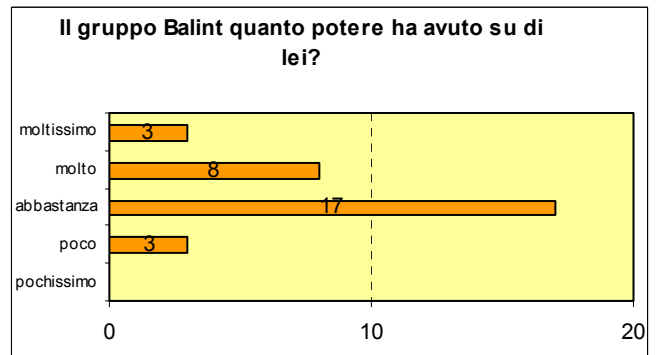
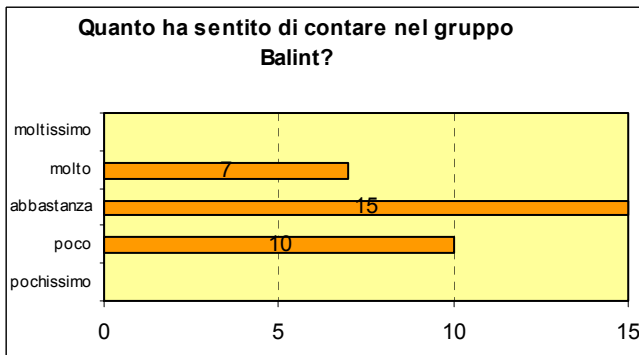
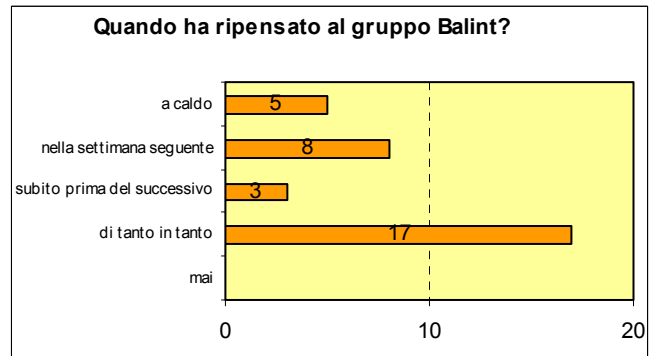
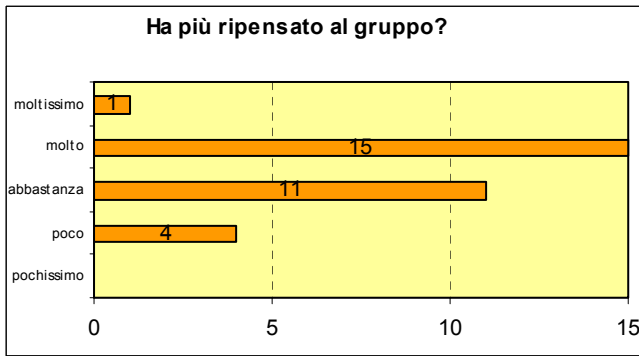
20

<b>Osservazioni personali</b>
-------------------------------



**Didascalìa ( Professione: 31 insegnanti)**

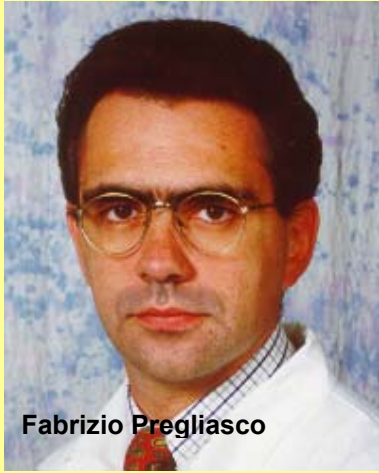






# L'influenza, un rilevante problema di sanità pubblica a livello mondiale

## VIROLOGIA



**Fabrizio Pregliasco**

Fabrizio Pregliasco, nato a Milano nel 1959 si è laureato in Medicina e Chirurgia presso l'Università degli Studi di Milano, ha conseguito successivamente la specializzazione in Igiene e Medicina Preventiva e la specializzazione in Tossicologia. Dal 1991 è Ricercatore Universitario per la disciplina Igiene Generale ed Applicata presso l'Istituto di Virologia dell'Università degli Studi di Milano. Dal 1995 ha l'incarico assistenziale di Direttore Sanitario della Fondazione Onlus Istituto "Sacra Famiglia" di Cesano Boscone (Mi). Dall'a.a. 1994/95 a tutt'oggi titolare per affidamento di alcuni insegnamenti nelle Scuole di Specializzazione in Igiene e Medicina Preventiva, Igiene, Oncologia, e inoltre titolare per affidamento del corso di Igiene ed Odontoiatria Preventiva e Sociale, con Elementi di Epidemiologia per il Corso di Laurea in Odontoiatria e Protesi Dentaria presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Degli Studi di Milano, Polo Didattico Ospedale San Paolo. Per l'a.a. 00/01 titolare per affidamento del corso di Medicina di Comunità, per il Corso di Laurea in Medicina e Chirurgia presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Degli Studi di Milano, Polo Didattico Ospedale L. Sacco. Dall'a.a.01/02 titolare dei corsi di Igiene per il Corso di Laurea in Igienista Dentale, Assistente Sanitario, Terapista Occupazionale presso la Facoltà di Medicina e Chirurgia dell'Università Degli Studi di Milano. Dall'a.a. 99/00 a tutt'oggi titolare per affidamento del corso di "Igiene" e di "Legislazione sociale" presso la Libera Università di Bolzano, Sede di Bressanone. Nello svolgimento della sua attività di ricerca si è dedicato dapprima a studi per la valutazione dell'esposizione a contaminanti ambientali mediante tecniche di monitoraggio biologico, in particolare per quanto riguarda l'inquinamento delle acque a uso potabile; attualmente si occupa dello studio degli aspetti eziologici, epidemiologici e preventivi di alcune malattie virali. Ha redatto expert reports per la registrazione europea di un vaccino e di farmaci antinfluenzali. È membro dell'European Influenza Surveillance Scheme (E.I.S.S.).

### PREMESSA

L'influenza costituisce, per la sua diffusione caratterizzata dal ripetersi di epidemie e pandemie e per l'entità delle sue complicanze, un rilevante problema di sanità pubblica a livello mondiale.

Secondo le stime dei Centers for Disease Control and Prevention la mortalità per influenza, e relative complicanze, varia negli Stati Uniti da 10.000 a 40.000 casi annui, dei quali l'80% è a carico di soggetti anziani. Tutto ciò, oltre a comportare disagio per le popolazioni coinvolte, è anche causa di elevati costi a carico della società in termini di risorse economiche da impiegare per l'assistenza diretta ai malati e di mancato lavoro per le assenze.

L'influenza è tra le poche malattie infettive che, di fatto, ogni uomo sperimenta più volte nel corso della propria esistenza indipendentemente dallo stile di vita, dall'età e dal luogo in cui vive.

I virus responsabili di questa malattia hanno infatti la prerogativa di cambiare continuamente e di eludere, grazie all'elevato tasso di mutazione, la risposta immune dell'ospite dovuta a precedenti infezioni.

Questa caratteristica determina il ben noto susseguirsi delle cicliche epidemie/pandemie che hanno costellato la storia dell'uomo. È noto, ad esempio, come la famosa influenza spagnola del 1918 abbia causato più morti della prima guerra mondiale.

Oltre a ciò, la trasmissione per via aerea della malattia e il breve periodo di incubazione creano grosse difficoltà nella tempestiva adozione di interventi che impediscano la rapida ed incontrollata diffusione dell'infezione nella popolazione.

La consapevolezza dell'importanza mondiale del problema rappresentato dall'influenza ha portato, sin dal 1950, alla realizzazione da parte dell'OMS di una rete di laboratori distribuiti in tutto il mondo, con il compito di garantire una precoce identificazione dei ceppi virali in circolazione in modo da poter predisporre vaccini efficaci in breve tempo.

Il quadro clinico della malattia è alquanto variabile ed è indistinguibile, dal punto di vista clinico, da altre affezioni respiratorie acute. Pertanto, al di fuori degli eventi pandemici, è difficile valutare la reale incidenza dell'influenza e l'efficacia degli interventi specifici.

Tutto ciò evidenzia l'importanza di conoscere questa malattia e quanto può essere fatto in termini di sorveglianza, prevenzione e terapia. Oggigiorno, grazie alla ricerca scientifica ed al contributo delle biotecnologie, sono disponibili vaccini sicuri ed efficaci, anche se purtroppo ancora non sufficientemente utilizzati dalle popolazioni a rischio. Inoltre notevoli progressi sono stati fatti nel campo dei farmaci antivirali e in particolare gli inibitori delle neuraminidasi hanno evidenziato la possibilità di un efficace trattamento specifico per la malattia.

### LE INFEZIONI RESPIRATORIE ACUTE E L'INFLUENZA

L'influenza rientra nel grande capitolo delle infezioni respiratorie acute (IRA). Questa lunga serie di affezioni è ancora oggi una delle maggiori cause di morbosità e di mortalità in tutto il mondo. Si stima che un quarto delle visite di un medico di base siano dovute a queste cause: raffreddore, faringite, laringite, tracheite, influenza, bronchite e polmonite. Un'indagine OMS in 88 paesi di diversi continenti ha evidenziato che dopo i 55 anni le malattie respiratorie acute rappresentano mediamente il 13% delle cause di morte.

Le malattie respiratorie acute hanno diversi agenti eziologici quali batteri, clamidie, micoplasmi, ma le cause più frequenti e più importanti sono di origine virale.

Le IRA rappresentano una quota numericamente importante delle patologie che colpiscono ogni anno la popolazione generale. La loro incidenza per persona, secondo uno studio epidemiologico condotto negli Stati Uniti, sarebbe attorno a 2,5 episodi all'anno. Se poi consideriamo le infezioni delle alte vie respiratorie si calcola che, da sole, possano rappresentare il 25% circa delle visite

ambulatoriali di un medico di medicina generale. Da un punto di vista strettamente eziologico, considerata anche la scarsa sensibilità dei sistemi diagnostici disponibili, non possiamo stabilire quale e quanta parte di IRA sia dovuta ad agenti infettivi. Alcune stime ci forniscono indicazioni che attestano attorno al 70% la quota di IRA provocate da virus e all'8% quella dovuta a batteri.

Nell'ambito dell'eziologia virale secondo questi stessi dati, Rhinovirus e Coronavirus, da soli, sarebbero responsabili del 48% di tutte le IRA. Sono peraltro considerati associati alle IRA i tre virus influenzali, A, B e C, i 4 virus parainfluenzali, il virus respiratorio sinciziale, i 51 adenovirus e i 73 enterovirus.

In ambito batteriologico la percentuale di IRA provocata da agenti batterici oscilla dal 5 al 10%, e gli agenti patogeni più frequentemente in causa sono:

*Streptococcus pneumoniae*,  
*Streptococcus pyogenes*,  
*Haemophilus influenzae*,  
*Haemophilus parainfluenzae*,  
*Moraxella catarrhalis*, *Mycoplasma pneumoniae* e *Clamidia pneumoniae*.

Ciascuno di questi agenti può essere messo in relazione ad un ampio range di possibili gravità degli episodi di infezioni respiratorie acute. Tra i virus responsabili, quelli influenzali, sono i più rilevanti dal punto di vista epidemiologico, in particolare negli anziani. E' opinione corrente che l'influenza sia un'affezione tutto sommato benigna. Alcuni dati ne sottolineano invece l'importanza.

L'influenza ha un forte impatto sociale ed economico sia a livello della comunità sia del singolo individuo. L'ampiezza dell'effetto varia in funzione dell'età e delle condizioni di salute dei pazienti. In particolare l'ospedalizzazione ed il trattamento per le complicanze correlate all'influenza si riscontrano soprattutto nella popolazione a rischio e negli anziani. Tuttavia anche nei bambini tale infezione richiede un notevole consumo di risorse sanitarie in termini di visite mediche e trattamenti. L'assenteismo dal lavoro dovuto a influenza rappresenta la maggior

voce di costo nella popolazione adulta. Oltre a questi aspetti più strettamente economici è importante considerare anche gli elevati costi intangibili determinati dal dolore e dalle sofferenze patite dagli individui malati.

Quando si determina l'impatto globale di una determinata malattia è necessario stimarne i costi associati così come l'incidenza e la severità. Rimangono peraltro alcune aree controverse in termini di metodologie di valutazione dei costi intangibili e dei costi indiretti conseguenti ad una malattia come l'influenza.

L'impatto dell'influenza in termini di morbilità, mortalità ed ospedalizzazione sono stati estensivamente documentati.

Un tipico caso di influenza confina a letto il paziente per 3-4 giorni e ne limita l'attività per diversi altri. Il numero di visite medie per paziente con influenza varia da 1.1 a 3.6 in relazione all'età ed alle condizioni di salute del paziente.

Negli U.S.A., dal 1957 al 1986 all'influenza sono stati attribuiti in media 10.000 decessi all'anno con punte di 40.000 morti nel corso di alcune epidemie. L'ondata epidemica influenzale del 1989-1990 in Inghilterra appare, direttamente o indirettamente, responsabile della morte di circa 26.000 persone. L'impatto dell'influenza sulle strutture sanitarie emerge chiaramente dalla frequenza delle ospedalizzazioni che, durante un'epidemia influenzale in periodo inter pandemico, nell'età oltre i 65 anni, raggiunge picchi di 550 ricoveri per 100.000, essendo la "baseline" di 159 ricoveri. Negli U.S.A. recentemente una stima dei CDC ha evidenziato che dalla stagione 1969-70 a quella 1993-94 ci sono stati in media 110.000 casi/anno (da 20.000 a > 300.000) di ospedalizzazioni per influenza.

Le complicanze e l'incremento di ospedalizzazioni e decessi riguardano nell'80-90% dei casi persone anziane, specialmente istituzionalizzate e affette da malattie croniche.

L'influenza rappresenta un problema che ha importanti risvolti non solo sanitari, ma anche di ordine economico dato che si tratta di una malattia estremamente diffusa e difficile da controllare.

Studi condotti negli Stati Uniti e anche in Italia confermano che a

fronte dei costi piuttosto contenuti della vaccinazione (il vaccino costa circa 10 euro e gli effetti collaterali richiedono una visita medica nell'1% dei vaccinati, con minime perdite di lavoro nei soggetti in età lavorativa) si constata una marcata riduzione dei costi sanitari diretti (assistenza medica, ospedaliera e farmaceutica) e dei costi indiretti (assenza dal lavoro per malattia o decesso).

## I VIRUS

L'influenza è una malattia respiratoria acuta, altamente contagiosa, causata dai virus influenzali.

Gli agenti etiologici appartengono alla famiglia Orthomyxoviridae, genere Orthomyxovirus. I virioni possono avere forma e dimensioni diverse. Al microscopio elettronico si presentano comunemente come particelle sferiche, di 80-120 nm di diametro, con una struttura complessa.

Schematicamente si distingue un "involucro" esterno da cui emergono strutture bastoncellari (spikes) contenenti gli antigeni di superficie, emagglutinine (HA) e neuraminidasi (N), e una componente interna, la "ribonucleoproteina", comprendente l'RNA a singola catena segmentato in 8 frammenti (7 per il tipo C).

In base alle caratteristiche degli antigeni interni, i virus influenzali sono classificati in tipi: A, B e C. I virus di tipo B e C hanno come unico serbatoio l'uomo, mentre i virus di tipo A infettano anche diverse specie di animali: suini, equini, uccelli selvatici e domestici (anatre, polli, tacchini, etc.) e mammiferi marini (balene, delfini, foche, etc.).

I virus di tipo A e B hanno importanza epidemiologica per l'uomo mentre il tipo C è stato collegato alla malattia solo in rari casi.

I virus di tipo A sono classificati in sottotipi in base alla proteina di superficie emagglutinina (H) e neuraminidasi (N). Nell'uomo la malattia è stata fino ad ora collegata con tre sottotipi: A H1N1, A H2N2 e A H3N2.

Caratteristica peculiare dei virus influenzali è l'instabilità genetica. Si distinguono delle "variazioni maggiori" (antigenic shift) proprie solo del tipo A e "variazioni minori" (antigenic drift) che riguardano tutti i tipi e sottotipi.

Si ritiene che le "variazioni maggiori" siano conseguenza di un riassortimento genetico fra virus

umani e virus animali.

