LXXII n.3 (244) Luglio-Settembre e n.4 (245) Ottobre-Dicembre 2017 € 7.00

L'ECO della scuola nuova

Organo della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

Periodico trimestrale con supplemento - Poste Italiane S.p.A. - Spedizione in abbonamento postale 70% - DCB - Roma.
Abbonamento e iscrizione alla FNISM su c.c.b. Unicredit - Iban IT 35 Y 02008 05198 000401020572 intestato a FNISM - Federazione Nazionale Insegnanti

Sommario

1 **Editoriale** *di Domenico Milito*

3 ***L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA A SCUOLA E LE POSSIBILI ALTERNATIVE*** *di Marco Chiauzza*

5 ***SVILUPPO SOSTENIBILE ED ETICA AMBIENTALE*** *di Adriano Sofo, Maria Tamborrino*

15 ***LA LINGUA ITALIANA DEI SEGNI*** *di Angelica Cicoria*

17 ***TPACK*** *di Peppino Sapia*

21 ***UNA ETNOGRAFIA PER LA CULTURA SCOLASTICA*** *di Vito A. D'Armento*

21 ***REALTÀ AUMENTATA E DIDATTICA*** *di Anna Tataranni*

25 ***CONCETTO DI MUSICA CLASSICA*** *di Pietro Andrisani*

27 ***A 100 ANNI DALLA ROTTA DI CAPORETTO*** *di Anna Maria Casavola*

29 **Il piacere di leggere** *a cura di Elisabetta Bolondi*

ISSN: 0012-9496

EDITORIALE

PIÙ CORTO SÌ, MA NON COSÌ!

LA DURATA DEL SISTEMA EDUCATIVO DI ISTRUZIONE E FORMAZIONE

La recente proposta della Ministra Valeria Fedeli di avviare nei Licei la sperimentazione di un percorso unico quadriennale ha riaperto il dibattito sulla funzionalità del "Sistema Educativo Nazionale di Istruzione e Formazione".

Dal nostro punto di vista, risulta del tutto limitativo, se non fuorviante, rivolgere l'attenzione ai licei e tramite essi, soltanto al secondo ciclo, che, comunque, è da ritenere "riordinato", ma non minimamente intaccato, dalla cosiddetta riforma Gelmini posta in essere con i Decreti Legislativi nn. 87, 88 e 89 del 2010.

In questa sede, dopo un accenno agli aspetti contenutistici su cui ci si sta confrontando, cogliamo l'occasione per ribadire la posizione assunta da sempre e la linea portata avanti dalla FNISM in direzione della necessaria rivisitazione dell'intera impalcatura del sistema scolastico, che costringe tanti giovani a rimanere fra i banchi di scuola per un ulteriore anno dopo avere compiuto il fatidico traguardo della data di accesso alla maggiore età.

Ci sembra che fra i diversi nodi problematici affrontati durante gli interventi dagli esponenti delle associazioni accademiche, delle organizzazioni sindacali, del mondo politico, della cultura e dalla stampa, abbiano assunto particolare rilevanza un punto di domanda e i conseguenti tentativi di risposta. L'interrogativo è stato: con riguardo alle discipline che attualmente caratterizzano il percorso liceale, quali contenuti dovrebbero trovare spazio nello snodarsi delle quattro annualità?

Secondo la nostra ottica tale problema non è sostanziale, giacché trova facile risposta attraverso alcune deduzioni frutto dei risultati della ricerca nel campo delle scienze dell'educazione e delle neuroscienze recepite ampiamente dal decisore politico nel definire le diverse edizioni delle Indicazioni Nazionali e delle Linee Guida. Si tratta di tendere verso un identikit di cittadino competente, critico, autonomo, consapevole e responsabile in grado di utilizzare i saperi disciplinari come chiavi di lettura della realtà e di intervenire su di essa modificandola per migliorarla.

Su tale versante l'auspicio è che si tenda, sempre di più, a individuare e condividere, in fase di elaborazione dell'offerta formativa e di definizione dei curricoli, i nuclei fondanti delle discipline. Al momento, tutto ciò risulta essere una pratica scarsamente realizzata nonostante l'introduzione normativa dei Dipartimenti Disciplinari.

Con tale asserzione non vogliamo ridurre l'interpretazione della situa-

zione attuale della qualità della didattica in chiave induttivistica; le nostre considerazioni, infatti prescindono da facili generalizzazioni, giàcche vivere dentro le scuole attraverso la diffusa esperienza associativa ci permette di esperire quanto di fatto avviene e, di conseguenza, sostenere che si è ancora lontani dall'abbandonare la didattica frontale, da cui traggono origine il tanto vituperato nozionismo e la deprecabile modalità di verifica ridotta ai pochi compiti in classe e alle interrogazioni rituali con il conseguente calcolo numerico della media il cui risultato finisce con il riflettere la valutazione sommativa, periodica e finale.

Il reiterarsi di tale procedura, fiscale e ansiogena, è da considerare, tra l'altro, una delle cause rilevanti a cui attribuire il disagio psicologico, vissuto in classe dalle alunne e dagli alunni e il sorgere del desiderio dell'abbandono come liberazione dal "letto di Procuste".