In questo secolo tale evenienza si è verificata 3 volte: nel 1918 quando è probabilmente comparso il sottotipo A/H1N1 (a tale sottotipo appartiene il primo virus influenzale isolato dall'uomo nel 1933), nel 1957 quando è comparso il sottotipo A/H2N2 e nel 1968 quando è comparso il sottotipo A/H3N2.

Le "variazioni minori" sono conseguenza dell'accumulo di mutazioni puntiformi risultanti in cambiamenti di aminoacidi delle proteine superficiali ed in particolare dell'emagglutinina, che permettono alla nuova variante di eludere l'immunità indotta da precedenti infezioni o vaccinazioni influenzali.

Variazioni minori si registrano per tutti i tipi di virus influenzale, ma l'evoluzione verso nuove varianti è più rapida per i virus di tipo A ed in particolare per il sottotipo H3N2 rispetto a quelli di tipo B e C.

## LA PREVENZIONE

In considerazione della via di trasmissione respiratoria dell'influenza, l'opzione principale per la prevenzione di questa malattia è rappresentata dalla vaccinazione ad oggi raccomandata soprattutto per i soggetti appartenenti alle categorie a rischio di maggiori complicanze.

## I VACCINI

Il fattore che condiziona in modo determinante l'efficacia protettiva del vaccino influenzale è la corrispondenza tra antigeni virali presenti nel vaccino e virus che circolano nella popolazione.

Tenendo conto che dal 1977 sono costantemente presenti sulla scena epidemiologica tre gruppi di virus: A/H3N2, A/H1N1 e B, i vaccini attualmente in uso sono vaccini trivalenti, vale a dire che contengono gli antigeni di superficie dei suddetti tre tipi di virus.

Avendo inoltre presente che ciascuno dei suddetti tipi di virus va periodicamente soggetto a variazioni antigeniche minori, è necessario aggiornare costantemente la composizione del vaccino influenzale, il che avviene praticamente ogni anno.

L'OMS si avvale per questo della sorveglianza virologica condotta sistematicamente da una rete di laboratori distribuiti in tutto il mondo,

anche se non in modo uniforme, che fanno capo a quattro centri mondiali di riferimento (Londra, Atlanta, Victoria e Tokyo).

Attraverso questa attività di monitoraggio è possibile individuare i virus epidemiologicamente dominanti e le nuove varianti emergenti che hanno maggiori probabilità di diventare protagoniste negli anni successivi. Queste ultime vengono scelte per la preparazione dei vaccini delle stagioni successive che, pertanto, sono allestiti con una precisa visione prospettica.

## Indicazioni e modalità di somministrazione

La vaccinazione contro l'influenza è specificatamente indicata per la prevenzione della malattia influenzale e delle sue complicanze.

In Italia la strategia vaccinale nei periodi interpandemici è quella della immunizzazione mirata delle categorie a rischio, con particolare riguardo ai soggetti di età superiore ai 65 anni.

Il Piano Sanitario Nazionale 1998-2000 pone tra i suoi obiettivi il raggiungimento di una copertura vaccinale del 75% nella suddetta fascia di età.

Il Ministero della Sanità emana annualmente una circolare di indirizzo con le raccomandazioni sulla profilassi antinfluenzale e il Servizio Sanitario Nazionale offre gratuitamente la vaccinazione ai soggetti a rischio e ad alcune categorie di lavoratori in settori di pubblico interesse.

La vaccinazione antinfluenzale, anche secondo quanto stabilisce l'Advisory Committee on Immunization Practices (ACIP) americano, è raccomandata per diverse categorie di soggetti:

- 1) Soggetti ad alto rischio per le complicanze dell'influenza
- a) Soggetti al di sopra del 50° anno di età
- b) Residenti in case di riposo e altre strutture di lungodegenza di ogni età
- c) Adulti e bambini con malattie croniche a carico dell'apparato cardiocircolatorio e respiratorio, compresa l'asma
- d) Adulti e bambini in cura, o ospedalizzati durante l'anno precedente, per malattie

metaboliche (incluso il diabete), disfunzioni renali, emoglobinopatie

- e) Soggetti con malattie congenite o acquisite che comportino carenza o alterata produzione di anticorpi (incluse quelle di origine iatrogena), compresi i soggetti con infezione da HIV, questi ultimi da valutare caso per caso
- f) Bambini e adolescenti (da 6 mesi a 16 anni) in terapia a lungo termine con salicilati e pertanto ad elevato rischio di sviluppo della sindrome di Reye.
- g) Donne nel secondo e terzo trimestre di gravidanza durante la stagione influenzale

## 2) Soggetti che possono trasmettere l'influenza a soggetti ad alto rischio

- a) Personale sanitario e assistenziale di ospedali o strutture di lungodegenza
- b) Impiegati di strutture di lungodegenza che possono avere contatti con residenti ad alto rischio
- c) Persone che assistono soggetti ad alto rischio, compresi i familiari

## 3) Altri gruppi di soggetti

- a) Soggetti addetti a servizi pubblici di primario interesse collettivo o che vivono in comunità chiuse (es. studenti in collegio)
- b) Viaggiatori, in considerazione anche della diversa stagionalità dell'influenza nei due emisferi
- c) Madri che allattano
- d) Soggetti affetti da patologie per le quali sono programmati importanti interventi chirurgici
- e) Soggetti che vogliono ridurre la possibilità di ammalarsi di influenza
- f) Allevatori
- g) Bambini da 6 mesi a 24 mesi sani

Per i bambini al di sotto dei 12 anni di età, mai vaccinati in precedenza, si raccomanda la somministrazione di 2 dosi, appropriate per l'età, di vaccino antinfluenzale a distanza di almeno 4 settimane.

Il periodo ottimale per l'avvio delle campagne di vaccinazione antinfluenzale è, per la nostra situazione climatica e per l'andamento temporale mostrato dalle epidemie influenzali, quello autunnale

(dalla metà di ottobre fino alla fine di novembre).

Il vaccino antinfluenzale va somministrato per via intramuscolare, nel deltoide per tutti i soggetti di età superiore ai 12 anni, nella faccia antero-laterale della coscia nei bambini e nei lattanti.

Il vaccino antinfluenzale deve essere conservato a temperature comprese fra +2°C e +8°C, e non deve essere congelato.

Il vaccino antinfluenzale può essere somministrato contemporaneamente ad altri vaccini, sia pediatrici che per l'età adulta, utilizzando sedi corporee e siringhe diverse.

Nell'anziano e nei soggetti portatori di alcune patologie, è consigliabile associare alla vaccinazione contro l'influenza quella antipneumococcica, tenendo conto che l'immunità indotta da quest'ultima va richiamata circa ogni cinque anni.

### **Controindicazioni e precauzioni**

Il vaccino antinfluenzale non dovrebbe essere somministrato a persone con ipersensibilità alle proteine dell'uovo o ad altri componenti del vaccino, a meno di un'attenta valutazione dei benefici in confronto ai possibili rischi. La vaccinazione antinfluenzale deve essere rinviata in caso di manifestazioni febbrili in atto.

Afezioni minori delle prime vie aeree non controindicano la somministrazione del vaccino.

Il più frequente effetto collaterale del vaccino è il dolore nel sito di iniezione, interessa meno di un terzo dei vaccinati e dura per circa due giorni; questa reazione locale è in genere leggera e non interferisce con le attività giornaliere dell'individuo. Altre reazioni locali possono essere rappresentate da eritema, prurito e tumefazione. Tali reazioni possono insorgere dopo 12-24 ore dalla somministrazione.

Le reazioni sistemiche, meno frequenti di quelle locali, possono essere: febbre, mialgia, aralgia, cefalea e malessere; insorgono più frequentemente in coloro che ricevono il vaccino per la prima volta,

iniziano 6-12 ore dopo la vaccinazione e possono persistere per uno o due giorni.

In generale le reazioni indesiderate sono meno frequenti fra gli anziani che tra i bambini e i giovani.

Nella pratica clinica è molto difficile rendersi conto dell'efficacia di questo vaccino perché molti microrganismi causano malattie indistinguibili dall'influenza.

Nel 1994 sono stati pubblicati due studi di rilevante importanza in merito all'efficacia dei vaccini. Il primo esaminava una vasta coorte di ultrasessantacinquenni arruolati in un'organizzazione sanitaria che ha seguito per 3 annate epidemiche i vaccinati e i non vaccinati confrontando la frequenza di ospedalizzazioni per malattie respiratorie, scompenso cardiaco e la mortalità per tutte le cause. I vaccinati avevano il 48-57% dei ricoveri in meno per polmonite ed influenza, il 27-39% in meno per tutte le affezioni respiratorie acute e croniche e il 39-54% per la mortalità da tutte le cause. Inoltre questo studio ha calcolato i costi dei ricoveri per i non vaccinati ed i vaccinati (per questi ultimi è stato aggiunto anche il costo del programma vaccinale): il risparmio medio dovuto alle minori ospedalizzazioni, era di 117 dollari per ciascuno dei 41.418 anziani vaccinati nei 3 anni.

In Olanda è stato eseguito un trial clinico randomizzato in doppio cieco (vaccino vs placebo) che ha coinvolto 34 medici di base e 9.907 ultrasessantenni. Per tutte le malattie simil-influenzali è stata fatta diagnosi di laboratorio; i vaccinati hanno contratto sindrome simil-influenzale con un rapporto 8 su 10 non vaccinati ed influenza con rapporto 1 a 2. Questi studi attestano che la vaccinazione antinfluenzale rappresenta attualmente per gli anziani e per tutti i soggetti appartenenti alle categorie a rischio l'intervento preventivo più vantaggioso sia per l'efficacia, sia per la convenienza economica.

### **LA TERAPIA**

Nei casi di influenza non complicata è possibile instaurare una terapia sintomatica per la cefalea, la febbre e gli altri sintomi. Inoltre in caso di influenza, spesso anche a sproposito, vengono utilizzati antibiotici; sono da considerare anche i farmaci antivirali che con l'introduzione in commercio degli inibitori delle neuraminidasi vedono l'effettiva apertura di nuove possibilità di controllo della malattia.

### **CONCLUSIONI**

I messaggi fondamentali da trasmettere sono:

1. l'influenza colpisce tutte le età indipendentemente dagli stili di vita;
2. la malattia si presenta ogni anno sia pur con livelli di morbosità variabili;
3. le complicanze, in particolare fra gli anziani, sono frequenti;
4. il vaccino antinfluenzale in uso, da somministrare annualmente all'inizio della stagione, non provoca reazioni avverse particolari e evita l'influenza o comunque le sue possibili complicanze;
5. è necessario affrontare la malattia con un corretto approccio clinico, consultando il proprio medico curante per evitare pericolose complicanze.

Rimangono ancora diversi interrogativi senza risposta:

Si potrà ottenere un migliore controllo dell'influenza in tempi brevi?

Sono prevedibili nuove pandemie caratterizzate da particolare severità?

La sorveglianza epidemiologica, vaccini sempre più aggiornati, i nuovi farmaci antivirali specifici fanno sperare in migliori possibilità di controllo e di cura.

**Fabrizio Pregliasco**

### **NOTE**

Informazioni aggiornate sull'andamento epidemiologico dell'influenza possono essere reperite nei siti:

[www.virologia.unimi.it/influenza](http://www.virologia.unimi.it/influenza)

[www.sanita.it/malinf/influnet](http://www.sanita.it/malinf/influnet)

[www.eiss.org](http://www.eiss.org)

## Edgar Morin e il pensiero complesso

**E**dgar Morin è uno dei maggiori rappresentanti del dibattito sui saperi che si è sviluppato negli ultimi trent'anni con contributi provenienti dalla teoria dei sistemi, dalla cibernetica, dalla logica computazionale. Il suo pensiero si caratterizza per una particolare interpretazione dei processi di conoscenza e per un singolare incrocio tra scienza e filosofia che finisce con il rimetterne in discussione i tradizionali statuti e confini.

La prima fase del suo itinerario teorico, detta anche *mediologica* e da cui si evince subito la forte potenzialità innovatrice e destabilizzante, si è svolta nell'ambito della sociologia, avendo come tema dominante la cultura di massa, e della antropologia con particolare attenzione al rapporto cultura-natura. Al rifiuto della razionalità chiusa che esalta la distinzione e la contrapposizione (la cultura di massa in antitesi alla cultura di élite, l'utile all'immaginario, la mente al corpo), egli sostituisce una concezione olistica ed ecologica della realtà in cui tutto si connette secondo un'ottica organizzativa, auto-organizzativa ed autoproduttrice. In una delle sue prime opere pubblicate in Italia, *Il paradiso perduto*, M. denunciava i rischi di una *concezione insulare* dell'uomo causata da una antropologia che aveva rinunciato ad ogni dialogo con la biologia e continuava a separare l'individuo dalla specie. Per questo la sua attenzione più che dall'oggetto è richiamata dal soggetto come sistema osservante che si auto-organizza e si autoproduce nel momento in cui organizza e produce l'oggetto.

Con la pubblicazione de *Il Metodo* si entra nella fase *sistemica* della sua ricerca. Al paradigma cartesiano di semplicità, fondato su operazioni logiche elementari (disgiunzione e riduzione) e su una concezione statica e deterministica dell'universo, M. contrappone il paradigma di complessità, che tenta di recuperare la ricchezza della realtà e della vita umana esplicitando il carattere di interazione di tutti i fenomeni e l'essenzialità delle loro relazioni reciproche. Una spinta in questa direzione si era già avuta, nel corso

dell'Ottocento, nel campo della ricerca scientifica con il secondo principio della termodinamica e con la scoperta dell'entropia, che avevano riabilitato il concetto di disordine correlandolo con quello di ordine non solo in termini antagonisti ma anche dialogici e complementari. Morin completa questo processo ricercando nuovi modelli di lettura della realtà nel concetto di organizzazione, nell'idea sistemica, che aveva avuto il suo primo teorico in L. von Bertalanffy, e soprattutto approfondendo l'idea di unità complessa, che comporta il problema di capire quali relazioni si costituiscono tra le parti e il tutto.

Tre sono i principi che caratterizzano questo nuovo paradigma.. Quello dialogico tende ad affermare la relazione di antagonismo ma anche di complementarità e di cooperazione tra due estremi. I concetti di unidualità (la dualità in seno all'unità) e di *unitas multiplex*, (la diversità in seno all'unità) ne sono una esemplificazione. Il secondo principio, detto ricorsivo, afferma che tutto ciò che è prodotto ritorna su ciò che lo produce in un ciclo che è autocostitutivo, autoorganizzatore, autoriproduttore. Alla logica cartesiana di tipo lineare e sequenziale (causa-effetto, prodotto produttore, struttura-sovrastuttura), M. contrappone una nuova tipologia di concetti, i cosiddetti macroconcetti a struttura trinitaria circolare (cervello-mente-cultura, individuo-specie-società), che costituiscono l'interfaccia più evoluta per rappresentare la realtà. Il pensiero complesso ha così il merito di disoccludere, come sostiene il terzo principio detto ologrammatico, l'arricchimento che la conoscenza delle parti riceve attraverso il tutto e il tutto attraverso le parti: "Conoscere la vita non significa soltanto conoscere l'alfabeto del codice genetico, significa conoscere le qualità organizzative ed emergenti degli esseri viventi. La letteratura non è soltanto la grammatica e la sintassi, è Montaigne e Dostoevskij". Il complesso, pertanto è "ciò che è tessuto insieme", è "come il bianco risultante dalla somma di tutti i colori dell'arcobaleno". In una tale visione della realtà la concezione sistemica è

## SOCIOLOGIA



Vito Papa

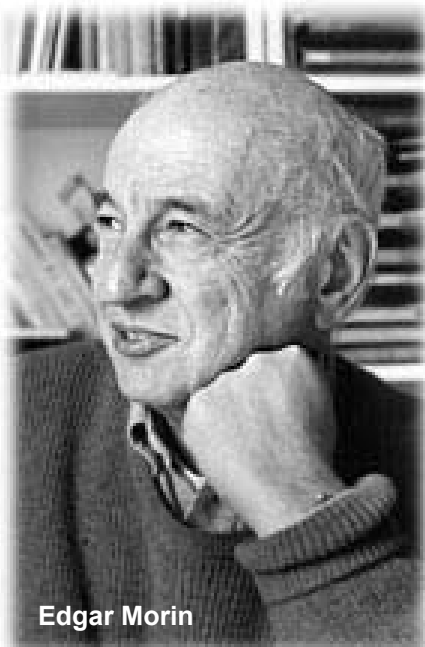
Vito Papa, nato a Botrugno il 23.3.1943, si è laureato in Filosofia all'Università degli Studi di Lecce. È stato docente di Filosofia e Storia presso i Licei Scientifico e Classico di Tricase. Preside al Liceo Classico di Pesaro e Barletta e, dal 1991-92, al Liceo "Francesca Capece" di Maglie. Si è occupato di storia locale con lavori riguardo gli abusi feudali in Terra d'Otranto e una monografia su Botrugno. Lavori su Morin sono apparsi sull'*Enciclopedia Pedagogica* della Scuola Editrice e su *Nuova Secondaria*. Collabora a giornali e riviste.

il punto di partenza e mette in evidenza come il particolare si complementarizza con l'universale; l'organizzazione è centrale e ci ricorda l'importanza delle interrelazioni; l'idea dell'unità complessa evidenzia l'arricchimento dell'insieme che non potrebbe mai essere colto da una filosofia razionalistica. La realtà, pertanto, è 'Oikos, ambiente globale, sistema ecologico, ecosistema concepito come unico organismo vivente che si auto-organizza: sistema auto-eco-organizzato.

Nella terza fase, che possiamo definire *ecologica o delle totalità complesse*, Morin apre la sua ricerca ai temi propriamente etici e pedagogici. La riforma di pensiero si delinea, a questo punto, come obiettivo paradigmatico e strategico. Come paradigma, mira a rifondare l'organizzazione cognitiva dell'uomo, a rideterminare i concetti sovrani e le relazioni logiche che stanno alla base dell'essere e del dover essere. Alla specializzazione nefasta e alla

parcellizzazione paralizzante del sapere, che non sono più in grado di guidare il futuro dell'umanità, va sostituito il sapere ecologizzante che sistema ogni evento in una relazione di inseparabilità con il suo multiforme ambiente, e il pensiero complesso che ricerca le reciproche relazioni tra le parti e il tutto. Come strategia, tale riforma si rivela vitale per l'umanità perché è condizione ineludibile per promuovere un'etica di interconnessione e di solidarietà fra umani, che è garanzia di sopravvivenza dell'umanità intera. La riforma intellettuale è il pilastro sul quale si erge il senso di responsabilità e di solidarietà umane, che si configurano come testata d'angolo della costruzione della società. L'antropo-etica è l'etica della complessità fondata su principi che mirano a superare tutte le barriere riduzioniste e a cogliere la complessità dei fenomeni e dei fatti che rendono lo stato dell'uomo. Essa è "la speranza nella realizzazione dell'umanità come coscienza e come cittadinanza planetarie". L'antropo-etica è quindi un'etica autenticamente umana, è l'etica del genere umano, che richiede l'assunzione cosciente e dichiarata di alcuni doveri:

- quello di assumere la triade individuo-società-specie nella complessità del nostro essere;
- realizzare l'umanità in noi stessi, nella nostra coscienza personale;
- assumere il destino umano nelle sue antinomie e nella sua pienezza.



Edgar Morin

Per Morin non è più possibile concepire lo sviluppo solo in termini tecnico-economici; è necessario e vitale pensare ad uno sviluppo più ricco e complesso, che sia nello stesso tempo materiale, intellettuale, affettivo, morale. Tra le sue risorse creative inesauribili il genere umano per il terzo millennio deve prevedere la possibilità di una nuova creazione, quella di una *cittadinanza terrestre* che ci deriva dalla comune appartenenza alla terra come comune matrice e nutrice, come prima e ultima *Patria*.

Spetta all'educazione formare alla complessità, promuovendo attraverso l'insegnamento una radicale riorganizzazione mentale e dando vita al pensiero ecologico. Nel suo ultimo libro *I sette saperi per l'educazione dell'umanità*, Morin indica il percorso pedagogico che deve condurre l'umanità verso il futuro. Dopo aver liberato il campo dagli errori, dagli *idola* della razionalizzazione, che è ben diversa dalla razionalità, l'educazione deve assumere come modello la complessità e favorire il pensiero ecologico che porti alla lucidità e alla comprensione umana. All'educazione spetta dunque una missione: insegnare la comprensione fra umani come condizione e garanzia della solidarietà intellettuale e morale dell'umanità. M. parla di "insegnamento educativo", e ne esplicita tre compiti fondamentali:

- sanare l'inadeguatezza della mente umana a trattare la complessità, formare una mente capace di contestualizzare e globalizzare senza restare impigliata nelle competenze particolari e specialistiche: "Meglio una testa ben fatta, che una testa ben piena", egli ribadisce insieme con Montaigne in *La testa ben fatta*, una delle sue ultime pubblicazioni. Per tale obiettivo basta assecondare le attitudini naturali della mente umana (porre e risolvere problemi, esercitare la curiosità e il dubbio, sviluppare *l'ars cogitandi* come buon uso di tutti i procedimenti logici, rendere flessibile l'intelligenza, sviluppare la serendipità come capacità di cogliere e trasformare e valorizzare dettagli apparentemente insignificanti). La mente ben fatta è quella che

possiede una "intelligenza pertinente", capace di vivere in un sistema eco-organizzato, possedendo strategie cognitive di auto-organizzazione tali da trasformare le incertezze e le contraddizioni dell'esperienza in stimolatori della ricerca. Il punto di vista ecologico promuove l'auto-eco-apprendimento, l'ecologia dell'apprendimento, favorendone l'autonomia e nello stesso tempo l'interdipendenza con l'organizzazione biologica e l'ambiente.

- Anche l'insegnamento deve trasformarsi secondo il modello ecologico favorendo una riorganizzazione polidisciplinare del sapere. Se le discipline hanno avuto il merito di essere la prima categoria organizzatrice della conoscenza, esse non devono tuttavia occultare il carattere complesso della realtà. Ogni disciplina va concepita come sistema chiuso e come sistema aperto. La più recente storia delle scienze (dall'astrofisica alla scuola delle *Annales*) è storia di sconfinamenti, di migrazioni e di ibridazioni. L'*occhio extradisciplinare* riserva risorse e soluzioni altrimenti impossibili in quanto si realizza come metodo di ricerca auto-eco-organizzativo e si muove in una prospettiva di integrazione che è propria dell'ambiente vitale dell'uomo. Si tratta, in altri termini, di ripensare il sapere e i saperi in una dimensione "en-ciclo-pedica", che, etimologicamente, è la dimensione in cui tutto si tiene insieme come in un circolo. La complessità spinge verso una



L. von Bertalanffy

nuova integrazione tra scienze della natura e scienze dello spirito, tra cultura umanistica e cultura scientifica.

- La finalità primaria di ogni insegnamento educativo diventa così la comprensione della vita umana, l'imparare a vivere. La cultura umanistica, attraverso il romanzo, il cinema, la poesia, ha sempre avuto la forza di rivelare l'universalità della condizione umana. Anche il pensiero scientifico, con l'inizio del XX sec., ha favorito grandi riaccorpamenti disciplinari (così è stato per la cosmologia, le scienze della terra, l'ecologia), scegliendo come campo di ricerca non più saperi frammentati e compartimentalizzati, ma organizzazioni sistemiche.

E' necessario lavorare affinché tali modelli si estendano e l'integrazione e l'interdipendenza diventino le categorie organizzatrici e lo stile di vita del docente. Il destino futuro degli umani si gioca su una razionalità nuova, di tipo dinamico, procedurale, aperta, capace di cancellare tutti i luoghi comuni del passato e di "riorganizzare il nostro sistema mentale per ri-apprendere ad apprendere". L'indebolimento del pensiero globale, l'iperspecializzazione, la colonizzazione del sapere da parte degli specialisti è la morte della stessa democrazia, che avendo in sé i caratteri propri e distintivi della realtà complessa, è alimentata dalle caratteristiche e dai livelli di sapere in possesso dei cittadini ("democrazia cognitiva").

**Vito Papa**

## BIBLIOGRAFIA

### Nota bibliografica.

Principali opere dello stesso autore.  
*L'an zèro de l'Allemagne*. Paris 1946.  
*Le cinèma ou l'homme imaginaire. Essai d'antropologique*, Paris 1956; tr. it. *Il cinema o l'uomo immaginario*, Feltrinelli, Milano 1982.  
*L'esprit du temps*, Paris 1962. tr. id. *L'industria culturale. Saggio sulla cultura di massa*, Il Mulino, Bologna, 1963.  
*Le Paradigme perdu: la nature humaine*, Paris 1973; tr. it. *Il Paradigma*

*perduto, Che cos'è la natura umana*, Feltrinelli, Milano 1974.

*L'Unité de l'homme* (insieme con M. Piattelli-Palmarini) Parigi 1974, 3 volumi.

*La méthode*. Di quest'opera sono stati pubblicati quattro volumi: *La Nature de la Nature*, Paris 1977; tr. it., *Il metodo. Ordine, disordine e organizzazione*, Feltrinelli, Milano, 1983. *La natura della natura*, Cortina ed., Milano 2001. *La vie de la Vie*, Paris 1980; tr. it. *La vita della vita*, (parte seconda) Feltrinelli, Milano 1987; *Il pensiero ecologico* (parte prima) Hopeful Monster, Firenze 1988. *La Connaissance de la Connaissance*, Paris 1986; tr. it. *La conoscenza della conoscenza*, tr. It. Feltrinelli Milano 1989. *Le idées: leur habitat, leur vie, leurs moeurs, leur organisation*, tr. it. *Le idee: habitat, vita, organizzazione, usi e costumi*, tr. It. Feltrinelli Milano 1993.

*L'Homme et la Mort*, Paris 1979, tr. it. *L'uomo e la morte*, Newton Compton, Roma 1980.

*Sciences avec consciences*, Paris 1982, tr. it. *Scienza con Coscienza*, F. Angeli, Milano 1984.

*Sociologie*, Parigi 1984, tr. it. *Sociologia della sociologia* (1° vol.), Roma 1985, *Sociologia del presente* (2° vol.) Roma 1987.

*Penser l'Europe*, Paris 1987, tr. it. *Pensare l'Europa*, Feltrinelli, Milano 1988.

*Introduction à la pensée complexe*, Paris 1990, tr. it. *Introduzione al pensiero complesso*, tr. It. di M. Corbani, Sperling & Kupfer ed., Milano 1990.

*Terre-Patrie*, Paris 1993, tr. it. *Terra-Patria*, Cortina ed., Milano 1994.

*Relier les connaissances*, Paris 1999.

*La tête bien faite*, Paris 1999, tr. it.

*La testa ben fatta*, tr. it. Cortina Ed. Milano 2000.

*Les sept savoirs nécessaires à l'éducation du futur*, Seuil, Paris 2000, tr. it. *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, Cortina ed., Milano 2001.

### Bibliografia su Morin:

BOCCHI G. E M. CERUTI ( a cura di), *La sfida della complessità*, Feltrinelli, Milano 1985.

BOCCHI G. E M. CERUTI, *Turbare il futuro*, Moretti & Vitali, Bergamo 1990.

CAPRA f., *L'alfabeto ecologico*, in "Pluriverso", 4, , Etas Libri, 1997.

D'AGOSTINI F., *Analitici e continentali. Guida alla filosofia degli ultimi trent'anni*. Cortina ed., Milano 1977.

DAMASIO R., *L'errore di Cartesio*, Adelphi, Milano, 1995.

GIORELLO G., *Transdisciplinarietà*, in *Conoscenza e complessità*, Strategie e prospettive della scienza contemporanea, (a c. di P. Alfieri e A. Pilati), Ed. Teoria, Roma-Napoli, 1990.

K. POMIAN (a cura di), *Sul determinismo. La filosofia della scienza oggi*. Il Saggiatore, Milano, 1991. (in chiave polemica a quella che viene definita "la fascinazione dell'aleatorio"). MANZINI E., VUGLIANO S., *Il locale del globale*, in "Pluriverso", 1, La Nuova Italia, 2000.

DE SIENA S., *La sfida globale di Edgar Morin*, Besa Ed. Nardò (LE), 2001.

### Nota biografica:

E. Morin, nato a Parigi nel 1921 da genitori ebrei, è una delle figure più prestigiose della cultura francese e uno dei maggiori teorici del pensiero complesso. Titolare di molte pubblicazioni, egli si è interessato alla storia e alla geografia, come all'economia, alla sociologia, alla filosofia. Con i suoi scritti apparentemente frammentari, ha dato prova di ciò che si potrebbe definire un enciclopedismo nel senso etimologico del termine, nel senso di "sapere circolare inglobante". Entrato a vent'anni nel P.C.F., ne viene escluso dieci anni dopo.. E' stato combattente nella resistenza, ufficiale della prima armata francese in Germania, osservatore attivo e perspicace, commentatore sagace dei grandi eventi della seconda metà del secolo XX°, ricercatore e maestro di ricerca. Dal 1956 al 1973 fonda e dirige la rivista *Arguments*, in cui tratta, insieme con altri intellettuali dissidenti, temi politici scottanti come il futuro della lotta di classe, la guerra d'Algeria, il gaullismo; celebri anche le sue inchieste sul divismo, i giovani e la cultura di massa. In collaborazione con J. Rouch nel 1961 ha diretto il film *Chronique d'une été*. Con R. Barthes e G. Friedmann fonda nel 1967 *Communications*, che continua a dirigere. Attualmente è direttore di ricerca al CNRS (*Conseil National de la Recherche Scientifique*) per le scienze umane e sociali e condirettore del Centre d'Etudes transdisciplinaires de l'Ecole des Hautes Etudes en sciences sociales. Presso l'UNESCO è direttore della Agence Européenne pour la Culture. E' fondatore e attuale presidente dell'Association Pour la Pensée Complexe.

## Salandra non dice no a Mussolini, anzi lo elogia **I Liberali alle origini del Fascismo**

**STORIA**

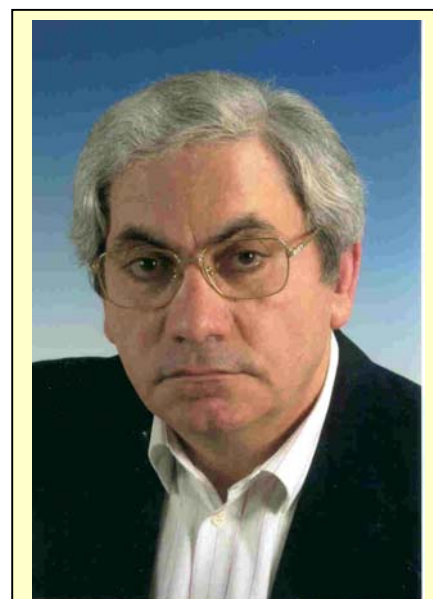
“Nella consapevole meditata accettazione dell’ideologia conservatrice per l’accaparramento e il mantenimento d’un posto all’interno della compagine governativa, sfociava il liberalismo in un conservatorismo reazionario già negli anni del giolittismo mascherato di democrazia, per divenir fascismo prima ancora che il fascismo nascesse”

### **NEI SOGNI DI MUSSOLINI UN’ITALIA REPUBBLICANA**

Mussolini avrebbe pensato alla possibilità di costituire un’Italia repubblicana e di conseguenza alla fine della corona. Ma al progetto si opposero gli onorevoli Caradonna, Coda, De Vecchi e Gray con la minaccia di una scissione all’interno del partito fascista. Secondo alcune indiscrezioni i fatti andarono così: A Milano “[...] L’on. Mussolini aveva in un suo discorso accennato alla sua tendenzialità repubblicana. Questo accenno allarmò assai i veri e fedeli servitori delle nostre libere istituzioni che, pur essendosi iscritti al partito fascista, decisero di recarsi a Milano per ottenere dall’on. Mussolini una chiara ed esplicita dichiarazione di fede monarchica [...]. Gli amici di Milano dell’on. Mussolini si dichiararono pronti a promuovere nel paese un moto insurrezionale e la marcia su Roma, ma con intenti repubblicani. L’on. Valentino Coda lungamente prospettò all’on. Mussolini come si andava incontro ad un sicuro insuccesso, perché la grande maggioranza del paese si sentiva ed era legata alle nostre libere istituzioni [...]. Riuscì ad imporsi

alla maggioranza dei convenuti anche l’on. Caradonna che annunciò il distacco del fascismo meridionale se non si fosse iniziato il moto contro il parlamentarismo, ma a favore di una monarchia salda e rispettata da tutti. Aggiunse: la cavalleria e i combattenti meridionali marceranno contro chiunque faccia atto di ribellione alla monarchia sabauda. Due giorni e due notti furono riuniti Mussolini e i 26 congregati a Milano prima dell’inizio della marcia su Roma. Alla fine del secondo giorno, si venne alla votazione sulla decisione da prendere, ed a maggioranza di un voto si stabilì che la marcia si doveva compiere nel nome del Re d’Italia, e per difesa delle Istituzioni. I rimasti in minoranza aderirono a quanto la maggioranza aveva stabilito. Il merito principale della presente deliberazione spetta agli onorevoli Caradonna e Coda [...]”<sup>1</sup>.

Ma questo a parte, i liberali che pur avevano avuto modo di soppesare la lealtà o meno dei fascisti proprio collaborando con loro al governo, continuavano ad appoggiare, nonostante tutto, Mussolini. “[...] Il governo talora ha parlato con deferenza - si legge in una nota di Codacci-Pisanelli del 26/1/1924 - del gruppo liberale di destra, ma talvolta



**Rocco Aldo Corina, Direttore di “Scuola e Cultura”**

lo ha anche trattato bruscamente [...]. Dei due rappresentanti che avevamo nel Gabinetto, uno l’on. De Capitani fu eliminato e l’altro, l’on. Marchi diventò fascista [...]. Noi liberali di destra [...] siamo fuori [...]”<sup>2</sup>. Come si vede Mussolini già allora defenestrava i ministri non certo a lui graditi. Ma altri, vedi Marchi, no, forse perché diventavano fascisti - pensiamo - per il mantenimento del potere.

### **STORIA**

**Pensiamo che la Storia debba soprattutto tendere alla verità delle cose nell’obiettività e nell’oggettività mediante seria indagine al di là del compromettente pesante gioco ideologico.**

**Perché non attribuire, ad es., ai liberali la responsabilità del devastante piano politico che doveva portare al fascismo? E poi, è vero che Mussolini aspirava a un’ Italia repubblicana?**

### **ITALIANO**

**La scuola, per il bene degli altri, deve far uso del messaggio dei poeti che non è ancora trasmesso in modo giusto per effetto d’una critica non sempre oggettiva perché legata a interpretazioni il più delle volte crociate pedissequamente dai più seguite.**

### **FILOSOFIA**

**Deve trasmettere il giusto messaggio che è nel pensiero dei filosofi per il cambiamento della vita del Paese mediante la scuola.**

**Si attribuisca perciò ai presocratici - questo è solo un esempio - il ruolo di far conoscere all’uomo la verità ricercata nella spiritualità per il bene del mondo e delle cose tutte, vedi Talete per il quale il Dio che agisce per plasmare con l’acqua il mondo, è fatto di solo spirito (Cicerone, *La natura degli dèi*).**



Perciò, dinanzi a questi avvenimenti, i liberali non sarebbero mai dovuti entrare a far parte del listone fascista nelle elezioni del 1924. Invece vi parteciparono attratti da qualcosa di irresistibile, forse affascinati da un potere che comunque gli doveva venire negato. Si addiveniva ad assurde manovre per la salvaguardia della propria sopravvivenza addirittura iscrivendosi al partito di Mussolini. Ma non tutti erano d'accordo su questo: "[...] esaminai se fosse il caso di entrare con qualche riserva nel partito fascista. Ma pur godendo la considerazione e la stima dei dirigenti locali, mi avvidi con dolore che colà il fascismo si

Deputazione provinciale di terra di Bari, fatta il 22 dicembre 1923: "[...] pubblicherò un settimanale: organo del partito che intitolerò «La Puglia liberale»[...] e svolgerò un'azione obiettiva, serena, di elevamento del Partito Liberale a quella dignità che giustamente esige: azione parallela ed uniforme al programma nazionale che svolgono gli elementi puri e sani del partito fascista [...]"<sup>4</sup>. I liberali, insomma, si ispiravano volentieri, convinti e con soddisfazione, alle idee dei seguaci di Mussolini.

Riteniamo però che molto giovò ai fascisti l'odio dei liberali per i socialisti: "[...] adesso, in Puglia, c'è il fascismo. Potremmo ribattere che prima c'era il socialismo, socialismo violento che in alcuni punti aveva effettivamente soppressa la libertà personale e non solo nei giorni delle elezioni,

ma permanentemente.

Origina, dunque, da una logica, urgente reazione. Dura anche ora? Sicuro, per evitare il pericolo di tornare da capo, e anche per altre ragioni. E alcune di queste sono, indubbiamente, meritevoli di considerazioni, a muovere dal porto di Bari, che non si voleva fare, all'acquedotto che adesso finalmente si farà [...]"<sup>5</sup>. Brutto tiro ai socialisti, quindi, dei liberali amanti di un'avvilente e insensata retorica fascista sol piena di insignificanti paroloni: "Tutti gli intrighi sono stati

superati dalla fede ed anche Tricase ha la sua sezione fascista alle dipendenze delle sole gerarchie del Partito. Costituita ieri con la fraterna collaborazione della locale sezione degli ex combattenti essa inizierà il suo virile lavoro di ricostruzione e di tutto quanto è stato demolito dagli imbelli arrivisti, di tempi ormai sorpassati [...]"<sup>6</sup>.

Altro duro colpo inferto al Partito Socialista che comunque sopravvive al fascismo e alle varie intemperie in cui s'imbatte nei suoi cento anni di storia. Ma oggi, purtroppo, non c'è più per il definitivo crollo subito ad opera di suoi rappresentanti assetati di iniquo potere e non invece di giustizia per il popolo. Povera bandiera



socialista che il fascismo per qualche tempo poté strappare agli occhi della gente! La tessera del 1926 testimonia infatti la fine del socialismo con la figura del lavoratore, ormai purtroppo accerchiato da fili spinati, che cerca invano di proseguire nella lotta per il bene comune sventolando ancora la rossa bandiera. Ebbene, quella bandiera rinacque dopo tanto sangue per essa versato e sacrifici di gente di continuo sostenuti con amore per il paese, ma il craxismo di colpo l'ha completamente distrutta.

#### SETTEMBRE 1924: MUSSOLINI HA I PIENI POTERI

È certo. Dubbi più non ce ne sono. Il fascismo va al potere con la volontà dei liberali. Travagliati ormai dall'iniqua politica perpetrata per fini personali ai danni del paese, i liberali a Livorno il 4 ottobre 1924 aprono i lavori del loro congresso e affrontano, ma inutilmente, i gravi problemi politici nazionali caratterizzati dalla violenza fascista di cui si sentono responsabili. La voce di Mussolini, però, precede quella del congresso con termini davvero perentori: "[...] a Livorno si discuterà pro e contro il Fascismo [...]. Ebbene, tutti coloro che stanno gonfiando il Congresso Liberale come se dovesse costituire il preludio di chi sa mai quali memorabili eventi, ricordino quel che avvenne a Torino al Congresso Popolare e riflettano sulla fase di liquidazione a



Milano, 28 ottobre 1923: Mussolini celebra in piazza Belgioioso l'anniversario della Marcia su Roma

riduceva solo a sorda o violenta guerriglia personale di piccoli uomini contro piccoli uomini, senza luce d'idealità vere; oppure nell'organizzazione sindacalista non giovevole, anzi forse dannosa, alle nostre contrade. Non potevo quindi entrare, sia pure con riserva, in un partito di cui non dividevo le direttive economiche e i metodi violenti [...]. Voglio quindi restare quel che sempre fui, milite disciplinato ed entusiasta del glorioso Partito Liberale, del grande partito storico nazionale[...]"<sup>3</sup>. Così si esprimeva il duca di Castelmola Salvatore Gaetani in data 22 gennaio 1924.

E che dire adesso di tal dichiarazione dell'avv. Giuseppe Manfredi della

cui è arrivato il partito suddetto, e sappiano che Governo e Partito fascista continueranno tranquillamente per la loro strada, anche se per avventura il Partito Liberale se ne andasse a far numero coi domiciliati sull'Aventino, finisse, cioè, per suicidarsi, fra Luigi Sturzo e Filippo Turati [...]”<sup>7</sup>. Mussolini quindi può già governare senza l'appoggio dei liberali. È proprio vero! Ovunque e in qualsiasi momento, la storia ce lo insegna, chi prende in giro il popolo finisce per soccombere nella maniera più orribile. Caddero allora i liberali fautori di un'indegna politica ai danni del paese, cadono ora i fautori di una politica clientelare e avventuristica legata barbaramente ai più assurdi e paradossali interessi di stampo ferino, immorale e mafioso. Proponiamo, per la ricostituzione degli eventi, una dichiarazione del gruppo liberale di destra del novembre 1923: "I Deputati del Gruppo Parlamentare Liberale [...] ritenuto che gli eventi dell'ottobre 1922, nella loro alta significazione storica e portata politica, implicino il trionfo delle idee direttive, in collaborazione con i Nazionalisti e poi anche con i Fascisti, sempre sostenute dalla Destra Liberale contro le correnti demagogiche prevalenti allora nell'Assemblea elettiva [...] dichiarano di voler mantenere inalterati l'indirizzo e il carattere della Destra Liberale"<sup>8</sup>. Ma vediamo infine, per meglio comprendere la realtà, un'altra nota molto significativa sul Partito Liberale che conformemente a una politica di arrivismo, fredda e determinata, che lo ha sempre del resto contraddistinto, favorisce l'avvento del fascismo in Italia: "Dalla necessità di opporre all'invasione socialista e popolare, una forza sana e compatta, sorse il Congresso tenuto a Roma dal 14 al 16 aprile 1921, delle forze democratiche e liberali [...]. Lo scopo del Congresso fu di formare il *Blocco Nazionale* per le già prossime elezioni politiche del maggio 1921 [...]. L'idea di riunire le forze liberali democratiche in congresso, e questa volta non più per formare un blocco elettorale, ma per arrivare alla formazione di un partito unico, sorse durante il periodo in cui si susseguivano disordinatamente le crisi ministeriali [...]. La riunione ebbe luogo a Bologna dall'8 al 10 ottobre 1922 e vi intervennero i rappresentanti delle Associazioni

delle varie regioni italiane e con mandato di circa 70.000 iscritti [...]. L'ordine del giorno fu il seguente: *Il Congresso riafferma l'unione delle forze liberali e democratiche sui principi enunciati nel proemio programmatico e dichiara costituito il Partito Liberale* [...]. Mentre avveniva il Congresso di Bologna, il Fascismo preparava il suo Congresso di Napoli [...]. Il 31 ottobre con la marcia su Roma alla quale collaborarono anche gli altri due gruppi della destra, nazionalisti ed i liberali di destra, trionfava e conquistava il potere [...]”<sup>9</sup>.

### L'ITALIA ALLO SBARGLIO

Nel 1924 la base liberale non approva le decisioni dei suoi maggiori di candidarsi nel listone fascista: "[...] se si farà una lista nazionale democratica liberale indipendente - è detto in una nota del comitato provvisorio per le elezioni rivolta all'on. Alfredo Codacci-Pisanelli - questa lista potrà raccogliere tanti voti da far temere al governo di non riuscire a conquistare per la sua lista la maggioranza relativa dei voti [...]. Ciò farà sì che il paese abbia il mezzo di pronunziarsi: se il governo vincerà, vincerà perché il paese così vuole, non per la divisione e la inabilità degli avversari [...]”<sup>10</sup>.

Ma i fatti dicono che i liberali appoggiarono purtroppo Mussolini nel devastante piano politico che doveva quanto prima portare al definitivo successo del fascismo con le conseguenze dell'amara dittatura. Le prime ripercussioni dell'iniquo disegno politico causarono, d'altronde qualcuno se n'è voluto macchiare, l'ignobile massacro del deputato socialista Matteotti dopo le famigerate elezioni politiche del 1924. "La marcia su Roma aveva dato a Mussolini il potere, ma in nessun modo i pieni poteri: la questione era se egli sarebbe stato capace di convertire la sua parte di potere politico in un controllo completo dello Stato e del suo apparato. Sembra che sin dall'inizio Mussolini fosse deciso a detenere il potere nelle sue mani; ma era incerto sui metodi da usare verso gli altri partiti politici e i loro leaders, verso la stampa e verso il Parlamento. Perciò gli occorsero da quattro a cinque anni per ottenere il controllo completo, anni che furono



Milano, Mussolini parla alla folla in via Dante

interrotti da una crisi molto grave che minacciò di distruggere ogni cosa [...] laddove, dieci anni dopo, a Hitler occorsero soltanto tanti mesi quanti erano stati gli anni impiegati da Mussolini per eliminare i rivali e instaurare uno Stato a partito unico [...]”<sup>11</sup>.

La politica, quindi, dei liberali, portò all'inausta dittatura, crediamo, da loro desiderata. Nei vari discorsi politici si insisteva infatti sul "carattere nazionale, disciplinato dalla rivoluzione fascista, della quale è vanto - diceva Codacci-Pisanelli - non aver travolto con sé l'Esercito e l'Armata, pur ottenendo risultati cui altri non sarebbero giunti senza rivolgimenti sanguinosi e turbamenti notevolissimi in ogni ordine sociale [...]”<sup>12</sup>. Fu così che il parlamentare liberale "illustrò [...] il concetto mussoliniano che *la forza è consenso e il consenso è forza*, concetto che illuminò la genesi e lo svolgimento della marcia su Roma e ispirò al Re la via maestra della ragion di stato [...]” contestando "all'opposizione l'accusa rivolta al fascismo di aver intaccato e d'intaccare, se non la lettera, lo spirito della Costituzione [...]”. Inoltre il parlamentare disse testualmente: "in quest'ora politica *Viva il Re* vuol dire anche *Viva*

Mussolini, come *Viva Mussolini vuol dire Viva il Re [...]*<sup>13</sup>. Significativo anche il telegramma inviato il 3 aprile da Starace, Codacci-Pisanelli e Franco al presidente del Consiglio Mussolini: "Autorevoli rappresentanti comuni Capo di Leuca adunati in solenne comizio a Tricase esprimono, nostro mezzo, riconoscenza e indefettibile fede al Duce del Fascismo ricostruttore; all'invocato Capo del Governo del Re vittorioso"<sup>14</sup>.

Utile, per la ricostruzione dei fatti, quest'altra nota dell'on. Alfredo Codacci-Pisanelli: "[...] gloria a Savoia, virtuosa e vittoriosa, cui le nostre genti serban fede nei secoli! Gloria e riconoscenza - è ancora detto - a Vittorio Emanuele e al Capo del suo Governo, Benito Mussolini!"<sup>15</sup>. Non mancano però altri importanti documenti che avvalorano la nostra tesi sulle azioni dei liberali a sostegno del fascismo. Significativa la lettera, datata 4 aprile, del direttore generale dei combustibili e servizi diversi, inviata a Codacci-Pisanelli: "Faccio voti ardenti perché il Salento risponda degnamente all'appello del governo nazionale che voi avete saputo magistralmente rappresentare nel discorso di Lecce alla sala Dante. Ho letto tale discorso e mi felicito fraternamente con voi, per tutti i sapienti, opportuni, geniali motivi con i quali avete accostato la figura di Antonio Salandra a quella di Benito Mussolini [...]"<sup>16</sup>.

Ma i liberali vengono, però, presto delusi dalla politica del governo. Basti pensare che sull'Istituto di credito per il lavoro italiano all'estero, il presidente Mussolini così scrive all'on. Alfredo Codacci-Pisanelli che gli aveva sollecitato un intervento a favore dei lavoratori: "[...] io devo vivamente pregarla di non insistere in questa richiesta, perché essa contrasta col nostro interesse di vedere l'Istituto funzionare presto, evitando di farlo accogliere poco benevolmente dai paesi esteri nei quali dovrà svolgere la propria attività, e cercando di non fare intralciare il piazzamento delle azioni con una disamina parlamentare che è da ritenersi ormai *praticamente* superflua. Non è opportuno che ci si costringa ad illustrare in discussioni pubbliche ed autorevoli gli scopi dell'Istituto, dal momento che gli scopi predetti contrastano alquanto con l'interesse dei paesi stranieri. A questi

non fa piacere che noi cerchiamo di attirare in patria in maggior copia le rimesse degli emigranti, né che ci adoperiamo a facilitare l'acquisto di proprietà terriere da parte di nostri lavoratori. Certe cose bisogna farle con cautela, ma parlarne il meno che sia possibile. Neppure è opportuno, intiepidire i risparmiatori, proprio alla vigilia della emissione delle azioni con critiche, dubbi e suggerimenti di vario genere, come quelli che possono venir fuori da un dibattito parlamentare. Ecco perché è bene che sul decreto non si facciano relazioni, né discussioni speciali. Lasciandolo congiunto agli altri faremo cosa utile"<sup>17</sup>.

Il fine giustifica i mezzi, direbbe subito Machiavelli. Ma, è giusto che a pagare siano sempre i lavoratori? Per noi i demagoghi hanno in ogni tempo saputo recitar bene la loro parte. Tristi episodi, se pur riportati dalla stampa nazionale e dai vari mezzi di comunicazione, TV compresa, a questo punto crediamo anche noi di dover ricordare senza frasi declamatorie e solo velocemente, convinti di continuare a fare il nostro dovere e di non esagerare nel riferire simili cose. Il grande caos che del resto oggi non solo a livello politico investe il nostro paese, forse è quello di un tempo. Davvero speriamo, però, che questa volta la storia non si ripeta perché gravi furono i momenti che segnarono le sorti del paese nel lontano 1925, quando dalla Svizzera Nitti invano faceva sentire al re la sua voce: "[...] Se si potesse votare liberamente, nove decimi degli italiani non solo esprimerebbero la sfiducia, ma l'odio per l'attuale regime, che vive sulla violenza e che rappresenta le peggiori tradizioni dei Borboni e dei governi assoluti nel periodo della loro decadenza [...]"<sup>18</sup>.

### PIENA ADESIONE DEL PARTITO LIBERALE AL FASCISMO

Riportiamo qui il testo di un manifesto dell'Associazione Liberale Progressista di Nardò che purtroppo conferma l'infausta politica del Partito Liberale a sostegno del fascismo: "Quest'Associazione Progressista Liberale che ha sempre mantenuta viva la fiaccola del più nobile patriottismo ed ha ispirato tutti i suoi atti alle vecchie tradizioni del Partito Liberale italiano unificatore dello spirito nazionale, nonostante le

continue ostilità a danno di esso da parte di chi ben non ne comprese lo spirito informativo, più volte ha deliberato ad unanimità di collaborare onestamente e lealmente col Governo di Benito Mussolini, la cui opera assertrice di tutti i valori morali della Nazione è validamente assecondata e sostenuta dai più illustri rappresentanti del Partito Liberale.

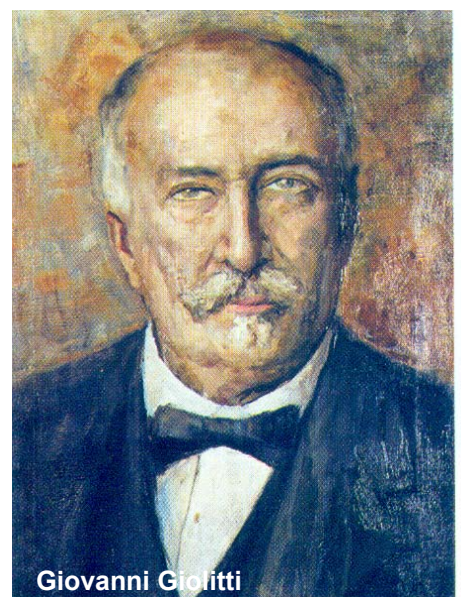
Perciò, oggi in armonia ai precedenti deliberati e specie a quello del 28 marzo u.s. invita tutti i soci e liberali neretini a votare, compatti la:

#### Lista Nazionale

Nardò, 5 aprile 1924

Il Presidente  
*Michele Giulio*"

Non ci fu, dunque, nessun errore di valutazione in Giolitti, ma sol fredda determinazione, giungendo, il fascismo, sicuramente al potere con il deliberato consenso liberale. Nella consapevole meditata accettazione dell'ideologia conservatrice per l'accaparramento e il mantenimento d'un posto all'interno della compagine governativa, sfociava, infatti, il liberalismo, in un conservatorismo reazionario già negli anni del giolittismo mascherato di democrazia, per divenir fascismo prima ancora che il fascismo nascesse.



Giovanni Giolitti

### ELEZIONI POLITICHE DEL 1924 IN PUGLIA

Sono stati quindi i liberali a creare con Giolitti le condizioni per il crollo della democrazia in Italia soprattutto

negli anni “[...]compresi fra il 1903 e il 1913, nel famoso decennio felice, in cui pareva non accadesse mai nulla, come se i valori, i criteri, i gusti, le abitudini fossero ormai stabilizzati, e perciò ognuno potesse fare i conti con un avvenire affatto simile al presente (o solo un poco più «progredito» di esso): proprio allora, al fondo di quella civilissima illusione, stavano disegnandosi le prime avvisaglie del nazionalismo [...]”<sup>19</sup>.

Si è affermato, detto, ribadito ma anche smentito che Giolitti sia stato addirittura filofascista. La verità è, però, che a partire dal 1920 il fascismo si sviluppa in maniera davvero sorprendente. Vi è un Giolitti che dice sì al governo Mussolini ritenendolo come il male meno grave del momento e questo può esser tutto. Ma non dimentichiamoci neanche del doppio gioco di Facta posto in essere nel momento in cui finge di lavorare per un ritorno di Giolitti al governo, mentre invece contatta i fascisti per garantirsi un posto accanto a loro nella nuova compagine governativa. “Il giolittismo, dunque, idoneo a costituire una chiave ermeneutica ed esplicativa, anzi tutto, del fascismo. Questo - sfuggito al processo di integrazione invano tentato o sperato da Giolitti che nel 1921 si illude di poter servirsene contro il tradizionale antiliberalismo dei socialisti e dei popolari cattolici - resta un fenomeno «giolittiano» anche se non proprio «giolittianamente» monopolizza il potere e toglie ogni spazio ad una operazione correttamente parlamentare [...]”<sup>20</sup>. Ma veniamo a un discorso di Salandra, l'uomo che si vende ai fascisti pur di conservare un potere che in fondo nuoce all'anima soprattutto quando, a chi lo detiene, comincia lentamente a venir meno e a scomparire: “[...] ora mi lega al presidente del Consiglio un consapevole vincolo di gratitudine. Durante gli anni nefasti che abbiamo attraversati io quasi più non riconoscevo l'Italia grande, compiuta, potente quale l'avevo sognata prima che la Provvidenza mi concedesse di sospingerla ai fastigi della vittoria. Ed ecco che per virtù sopra tutto di un uomo, il quale la vittoria seppe rivendicare contro le forze oscure congiurate a insidiarla e soffocarla, io la rivedo, la rivivo, prima di morire, l'Italia vittoriosa [...]”<sup>21</sup>.

Per questo motivo i liberali in massa aderirono al listone fascista nelle elezioni politiche del 1924. In Puglia la retorica dei liberali fu grande. Si diceva che bisognava ristabilire giustizia e cancellare amarezze con una politica di equilibrio e risanamento a favore della collettività, naturalmente. Ma l'errore commesso fu grande in quanto consolidò il potere di Mussolini spianando la via alla dittatura fascista. Fatto sta che far parte del listone affascinava veramente. Si deduce dalle pressioni che di continuo pervenivano agli uomini di potere per sollecitare una candidatura il più delle volte non destinata ad avere successo. Raffaele Flascassovitti di Lecce così scriveva all'on. Alfredo Codacci-Pisanelli: “[...] Fummo compagni, nel '921, nella lista di concentrazione liberale, contro il sovversivismo di tutte le specie, comunque nominate. Ti piacerebbe d'avermi compagno, ancora una volta, nella lista del '924? [...]. Non potrai, per la tua autorità [...] non essere interrogato, ed ascoltato, circa la formazione della lista [...]”<sup>22</sup>. Altre sollecitazioni di aspiranti candidati potrebbero essere riportate, ma a noi preme far sapere quanto fosse invece gradita a un vasto elettorato la candidatura di Alfredo Codacci-Pisanelli. Giornali, del resto, come “L'Araldo”, “Il Nuovo Salento”, “Il Corriere Salentino”, “Il Tallone d'Italia” parlano molto bene del deputato amico di Imbriani, Spaventa e De Sanctis. Codacci-Pisanelli cercò infatti di risolvere gli impellenti problemi della provincia di Lecce, e anche della regione Puglia, riguardanti opere portuali, costruzione di strade, l'acquedotto pugliese, le ferrovie salentine e la coltivazione dei tabacchi. *Ma insieme ad Antonio Salandra* fece parte della lista pugliese fascista, approvata da Mussolini, votando il simbolo del fascio littorio. Forse con disinvoltura e senza timore si portava avanti una causa che si rivelò subito nefasta. Ma si era nel caos ed era facile cadere nell'irrazionale. Il Partito Nazionale Fascista comunque accolse nelle sue liste elettori liberali, popolari e democratici disposti a dare al nuovo governo una collaborazione disinteressata riconoscendo, perciò, al partito di Mussolini il diritto di garantirsi una maggioranza parlamentare. Così “[...] durante le elezioni dell'aprile

1924 la milizia del partito prestò servizio all'interno dei seggi elettorali e si ripeté la solita storia di Violenze e di uccisioni [...]”<sup>23</sup>. Al risultato di queste elezioni qualcuno si oppose denunciando energicamente scandali e brogli elettorali commessi. Ma il delitto Matteotti era alle porte.

**Rocco Aldo Corina**

<sup>1</sup> Lettera dell'on. Eugenio Maresca ad Alfredo Codacci-Pisanelli, Roma, 24/4/1924, *Quaderni Pisanelli*.

<sup>2</sup> *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>3</sup> *Ibidem.*

<sup>4</sup> *Ibidem.*

<sup>5</sup> “Il Giornale d'Italia”, Roma, 16/3/1924, p. 2.

<sup>6</sup> *Manifesto del 30/3/1924.*

<sup>7</sup> “Il Popolo d'Italia”, Roma, 30/9/1924, p. 1.

<sup>8</sup> *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>9</sup> “La Voce di Napoli”, 10/12/1923, p. 1.

<sup>10</sup> *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>11</sup> F.L. CARSTEN, *La genesi del fascismo*, Ed. Accademia, Milano, 1979, p. 93.

<sup>12</sup> “Gazzetta di Puglia”, Bari, 2/4/1924.

<sup>13</sup> *Ibidem.*

<sup>14</sup> *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>15</sup> “Il Nuovo Salento”, Lecce, 8/4/1924.

<sup>16</sup> Lettera del novembre 1924, *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>17</sup> *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>18</sup> P. ALATRI, *Le origini del fascismo*, Editori Riuniti, Roma, 1971, p. 100.

<sup>19</sup> N. VALERI, *Da Giolitti a Mussolini*, Il Saggiatore, Milano, 1967, p. 15.

<sup>20</sup> A. NEGRI, in “L'opinione”, Roma, 12/9/1978, p. 11.

<sup>21</sup> “Il Giornale d'Italia”, *cit.*, 20/3/1924, p. 1.

<sup>22</sup> *Quaderni Pisanelli, cit.*

<sup>23</sup> D.M. Smith, *Storia d'Italia*, Laterza, Bari, 1962, p. 590.



Da sinistra: Antonio Salandra e Alfredo Codacci-Pisanelli

**Un fenomeno dilagante spesso favorito dal benessere**

## Le Baby gang

***Debellarle è possibile, basta “abrogare il decreto-Berlinguer, ripristinare il 7 in condotta con le sue conseguenze, oggi è un voto come un altro o poco di più; restituire ai presidi i poteri a loro tolti con la pseudodirigenza, ai docenti il ruolo di guida naturale dei propri studenti”***

**L**e bande di minorenni sono una piaga endemica della nostra società: un precipitato del benessere. Non rubano più i ragazzi poveri per comprare cibo e scarpe ma preadolescenti e adolescenti, annoiati dal troppo denaro, che i genitori infilano nelle loro tasche.

Tutti coloro che – dalla scuola – in primis – alle forze dell'ordine – sono tenuti ad intervenire, dovrebbero innanzitutto depurare i giovani dalle scorie di una sbagliata educazione e – peggio – dai condizionamenti esterni e praticamente incontrollabili, come la televisione, la cinematografia violenta, le pubblicazioni che esaltano il facile guadagno, il sesso e tutto ciò che sa di trasgressione. Si tratta di interventi, forse, impossibili e privi di senso. Tuttavia si possono correggere degli errori.

*Il primo*, fondamentale errore, è stato aver privato la scuola di quegli strumenti di intervento disciplinare, che ponevano docenti e discenti di fronte alle proprie responsabilità.

Trent'anni di azione politica combinata con il martellamento socio-psico-pedagogico, secondo il quale punire era scandaloso, bocciare un alunno impreparato significava e significa traumatizzarlo, privarlo di una serena crescita, farne uno sbandato e quant'altro la fantasia malata o interessata dei falsi profeti più gettonati possa inventare, hanno creato le condizioni sulle quali oggi si piange, come i coccodrilli. La burocrazia scolastica, ipertrofica e

pronta a colpire chi si discosta dal lassismo, faceva e continua a fare il resto. Il ministro Berlinguer con il DPR 249 del 24 giugno 1998 ha eliminato ogni possibilità di intervento diretto del docente e del Capo d'Istituto: essi non possono punire, richiamare chi magari viene sorpreso a rubare a scuola: bisogna convocare il consiglio di classe e, perché no, qualche psicologo in cerca di fortuna. Il consiglio di classe – è un fatto provato – si trasforma in un microtribunale, che amplia a dismisura anche una marachella.

Addirittura, lo abbiamo letto, c'è chi propone di ricorrere al Tribunale dei minori. Siamo alla follia! Il ministro Moratti e i suoi consiglieri hanno completato l'opera costringendo – di fatto – i docenti a promuovere tutti. Perché ci lamentiamo?

*L'altro errore* è l'inconcludente cicalcio delle riunioni tra Prefetti, Questori, Dirigenti ministeriali, Sindaci sullo stesso problema. Ricordiamo che si tratta di questione pedagogica e non di ordine pubblico; ricordiamo che anni fa un Sindaco si mise a pesare gli zainetti dei ragazzi, e che in un famoso liceo di Milano i Carabinieri, non molto tempo fa, furono chiamati ad assolvere un servizio antifumo; non è azzardato pensare che l'Arma abbia qualcosa di più utile da fare. E di più gratificante.

*Terzo errore* da evitare: concedere spazio e denaro a quei santoni del lassismo che organizzano convegni su convegni per piangere sui mali della società, che naturalmente

## ATTUALITÀ



**Michele D'Elia**

Michele D'Elia è Preside del Liceo Scientifico "Vittorio Veneto" di Milano

nascono dalla scuola, alla quale troppo facilmente si dimentica di aver strappato – è il termine giusto – anche i più banali strumenti di intervento. *Non si tratta di punire, si tratta di mettere il giovane in condizioni di interiorizzare le regole del vivere civile;* e può farlo solo il docente, attraverso il proprio costante impegno; ma su questo torneremo, data la complessità dell'argomento. Scaturiscono dal ragionamento sopra sintetizzato poche proposte: *abrogare il decreto-Berlinguer, ripristinare il 7 in condotta con le sue conseguenze, oggi è un voto come un altro o poco di più; restituire ai presidi i poteri a loro tolti con la pseudodirigenza, ai docenti il ruolo di guida naturale dei propri studenti.*

**Questo Governo ne avrà il coraggio?**

**Michele D'Elia**

### ERRATA CORRIGE:

Rif. art. *Il vero volto di Ezra Pound* di cui al n° di ottobre di "Scuola e Cultura", pag. 31, Mary de Rachewiltz così rettifica, in una nota del 12.12.2004 pervenuta in Redazione, quanto da lei precedentemente scritto: "I violini di Mussolini non erano Stradivari, M. non era così ricco".

## Tra Riforma, Controriforma e Sperimentazione: la Scuola Italiana nel caos (IV)

Dalla funzione alla professione docente: un percorso tutto da inventare

### RIFORME E FUNZIONE DOCENTE

**D**ue fatti hanno cambiato in profondità la funzione e la natura docente: l'autonomia scolastica e la Riforma dell'intero sistema di istruzione e formazione.

L'attenzione al soggetto che apprende, alle sue reazioni e motivazioni, l'esigenza di creare un contesto educativo e di apprendimento coinvolgente e motivante, l'interesse al recupero forte della relazione interpersonale docente-alunno, la necessità di aprirsi alle altre "agenzie educative" formali e/o informali, prima fra tutte la famiglia, il bisogno di tempi più distesi sia per l'alunno impegnato nell'apprendimento che per l'insegnante nell'insegnamento, il superamento di un orario settimanale delle attività didattiche, frenetico e stressante; l'urgenza di un recupero della unitarietà degli interventi educativo-didattici, la necessità di una figura di raccordo e di coordinamento all'interno del gruppo di insegnamento; l'esigenza di sperimentare, modalità più partecipate nel rapporto scuola-famiglia-territorio: sono tutte questioni aperte che chiamano i docenti a nuovi impegni e nuove responsabilità.

Malgrado ciò, nell'attuale sistema scolastico italiano, relativamente alla funzione docente, si registrano spinte di segno opposto: di rafforzamento per un verso, di indebolimento per un altro.

La istituzione dei corsi di laurea in Scienze della Formazione Primaria, l'introduzione delle Funzioni Obiettivo, la valorizzazione del ruolo docente connessa all'autonomia didattica e organizzativa sono segni inequivocabili di un potenziamento e di una qualificazione della funzione docente; le "tutele" sindacali, le modalità di reclutamento dei docenti di ogni ordine e grado di scuola, l'appiattimento contrattuale, la "libertà di insegnamento" intesa, in alcuni casi, come "impunità professionale", indeboliscono e banalizzano l'importanza e l'insostituibilità della funzione del docente. Al di là di quanto avviene sul versante istituzionale, nella

società civile negli ultimi anni si è andata affermando l'esigenza di una professionalità docente ad altissimo livello, caratterizzata da adeguate competenze didattiche, psico-pedagogiche culturali, sociali, relazionali.

Al docente, oggi, si chiede non solo di possedere il "sapere", ma anche di svolgere "al meglio" il difficile "mestiere" dell'insegnante. Il sapere ed il saper fare sono insufficienti se non sono accompagnati dal saper essere: l'etica deontologico-professionale.

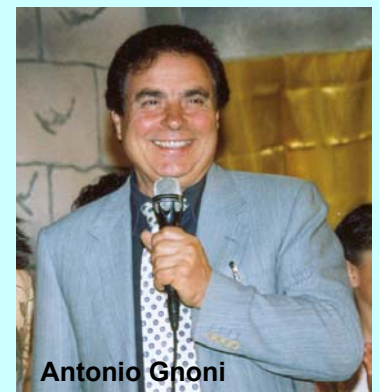
Il cambiamento ormai irreversibile, richiesto non solo dalla legge di riforma, ma dalla stessa Costituzione, chiamando la scuola autonoma e i suoi docenti ad esser soggetti dell'organizzazione e della realizzazione del nuovo sistema di istruzione, pone con urgenza l'esigenza della ridefinizione della professione docente, in quanto è profondamente mutata la sua stessa natura ed identità. E' necessario, dunque, affrontare in modo organico la "questione docente": formazione iniziale e in servizio, reclutamento, carriera, riconversione professione sono i "nodi" che Parlamento, Governo, forze sociali, professionali e sindacali devono sciogliere nel prossimo futuro.

### FUNZIONE DOCENTE E CODICE DEONTOLOGICO

La definizione per legge dello stato giuridico degli insegnanti e l'approntamento di un codice deontologico sono destinati a occupare la scena del dibattito professionale, politico e sindacale nei prossimi mesi.

Il Ministro dell'Istruzione, in linea con il suo programma presentato alle Camere nel luglio 2001, aveva insediato, alcuni mesi dopo, un'apposita commissione incaricata di approfondire la materia relativa alla elaborazione di un codice deontologico della professione docente, chiamando a farne parte rappresentanti di associazioni e uomini di cultura.

La definizione di un codice deontologico è argomento ancora sconosciuto alla maggior parte degli



**Antonio Gnoni**

Antonio Gnoni è Dirigente dell'Istituto Comprensivo di Muro Leccese

insegnanti italiani, il cui scetticismo iniziale si spiega solo con la carenza di informazioni adeguate.

La elaborazione e l'approvazione di un codice deontologico della professionalità docente, a mio parere, deve fondarsi su un'ampia consultazione e, innanzitutto, su un sereno dibattito tra gli insegnanti che possono dotarsi di un codice deontologico solo se la questione viene discussa nei diversi organi collegiali, se viene dibattuta dalle associazioni professionali, dalle forze politiche e sindacali.

Si tratta di un percorso difficile, in cui registriamo, nel nostro paese, un ritardo di elaborazione ed evidenti problemi di decisione politica, anche se a molti sembra ormai indifferibile la necessità di codificare le norme di un'etica cui i docenti devono attenersi. La definizione di un codice deontologico dei docenti però, non può essere affare dei sindacati, né compito del Governo, né deve subire le incursioni dei genitori proprio perché l'etica della docenza, in quanto principio fondante l'attività docente oltrepassa la morale individuale, impegna ma non sanziona, surrogando la legge nei vuoti legislativi, deve essere codificata dagli stessi docenti, che sono chiamati ad abbracciarla personalmente, a farla propria ed imporsela.

La elaborazione del codice rappresenta un'occasione irripetibile per avviare una

seria ed ampia riflessione sulla identità della professione docente, che negli ultimi anni ha subito profonde modificazioni.

Il Consiglio Nazionale della Pubblica Istruzione ha affrontato l'argomento, approvando un interessante documento in cui definisce in modo chiaro ed inequivocabile alcuni principi e valori dell'etica professionale: rispetto dei diritti fondamentali dell'alunno, disponibilità all'aggiornamento, spirito di autocritica, disponibilità alla valutazione della propria professionalità; uso responsabile della propria libertà d'insegnamento; disponibilità alla collaborazione ed alla collegialità, socializzazione delle buone pratiche educative; difesa del collega ingiustamente accusato; collaborazione con i genitori degli alunni.

L'insegnante, infatti, riconoscendo la dignità di ogni persona ha cura e stimola l'apprendimento personale di ogni allievo, rifuggendo da qualsiasi forma di indottrinamento ideologico e rispetta la libertà di insegnamento dei propri colleghi, impegnandosi a risolvere in modo democratico e costruttivo eventuali conflitti.

I profondi cambiamenti introdotti dall'attuale sistema scolastico, inoltre, impegnano i docenti più esperti ad assumere, nei confronti dei colleghi, compiti e funzioni di coordinamento, di formazione e aggiornamento ed a promuovere e sostenere responsabilmente iniziative che possono contribuire alla crescita della intera comunità scolastica.

Dotare la categoria dei docenti di un codice deontologico non è questione di semplice soluzione.

Il docente non è assimilabile ad un libero professionista; la sua libertà resta, infatti, parziale, vincolata non solo al codice, ma anche ad uno stato giuridico che lo categorizza come pubblico dipendente, tenuto a rispettare disposizioni di legge le quali decretano tempi e modi del suo operare.

Senza dubbio la professionalità dell'insegnante è "sui generis"; egli è un professionista, ma non di libera professione: occorre, perciò, conciliare professione e funzione.

Poiché la complessità dell'insegnamento coinvolge l'una e l'altra occorre stabilire un equilibrio tra impiego e professione che è stata da sempre trascurata e obliata.

L'opera dell'insegnante, infatti, non può risolversi in una pura funzione; al funzionario, tenuto a seguire metodi e programmi imposti dall'alto, non è riconosciuta dalla Costituzione, come al docente, la libertà d'insegnamento e

l'autonomia progettuale ed operativa, fondate su un alto livello di competenza e di responsabilità.

Nei documenti ufficiali, sino ad oggi, si è sempre parlato di "funzione docente"; è assente dalla normativa primaria in vigore in Italia l'espressione "professione docente". Per pervenire alla formulazione di un codice deontologico dei docenti occorre professionalizzare la docenza; in questo senso, innanzitutto, è necessario adottare una procedura di reclutamento più stabile e meno adattabile alle varie circostanze attraverso il superamento di "veri" concorsi per esami e titoli; rivalutare e riqualificare il periodo di prova in cui il docente deve dare dimostrazione di scienza e di competenza; garantire uno sviluppo di carriera, con promozioni e riconoscimenti anche economici; valutare l'attività dell'insegnante in termini di processi attivati e di risultati conseguiti.

Se la strada è tutta da inventare, alcune coordinate sono state già definite e fanno ben sperare per il prossimo futuro.

La Riforma Costituzionale da una parte e l'autonomia didattica, organizzativa e di ricerca dall'altra hanno rafforzato l'idea della professionalità della docenza; anche l'ultimo C.C.N.L. è su questa linea quando sottolinea all'art. 25 che il profilo professionale dei docenti, "è costituito da competenze disciplinari, psicopedagogiche, metodologico-didattiche, organizzativo-relazionali e di ricerca, tra loro correlate ed interagenti".

Come si può facilmente dedurre si tratta di un profilo di alta professionalità, così come esplicitamente riconosciuto dall'UNESCO nel lontano 1966, attribuendo all'attività di insegnamento una esplicita professionalità.

### **PROPOSTA DI LEGGE SULLO STATO GIURIDICO**

Il proposito di riscrivere lo stato giuridico degli insegnanti attraverso una iniziativa parlamentare può rappresentare un'occasione storica per un ripensamento complessivo della professione docente nel nostro Paese.

Se da una parte l'autonomia scolastica e la legge n. 53/03 di riforma del sistema di istruzione e di formazione hanno introdotto maggiori complessità ed articolazioni della funzione docente, dall'altra non c'è mai stato nessun adeguamento dello stato giuridico, che, vecchio di trent'anni, abbisogna di una radicale riforma, non più differibile: spetta al Parlamento la responsabilità

di valorizzare e salvaguardare, con una nuova legge sullo stato giuridico, professionalità e autonomia dei docenti, offrendo loro nuove opportunità e prospettive.

Le scelte sin qui operate: aumento smisurato dei docenti, livello basso degli stipendi, scarso controllo della qualità delle prestazioni, pesano come un macigno su qualunque "nuova" soluzione: sarebbe indispensabile un autocritico ripensamento su questo tema ed un sincero "mea culpa" dei sindacati e delle associazioni professionali, i quali hanno perseguito una politica di basso profilo, rivendicando modesti privilegi ascrivibili agli interessi spiccioli del singolo docente. Per uscire dall'impasse occorrono scelte "rivoluzionarie", intraprendendo con coraggio nuove strade che consentano risposte innovative, sgretolando quel tabù dell'egalitarismo massificante che tanto ha contribuito all'appiattimento ed allo svilimento della professione docente.

La definizione per legge dello stato giuridico della professione docente permetterebbe di ridefinirne meglio la natura e l'identità, gli sviluppi di carriera, la funzione valorizzando la professionalità del docente.

La prospettiva deve essere quella di definire una carriera docente caratterizzata da forti elementi di discontinuità: il meccanismo avvilente delle graduatorie e dei diritti acquisiti dei precari non possono sistematicamente prevalere sui diritti degli alunni e delle loro famiglie.

Come pure è necessario cominciare a distinguere nella retribuzione fra chi non è disponibile ad altra prestazione che quella dell'insegnamento e chi vuole svolgere anche altre attività definite all'interno della istituzione scolastica e programmate nel Piano dell'Offerta Formativa (coordinamento, tutorato, gestione dei progetti di istituto, raccordi con il territorio, stage, orientamento,...).

L'iniziativa di ridisegnare per via legislativa la condizione giuridica e professionale dei docenti italiani, è partita con la presentazione di due disegni di legge presentati dall'On. Angela Napoli e dall'On. Santulli, i cui contenuti fondamentali sono: prospettiva di carriera basata su tre livelli: docente tirocinante, docente ordinario e docente esperto a cui si accede tramite formazione e concorso. Al docente esperto sono affidate funzioni specifiche che consentono di affrontare quelle complessità introdotte dall'Autonomia: tutoring e aggiornamento dei colleghi,

coordinamento dei Dipartimenti, valutazione interna ed esterna con il Sistema di valutazione nazionale, rapporto con gli Enti locali ed il territorio in genere, relazioni con le Università per la formazione iniziale....ecc.

Il Disegno di legge, inoltre, rivoluziona letteralmente il sistema della rappresentanza della categoria professionale: vengono previsti, infatti, Organismi tecnici (nazionali e regionali) elettivi, rappresentativi del pluralismo tecnico e culturale della categoria docente, con il compito di curare l'ambito più propriamente professionale, di stabilire i criteri per la formazione iniziale, per l'abilitazione e per il tirocinio, nonché gli standard professionali dei docenti.

Il progetto di Legge 4091, seppure in modo generico, valorizza l'associazionismo professionale, riconoscendone la specificità e ne promuove la presenza all'interno delle istituzioni scolastiche: per una effettiva applicazione di tale principio, occorre, anche in questo caso, uscire dalla genericità e dare precisi contenuti al disposto normativo.

Se l'idea di ridefinire lo "status" per legge del docente mi trova sostanzialmente d'accordo, non poche perplessità e riserve nutro sul piano del metodo e del merito, in quanto il cammino intrapreso dal Parlamento, perpetua gli stessi errori commessi in un recente passato in occasione dell'approvazione della legge di Riforma degli Ordinamenti Scolastici. A mio avviso i progetti di legge presentati hanno la debolezza di rinviare le modalità di attuazione a regolamenti successivi. Occorrerebbe invece una legge condivisa da maggioranza ed opposizione, una legge che non possa essere poi stravolta da norme secondarie; una legge che dia riferimenti certi, senza rinvii particolari.

Sul piano del metodo, in occasione della ridefinizione della professione docente attraverso la via parlamentare, occorre rompere la congiura del silenzio operata dalle forze politiche e governative, dalle varie sigle sindacali e dagli stessi massmedia e rilanciare il dibattito con forza e nel modo più ampio possibile, coinvolgendo in modo attivo e decisivo i veri protagonisti e destinatari della legge: i docenti.

Un tema, quello qui rappresentato, che, come si può ben capire, è diventato materia di scontro tra il sindacato che sin qui ha esercitato un ruolo preponderante, le forze politiche e le rappresentanze professionali che dovrebbero assumere una maggiore rilevanza e capacità decisionale.

All'iniziativa parlamentare, infatti, quasi tutte le Centrali sindacali della scuola, preoccupate di non lasciarsi sottrarre il controllo di una così importante parte normativa.

Alla grande maggioranza delle forze sindacali la funzione docente unica, così com'è attualmente, va bene; le possibili nuove competenze che dovessero derivare dalla riforma, a loro parere, vanno ricondotte all'interno della normativa vigente ed eventualmente trattate per via contrattuale. In definitiva, i sindacati del comparto scuola sono decisamente contrari ad una revisione dello stato giuridico della docenza per via parlamentare che tratti gli insegnanti come professionisti, con autonoma area contrattuale, e stabilisca per legge l'articolazione della carriera.

Così come afferma Luciano Clementini in "Scuola e Didattica" del settembre 2004, "Delineare e promuovere una reale professionalità docente, valorizzarla in termini economici e sociali, mettere ogni insegnante nelle condizioni di esercitare liberamente le proprie potenzialità educative e professionali, diventano i punti cruciali del nuovo "Status" dei docenti per il miglioramento della qualità e dell'efficacia del sistema educativo del nostro Paese. Non più docenti-impiegati, ma professionisti dell'educazione che elaborano i percorsi educativi in autonomia, esercitandola corresponsabilmente, che non temono di misurarsi con i problemi, anche fuori dagli schemi e dalle procedure, che accettano di rischiare in prima persona, per raggiungere risultati concreti, che consentono la valutazione del proprio operato, con articolazioni di carriera e area contrattuale autonoma, garantiti da un proprio organismo professionale rappresentativo e non da RSU promiscue", a volte schiacciate e sopraffatte dalle rappresentanze provinciali interessate ad ottenere qualche concessione dal Dirigente Scolastico per offrirle, quale contentino ai docenti di quell'istituto.

Un nuovo "STATUS" giuridico che riconosca agli insegnanti la libertà e la responsabilità professionale è il passo determinante verso una vera autonomia delle scuole; un'autonomia compiuta, capace di consentire alle singole istituzioni scolastiche di scegliersi anche i propri docenti (!?) (Chissà quando!). E' su questa sfida che si gioca il futuro della riforma del nostro sistema educativo.

## **FUNZIONE - PROFESSIONE DOCENTE E SPERANZE FUTURE**

Se questi sono i temi del dibattito intorno alla funzione-professione docente, la situazione sul campo è assai diversa. Gli insegnanti che attualmente operano nella scuola italiana non hanno un'età inferiore, in media, ai 45 anni, possiedono esperienze decennali di precariato alle spalle, pochi sono stati assunti per concorso, avendo molti ottenuto la garanzia del posto fisso semplicemente per anzianità.

Negli ultimi anni i contratti dei docenti sono stati sempre più deprofessionalizzanti, hanno perpetuato le garanzie di uguaglianza e di illicenziabilità per tutti, ma non hanno creato maggiori opportunità culturali, né stimolato la crescita professionale degli insegnanti che hanno incominciato a vivere con frustrazione un ruolo che progressivamente ha perso dignità e riconoscimento sociale.

Ciò ha determinato un notevole abbassamento della stima per il docente, mettendo in crisi il rispetto per tale figura che in periodi storici precedenti mostrava la sua elevatezza e dignità: oggi l'insegnante non gode più di una opinione elevata e non manca chi di lui nutre una specie di nascosta compassione.

In questo stato di scarsa considerazione riceve ordini un po' da tutti ed ha a che fare non solo con l'irrequietezza degli alunni, ma anche con quella dei genitori, che, a volte, si dimostrano arroganti ed irraguardosi.

Se questa la situazione, si pone con urgenza l'esigenza di operare una inversione di tendenza a tutti i livelli: associativo, sindacale, politico, culturale e sociale.

I docenti hanno bisogno di fiducia, di considerazione sociale e di riconoscimenti anche economici per superare la rassegnazione, la omologazione culturale e la routine scolastica ripetitiva e fossilizzante; i docenti hanno bisogno di essere motivati e di trovare soddisfazione nel loro lavoro, di sentirsi pienamente ed attivamente coinvolti nelle scelte fondamentali, di guardare alla scuola come un luogo che piace, che seduce e che valorizza al meglio le sue qualità umane, professionali, culturali e sociali.

**Antonio Gnoni**



# Dialogo del Meccanico e il Professore

## LA FAVOLA

### Favoletta sulla (in)certeza nella Scienza

**Professore** (*Entra trafelato nell'officina zeppa di automobili in riparazione e con voce concitata e cordiale...*):  
Giovanni, buongiorno, dove sei?

**Meccanico** (*Sollevando lentamente la testa dall'interno di un cofano, con due grosse ditate di grasso al lato destro del viso e con un bel sorriso...*):

Oh, Professore caaaaarissimo, come va?

**Professore**: Come il batacchio di un campanaccio al collo di una mucca pazza; oggi poi avrei una montagna di cose da fare e sono bloccato perché la mia auto non va in moto.

**Meccanico**: E che è successo?

**Professore**: Non te lo so dire, la batteria è carica, il motorino d'avviamento gira allegramente, tutti gli strumenti e le spie danno informazioni regolari, ma il motore non parte. Devi assolutamente intervenire. La macchina è davanti al portone di casa, qui vicino. Oggi posso arrangiarmi con un taxi, ma domani devo andare fuori città e devi assolutamente rimetterla in funzione.

**Meccanico** (*Con espressione preoccupata...*):

Si fa presto a dire, ma non sono del tutto certo che sia possibile.

**Professore** (*Con fare conciliante...*):

Lo vedo bene che hai molte automobili da riparare ma devi assolutamente risolvermi questo problema.

**Meccanico**: Non è questo il punto. Come fa ad essere sicuro che io possa ripararla?

**Professore**: Béh, mi auguro che non sia poi una cosa tanto grave da dover addirittura cambiare l'auto.

**Meccanico**: Ma aveva dato segni di malfunzionamento? Perdeva colpi?

**Professore**: No, assolutamente! Ieri ha funzionato benissimo, però stamattina non parte. Ma non faresti meglio, e prima, ad andare a vedere di cosa si tratta?

**Meccanico**: Se si trattasse effettivamente di un guasto.....

**Professore**: Mi pare evidente che sia guasta.

**Meccanico**: Mica è detto! Come fa ad essere certo che oggi il ciclo di Carnot debba funzionare regolarmente?

**Professore**: Ma che diavolo dici?

**Meccanico**: Il motore della sua macchina è un motore a scoppio!

**Professore**: Che scoperta!

**Meccanico**: E i motori a scoppio funzionano in base al ciclo di Carnot. E il ciclo di Carnot si basa sul Secondo Principio della Termodinamica. Proprio voi Professori dite che non è possibile dimostrare con certezza che un principio fisico debba essere sempre necessariamente vero.

**Professore** (*Attonito...*):

Ma ti ha dato di volta il cervello? Vuoi farmi il piacere di muovere le chiappe e di andare ad aggiustare la mia macchina?

**Meccanico**: Ciò avrebbe senz'altro un senso se fossimo assolutamente sicuri che anche oggi il Secondo Principio della Termodinamica sia valido, altrimenti.....

**Professore** (*Sospirando...*):

Credo di aver capito! Vuoi farmi intendere che hanno avuto successo le tue manovre con quella bionda professoressa di fisica, tua nuova cliente. Che gentiluomo!



**Meccanico:** Ah, quella e la sua scassatissima cinquecento che cade a pezzi? Non c'entra assolutamente. Se il Secondo Principio della Termodinamica oggi funziona, la macchina é guasta e io posso ripararla, ma se il Secondo Principio oggi non é valido non posso farci assolutamente niente. Scientificamente non posso esserne assolutamente certo.

**Professore** (*Visibilmente nervoso...*) :  
Ma vuoi .....

**Meccanico** (*Interrompendo, guardando con attenzione fuori dall'officina e tracciandosi pensosamente altre due carreggiate di grasso sulla faccia...*):  
In effetti sembra che il Secondo Principio oggi funzioni; infatti vedo molte auto che circolano sulla strada.

**Professore** (*Sollevato...*):  
Alla buon'ora, allora ti decidi ad andare e prendere la mia auto?

**Meccanico:** Sì, oggi il Secondo Principio della Termodinamica funziona, ma non é detto che funzioni in ogni posto; potrebbe non funzionare in quella particolare regione del Continuo Spazio Temporale antistante il portone di casa sua! E' impossibile essere scientificamente certi di ciò.

**Professore** (*Livido...*):  
Adesso basta! Andiamo immediatamente, a costo di trascinarci, a riparare la mia macchina. Fra l'altro, sei anche maleducato a pensare che il pezzo di Universo, o Continuo Spazio Temporale come lo chiami tu, davanti al mio portone possa essere così incasinato.

**Meccanico** (*Pulendosi lentamente le mani con uno straccio...*):  
Va bene, va bene, non si arrabi. Io vengo, ma se il Secondo Principio non .....

**Professore** (*Interrompendolo, questa volta paonazzo...*):  
Smettila immediatamente, per tutti i diavoli!

**Meccanico:** Prendo le chiavi per chiudere l'officina e andiamo, anche se la certezza scientifica non... (*Si avvicina a un tavolino per prendere le chiavi ma solleva anche un foglietto, guardandolo come per leggervi...*)  
..... Ah, ora ricordo, Professore, c'è un suo vecchio conto non pagato. Posso avere la certezza, almeno scientificamente accettabile, che me lo paga oggi?

**Professore** (*Interdetto per un attimo...*) :  
Ma allora, tutta questa strana storia .....

**Meccanico** (*serio*): Perbacco, quello che è strano è che proprio lei si sorprenda trovando un secondo fine e un interesse preciso, in genere volgaruccio, quando si fanno certi discorsi sull'incertezza delle conoscenze scientifiche. E così che nascono maghi, stregoni, oroscopi, amuleti, tutte le possibili superstizioni e, magari, qualche pupazzo con crisi emorragiche o fotocopie originali di Gesù Cristo. Io, in fondo, volevo solo farmi pagare il mio lavoro di meccanico, che sarà pure modesto, ma è un lavoro serio e proprio per questo ha bisogno della certezza del Secondo Principio; così quando le macchine non funzionano vuol dire che sono guaste, io le aggiusto e i clienti mi pagano il conto.

**Professore** (*Ridendo.....*) :  
Sei una canaglia, ma hai ragione, è proprio così! Adesso però andiamo a prendere l'auto e poi facciamo tutto un conto.

*Escono dall'officina...*

#### Quello che si seppe

Durante la notte precedente il dialogo, un topo si era infilato nel filtro dell'aria dell'auto e vi era morto soffocato, ostruendolo. Man mano che il Meccanico smontava il motore, i diversi pezzi risultavano in perfetto stato; nel Professore montavano angosciosi interrogativi sulla certezza del Secondo Principio.

Il filtro dell'aria fu l'ultimo pezzo del motore ad essere ispezionato. Il rinvenimento e la rimozione del cadavere del topo permise al Meccanico di rimettere in funzione l'auto e venne considerato dal Professore una prova in più della validità della Termodinamica.

Il fatto risulta segnalato in una prestigiosa rivista scientifica internazionale pubblicata a Detroit.

Il conto (vecchio e nuovo) che il Professore pagò al Meccanico fu salatissimo; ma la certezza sul Secondo Principio fu, ancora una volta, salva.

**Quello che non si poteva sapere**

Nessuno però poteva sapere che il topo era colà giunto attraverso una discontinuità dello Spazio-Tempo, un piccolo "buco nero" venuto a combaciare giusto con l'imbuto del condotto di aspirazione dell'aria del motore dell'auto del Professore.

Dopo aver dato un'occhiata al nostro Universo, il topo si era infilato nel condotto del filtro scambiandolo per la via per ritornare a casa.

Durante il suo complicato viaggio il topo non aveva trovato da mangiare, era rimasto digiuno e pertanto era rapidamente ingrassato (proveniva infatti da un Universo dove la Termodinamica è assai strana); per questo era rimasto incastrato.

**Quello che non si potrà sapere**

Nello stesso giorno accadde che, davanti a quel portone, iniziassero i lavori per sistemare una fogna. Dopo la riparazione, il Professore fu costretto a parcheggiare la sua automobile in un altro posto.

La particolarissima relazione tra l'auto e il buco nero non si sarebbe mai più ricreata, o, almeno, dato che i lavori sulla fogna sono affidati a una Municipalizzata, non prima che si sia perduto ogni ricordo dei fatti.

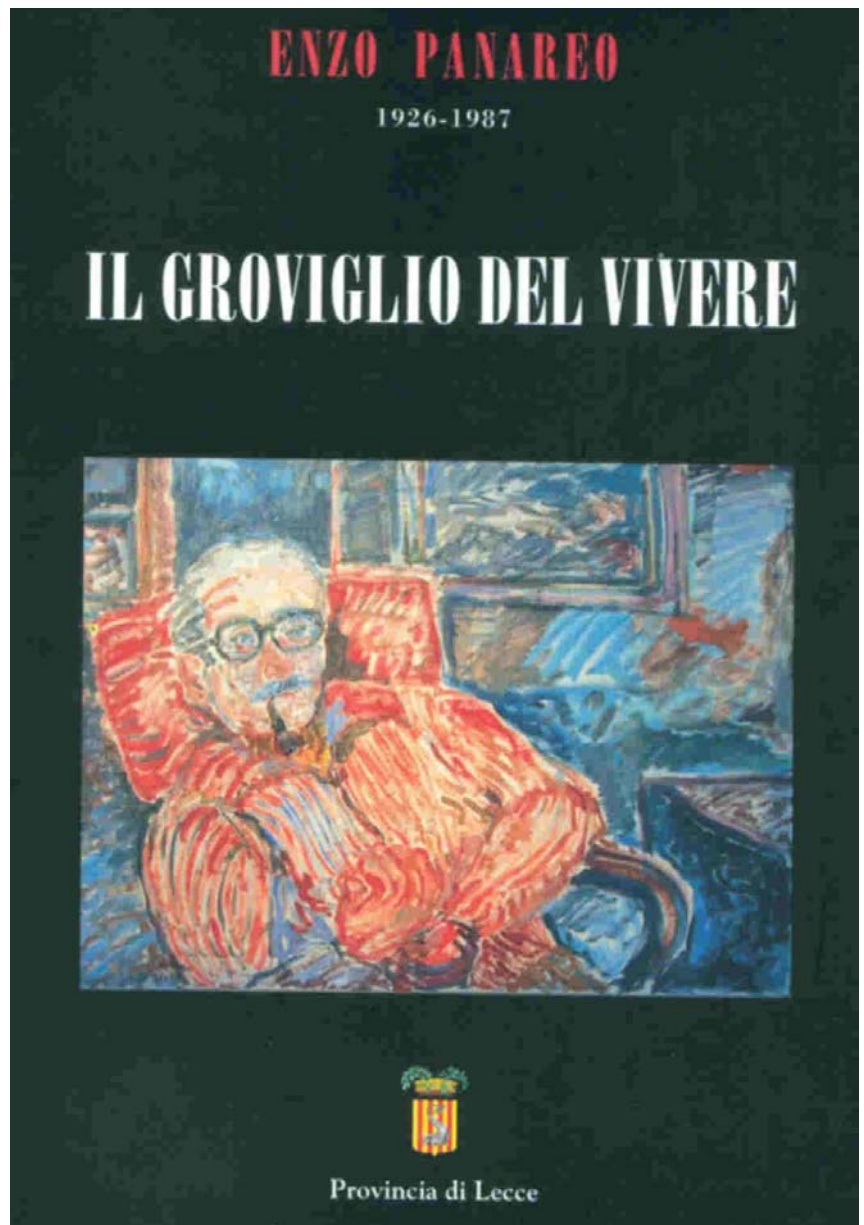
**Carneade Minore**



Disegno di Martina Fonseca  
3<sup>A</sup> A - Palmariggi

## Sapere filosofico e poesia come bellezza *Il groviglio del vivere*

Un libro da comprendere e meditare *Il groviglio del vivere* di Enzo Panareo, Provincia di Lecce, 2004. Riporta una vita vissuta virtuosamente nell'amabile sapere per dare agli altri un prezioso bagaglio culturale, ornamento di vita, nella consapevolezza degli anni che possono cambiare il mondo. A mo' di filosofia per la vita, frutto di accattivante proficua ricerca di un sapere molto utile all'uomo, quella di Panareo è una lode dell'imparare che trascina senza limiti a significative tappe verosimilmente suggestive nell'analisi oggettiva dei giorni senza fine, comunque nella consapevolezza della morte che "sovrasta ogni minuto, che si insinua dentro i giorni, li corrode, che si fa chiusa misura in cui anche il pensiero si costringe e annichilisce". Analisi che Antonio Errico stigmatizza nella crudezza d'un linguaggio che allude all'irreversibile sconforto, anche se "quando tutto è soltanto uno sfacelo, maceria su maceria, quando tutto sembra inutile e insensato, quando un diluvio si rovescia sulla vita, qualcosa resta come una certezza che può motivare, o giustificare almeno, l'aprire gli occhi quando fa mattina, assaporare il pane, lavorare, ricercare parole ad una ad una, non importa se per ossessione, abitudine o destino". E' come se un sorriso velato giungesse dunque sui volti della gente per arricchir la vita di immagini suadenti allontanando dal quotidiano vivere dell'uomo le rovinose illusioni. Una poesia umana, quindi, figlia di bellezza, quella di Panareo, che trasforma e infonde beltà proprio nel tormentato idillio che ha con la natura in una meditata quotidiana voglia di vivere, apparentemente nel sogno, una realtà non certo disgiunta da un infinito per niente irraggiungibile: "Vaga da stanza / a stanza nella selva dei pallidi silenzi / l'accennata carezza del tuo sguardo / e non s'arresta / se per lungo indugiare



sull'oggetto / questa festa del senso ti riversa / nel cuore ansioso e poi s'allarga lieve / per torrenti d'ombra". Non a torto Giovanni Pellegrino vede in Panareo, giornalista e saggista, una "figura carismatica della nostra Biblioteca Provinciale", un "intenditore d'arte, raffinato narratore e poeta, da sempre e per lunghi anni appassionato della storia salentina. E visceralmente legato ai libri, tanto da non poterlo immaginare se non dietro quella sua scrivania occupata da carte, appunti, schede". Insomma,

nella vita del poeta, non può non esserci - come vuole Errico - "un viaggio nella propria dimensione d'uomo, una discesa, uno sprofondamento nella memoria, in un tempo e a tratti riemerge offuscato come in un dormiveglia, a volte ricompone figure nitide, chiare, che impongono la loro presenza e pretendono di essere raccontate, salvate nella scrittura di un verso".

**R.A. Corina**

## Il romanzo storico fra passione e fede *I papaveri di Montecassino*

**S**e è vero che è sempre piacevole dare il benvenuto ad un nuovo libro, perché vi si trova comunque qualcosa, ne *I papaveri di Montecassino*, Besa, Nardò, 2004, c'è davvero molto di quello che si può chiedere ad un libro.

Innanzitutto è un racconto ben scritto, di facile lettura, con un'architettura semplice, nella quale si snocciola il diario postumo di un lanciere di Podolia, che le vicende della sua Polonia hanno portato su quasi tutti i teatri della II Guerra Mondiale. Il protagonista non è un personaggio di fantasia, come potrebbe apparire, ma è un anziano reduce, oggi residente nel Salento. Tra i primi ad essere entrato nel Monastero Benedettino occupato dai Tedeschi il 18 maggio del '44, è stato testimone di molte altre importanti pagine di quel conflitto e ne conosce particolari che normalmente non trovano spazio nei libri di Storia. La narrazione, infatti, sembra più vicina alla cronaca, e, tuttavia, mescolando con naturalezza documenti e finzione, ne sostanzia la Storia.

Come recita il sottotitolo, poi, è anche uno spaccato del Novecento, del quale Michele, questo è il nome del soldato polacco, è il simbolo: sradicato, ferito nella carne e negli affetti familiari, vittima delle ideologie, è a lungo apolide, ramingo attraverso quattro continenti.

Con questo fardello di esperienze, Michele per tutta la vita è restato compreso e orgoglioso del suo passato militare, ma nel volgere della sua lunga esistenza, va maturando la consapevolezza che la pace è un bene inalienabile, mentre la guerra non risolve nessun problema. Ed eccolo, ormai ultra ottantenne, in una sorta di testamento spirituale alla nipote e attraverso di lei a tutti i giovani, dare testimonianza di una catarsi che è culturale, non solo legata alla sua età matura. E', dunque, una lettura che induce alla riflessione sulla guerra, e, a quel che appare alla luce degli avvenimenti odierni, ce n'è sempre bisogno.

L'autrice, Cristina Martinelli, nata dopo la guerra, nell'introduzione dichiara di aver sentito il dovere di raccontare, di offrire agli altri quello che aveva avuto la fortuna di ascoltare dalla viva voce del soldato, suo amico, sentendosi ella stessa testimone, protagonista. Riportando con una evidente empatia,

ciò che Michele ha visto con i suoi occhi, grazie all'uso della prima persona, dà il senso, l'atmosfera, la profondità e la prospettiva degli eventi. E' così che, anche dove i fatti non rimandano subito alle nostre conoscenze storiche, non ci si ferma a chiedersi l'esattezza della cronaca, a cercare il controllo delle fonti. E' l'emozione che guida e rende godibile, quanto agevole seguirne il tratto documentario, credo, anche a chi chiede alla lettura solo evasione.

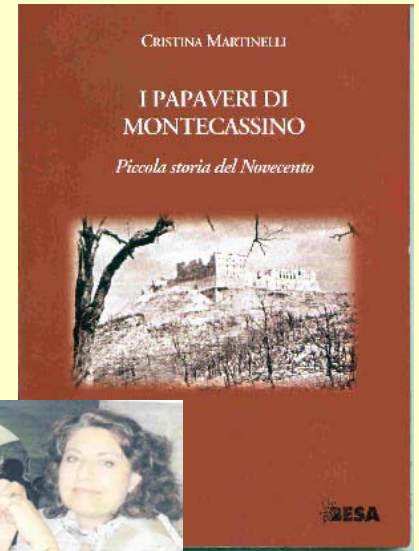
Il libro, non ancora veicolato dai normali canali editoriali, è già stato portato in giro per il mondo dai reduci, presenti a Cassino il 18 maggio scorso per le celebrazioni del 60° anniversario della storica battaglia, dove era arrivato con l'autrice e il suo ispiratore, ed ha suscitato grande interesse, probabilmente perché una tale materia è stata trattata con una semplicità disarmante.

Pare sia stato così, per il giornalista polacco Krystian Brodacki che in luglio è giunto nel Salento per intervistare Martinelli e vedere alcuni luoghi del racconto. Frutto di questa visita sono stati due articoli, apparsi sulla rivista *Solidarnosc*. In quello del 3 settembre, Brodacki racconta di aver ripercorso i luoghi dove il generale Anders portò i suoi uomini a guerra finita e prima della smobilitazione.

Il Salento, che era restato marginale alla guerra, perlomeno per quel che riguarda le operazioni strettamente militari, dal 1945 fu al centro di un progetto politico di alto profilo, del quale tra gli stessi Salentini, a tutt'oggi sono in pochi ad esserne coscienti.

Il generale Anders, dopo aver abilmente condotto il II Corpo d'Armata in battaglia, non immaginando le reali conseguenze di Yalta, nella prospettiva di un ritorno in patria e della riorganizzazione dello Stato in senso democratico, progettò scuole ginnasiali, di agricoltura, di ferroviere, scegliendo il Salento, perché, come confermato nel referendum del giugno '46, era in massima parte monarchico, dunque, non viveva le vendette, le rese di conti della guerra civile, in atto nel resto del paese. Mentre per i giovani polacchi il soggiorno in questo angolo d'Italia significò la rinascita, la speranza, per i Salentini inizialmente fu una presenza mal tollerata, causa di alcuni problemi di ordine pubblico, ma presto mise in moto una sorta di economia di guerra in

### IL LIBRO



Cristina Martinelli

un territorio poverissimo, scarnificato dai cinque anni del conflitto.

Una recensione del libro della Martinelli in senso stretto Brodacki l'ha pubblicata su *Solidarnosc* dell'8 ottobre 2004.

*I papaveri di Montecassino* hanno avuto, altresì, una accoglienza positiva anche tra i Polacchi di Londra, ne fa testimonianza la recensione del professore Eugeniusz Z. Wataszewski, apparsa su un settimanale per i Polacchi nel mondo, *Gazeta Niedzielną* del 12 settembre di quest'anno. ■

Il libro di Cristina Martinelli mi riporta al Tenca che, recensendo le *Passeggiate solitarie* del Prati, amaramente sostenne dell'intelligenza, che nulla può contro il male causato dall'uomo che per questo vive nel dolore. Sono immagini davvero suggestive quelle della Martinelli che interpreta a menadito le parole tenchiane, invitandoci a riflettere sul genere umano spesso vittima dell'odio, della guerra, delle malattie e della cattiveria. Si tratta di un'opera in cui l'autrice manifesta con efficacia la convinzione che può farcela, l'uomo, in questa vita, pur nella fatale mancanza dei valori morali dei quali il mondo ha urgente bisogno. E' il motivo per cui è meglio far posto all'amore che non ha ideologie, ma solo certezza di vita buona per l'umanità tutta.

R. A. Corina

# Sfogliando... Sfogliando...

a cura di Rita Stanca

RUBRICA

## 27 Gennaio , una giornata da ricordare

Quando mi fermo a pensare  
a quanto è successo  
mezzo secolo fa,  
viene spontaneo dire a me stesso  
che sono fortunato  
a non essere nato  
in quegli orribili anni del nostro passato.  
Innocenti ebrei sterminati,  
senza un preciso motivo,  
per un imbianchino che andava urlando:  
" Nessun ebreo rimarrà vivo!"  
Ma perché costui andava pensando  
che gli ebrei erano una razza inferiore?  
Forse perché di loro aveva timore  
o perché dentro se stesso non conosceva che odio e terrore!  
Voleva salire sul podio del mondo  
per dominarlo e cospargerlo  
di sangue e razzismo iracondo!  
Sei milioni di vite stroncate  
con un niente,  
era davvero folle la sua mente!  
Ora quell'era è finita  
perché con l'amore è rifiorita la VITA!!!

Fabio Alfieri  
2^A Scuola Secondaria di 1° Palmariggi

Disegno di Antonella Lezzi  
2^A Scuola Secondaria di 1° Palmariggi

Antonella Lezzi



# Sfogliando... Sfogliando...

## TEOCRITO

*L'inverno può distruggere le piante  
e l'estate prosciugare i fiumi.  
Ma gli uccelli non gradiscono i lacci  
né gli altri animali le reti.*

*Sta perciò lontano dai miei agnelli e dalle loro  
matri, lupo, e non usare la tua forza sulla mia  
debolezza perché io ho un gregge immenso.*

"È evidente nei versi la lotta del bene col male che naturalmente si risolve con la vittoria del bene".

Andrea Fiore - III A - Palmariaggi

Ciò si deduce da un'affermazione che sa di imperativo categorico nei confronti del lupo (il male) che non riuscirà mai a vincere nella lotta contro il bene possedendo, il bene, un gregge immenso. Anime cioè infinite pronte ad intervenire, per amore, per la salvezza di anime ancora deboli (gli agnelli) perché non vengano sovrastate né dominate dai poteri del male. E' infatti risaputo che il male non può nulla dove regna amore che è libertà e sorriso, e insieme gioia e dolcezza.

L'anima buona non vive perciò volentieri nell'inverno né accetta l'estate quando il sole brucia e prosciuga l'acqua della terra. Lontano cioè dalla sobrietà ogni cosa diventa arida e spesso insopportabile, per cui le anime buone (gli uccelli) non possono andare d'accordo - come dice il poeta - con i lacci che costringono l'uomo ad una vita non voluta né desiderata, perché lo relegano ad una prigione per lui sicuramente rovinosa. Ciò significa che l'uomo vuole vivere nella libertà per realizzarsi liberamente nella libertà, pur nell' assillo che continuamente lo debilita e lo avvilisce per non fargli gustare la luce del sole che riscalda e non brucia. La bellezza cioè del creato che con occhi liberi da condizionamenti estranei può ammirare e contemplare nella vita.

Teocrito di Siracusa (310-250 a.c.), visse a Cos e ad Alessandria. Scrisse versi d'argomento bucolico e canti d'amore.

## MOSCO

*Se il fresco vento si posa sul verde  
e azzurro mare, la mia anima si rasserena.  
Solo l'immenso mare mi cattura,  
perciò lo amo più della terra.  
Ma anche la terra m'affascina e il bosco,  
quando il pino emette suoni dovuti al vento.*

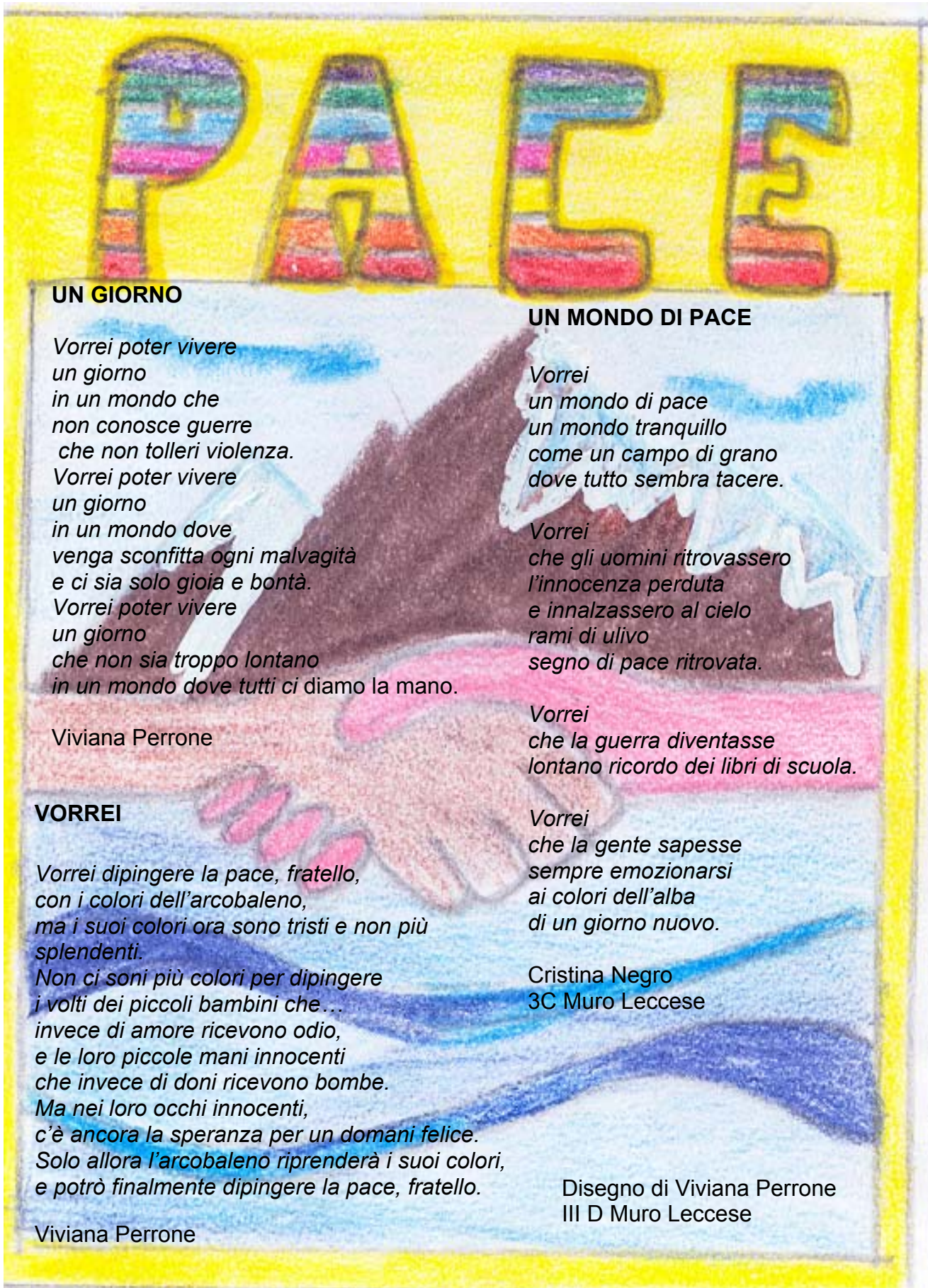
"Il vento dunque dà armonia alle cose se si pensa che l'azzurro mare voglia significare anche la giovinezza che in fondo è primavera per il verde che lambisce l'oceano, appiccicandosi, l'anima del poeta, all'immensa distesa marina più che in terra".

Mirco Lezzi - III A - Palmaiggi

Il poeta però ama anche la terra, soprattutto il bosco, quando, sollecitato dal vento, emette dolci suoni sapor di primavera, quindi di giovane vita immersa nel verde delle piante che il fresco vento ristora, quasi fosse aiuto divino che giunge su noi diventando parte integrante del tutto, identificandosi con l'immenso mare, l'anima nostra, che per il poeta supera in bellezza l'intero creato in quanto fatta di spirito, cioè di sostanza che non occupa spazio pur essendo infinita.

Mosco, nato a Siracusa nel II secolo a. C., fu poeta bucolico.

# Sfogliando... Sfogliando...



## UN GIORNO

*Vorrei poter vivere  
un giorno  
in un mondo che  
non conosce guerre  
che non tolleri violenza.  
Vorrei poter vivere  
un giorno  
in un mondo dove  
venga sconfitta ogni malvagità  
e ci sia solo gioia e bontà.  
Vorrei poter vivere  
un giorno  
che non sia troppo lontano  
in un mondo dove tutti ci diamo la mano.*

Viviana Perrone

## VORREI

*Vorrei dipingere la pace, fratello,  
con i colori dell'arcobaleno,  
ma i suoi colori ora sono tristi e non più  
splendenti.  
Non ci soni più colori per dipingere  
i volti dei piccoli bambini che...  
invece di amore ricevono odio,  
e le loro piccole mani innocenti  
che invece di doni ricevono bombe.  
Ma nei loro occhi innocenti,  
c'è ancora la speranza per un domani felice.  
Solo allora l'arcobaleno riprenderà i suoi colori,  
e potrò finalmente dipingere la pace, fratello.*

Viviana Perrone

## UN MONDO DI PACE

*Vorrei  
un mondo di pace  
un mondo tranquillo  
come un campo di grano  
dove tutto sembra tacere.*

*Vorrei  
che gli uomini ritrovassero  
l'innocenza perduta  
e innalzassero al cielo  
rami di ulivo  
segno di pace ritrovata.*

*Vorrei  
che la guerra diventasse  
lontano ricordo dei libri di scuola.*

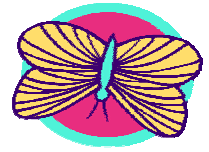
*Vorrei  
che la gente sapesse  
sempre emozionarsi  
ai colori dell'alba  
di un giorno nuovo.*

Cristina Negro  
3C Muro Leccese

Disegno di Viviana Perrone  
III D Muro Leccese



# Sfogliando... Sfogliando...



## Un Giorno Di Primavera

Cammino in un prato fiorito,  
 tanti colori, tanti suoni  
 avvolgono dolcemente i miei pensieri.  
 Sul ramo un passerotto  
 è impegnato a costruire il suo nido d'amore.  
 Mi distendo sul prato  
 e guardo il cielo azzurro.  
 Una nuvola bianca  
 passeggia tranquillamente.  
 Dietro di sé una scia di colori:  
 l'arcobaleno, dono divino all'uomo incredulo.  
 Mi lascio trasportare,  
 come in una danza,  
 in questo mattino di primavera  
 e sento nel mio cuore  
 la gioia di vivere.

Marzo Marzia  
 Classe 3C Muro Leccese

## In riva al mare

Seduta in riva al mare  
 Osservo questo incanto  
 È l'alba e  
 un mare assonnato  
 si muove piano piano  
 accarezzando la fredda sabbia.  
 La pace qui si dilata  
 penetrando nella mia anima.

**Vania Marsano**

Classe 3C

## Gennaio

È il tempo  
 degli alberi spogli  
 che tendono i rami verso il cielo  
 grigio;  
 è il tempo  
 delle foglie  
 che giacciono a terra morte;  
 è il tempo  
 degli animali  
 che ritornano a dormire;  
 è il tempo  
 delle lunghe neviccate.  
 È il tempo  
 della mia tristezza.

**Roberta Bello**

3D Muro Leccese