La seconda questione, quella dell'abbreviazione del percorso di un anno correlata alla prima, ci sembra, comunque ben più importante nel senso che se le finalità educative verso cui tendere all'insegna della continuità diacronica sono costituzionalmente sancite e i traguardi delle competenze identificati in progress, rapportandoli allo sviluppo della società conoscitiva e tecnologizzata, allora occorre soffermarsi sulla tipologia di alfabetizzazione da offrire alle nuove generazioni e i tempi da ritenere congrui e compatibili. Proprio su tale questione crediamo, fermamente, che l'intero percorso formativo vada accorciato nel primo e non nel secondo ciclo.

L'opportunità di prefigurare un ciclo unico settennale per raccordare concretamente la scuola primaria con la secondaria di primo grado ci sembra più che mai attuale e attuabile.

Da una lettura delle Indicazioni Nazionali (ormai nella loro terza edizione che risale al 2012) sono rilevabili i fattori di continuità, organicità e coerenza che contraddistinguono il percorso che, in tempi pregressi, copriva la tradizionale scuola dell'obbligo.

Studiosi delle scienze pedagogiche e psicologiche e disciplinaristi di chiara fama concordano nel ritenere che i traguardi formativi e l'alfabetizzazione culturale, di cui agli standard delle Indicazioni Nazionali, possano ritenersi raggiungibili attraverso un percorso settennale.

L'ipotesi del primo ciclo incluso in un arco di tempo di sette anni si ripropone, così, in tutto il suo spessore, configurandosi come la chiave di volta per ricominciare a parlare di una riforma incompiuta , quella della scuola secondaria superiore e di intervenire in maniera seria sul riordino del secondo ciclo che ha lasciato tante questioni aperte certamente non da affrontare con forme sperimentali parziali e isolate, bensì con un auspicato intervento riformistico incisivo, organico, integrale. Di esso noi sosteniamo la necessità e l'improcrastinabilità.

Domenico Milito

Durata della scuola in alcuni Paesi europei

Dati EURYDICE 2012

Germania:l'obbligo di istruzione è dai 6 ai 16 anni a tempo pieno, e a tempo parziale fino a 19; la scuola primaria dura 4 anni; la scuola secondaria inferiore, ad indirizzi diversificati, dura 6 anni; la secondaria superiore è generalmente triennale ed alcune filiere possono essere frequentate in alternanza scuola/lavoro.

Irlanda: l'obbligo di istruzione è dai 6 ai 16 anni; la scuola primaria che può essere anticipata a 4 anni di età con un biennio aggiuntivo propedeutico, dura 6 anni, cui segue una scuola secondaria inferiore unitaria di 3 anni, al termine della quale è possibile un ulteriore triennio o un biennio di secondaria superiore.

Grecia: l'obbligo di istruzione è dai 5 ai 15 anni; la scuola primaria dai 6 ai 12 anni, seguita da una media inferiore di 3 anni e da un liceo di altri 3 o da altre tipologie di secondarie superiori, generalmente triennali, alcune frequentabili in alternanza scuola/lavoro.

Spagna: l'obbligo di istruzione è dai 6 ai 16 anni; la scuola primaria, articolata in 3 bienni, dai 6 ai 12 anni, cui segue una secondaria inferiore unitaria di 4 anni e una secondaria superiore anch'essa unitaria di 2 anni; cicli di studio particolari, validi anche per l'assolvimento dell'obbligo, sono riservati agli studi di musica, danza ed arti.

Francia: l'obbligo di istruzione è dai 6 ai 16 anni; la scuola elementare è articolata in un biennio più un triennio; la scuola secondaria inferiore, unitaria per i primi tre anni, al quarto anno può diversificarsi per coloro che frequenteranno i licei generali/tecnici o i licei professionali, tutti di durata triennale.

Paesi Bassi: l'obbligo di istruzione è dai 5 ai 18 anni; la scuola di base, di 8 anni, va dai 4 di età ai 12; può seguire un percorso di studi secondari di 6 anni, articolato in due trienni, oppure di 5 anni, articolato in triennio e biennio, oppure ancora di 4 anni, articolato in due bienni; a 16 anni è possibile iniziare vari percorsi post-secondari non accademici di durata variabile, anche in alternanza scuola-lavoro.

Polonia: l'obbligo di istruzione è dai 5 ai 16 anni; la scuola primaria è di 6 anni, dai 7 ai 13 di età, cui segue un ginnasio unitario di 3 anni, dal quale si possono intraprendere ulteriori percorsi triennali, di tipo generale, tecnico o professionale.

Romania: l'obbligo di istruzione è dai 6 ai 16 anni; la scuola primaria è quadriennale, dai 6 anni; la secondaria inferiore è anch'essa unitaria e quadriennale; le varie tipologie liceali sono di durata quinquennale, abbreviabili di un anno se ci si iscrive all'università; in alternativa ci sono scuole secondarie biennali o triennali di arti e mestieri, frequentabili anche in alternanza scuola-lavoro.

Finlandia: l'obbligo di istruzione è dai 7 ai 16 anni; la scuola di base, unitaria, dura 9 anni, dai 7 ai 16 di età per chi continua gli studi, mentre per chi li abbandona è previsto un ulteriore anno. La scuola secondaria superiore è composta da un triennio di tipo umanistico-scientifico o tecnico-professionale, quest'ultimo frequentabile in alternanza scuola-lavoro.

Svezia: l'obbligo di istruzione è dai 7 ai 16 anni; la scuola di base, unitaria, va dai 7 ai 16 anni; la secondaria superiore, di tipo umanistico-scientifico o tecnico-professionale, è triennale.

Regno Unito: è articolato in 4 sistemi scolastici diversi: Inghilterra, Galles, Irlanda del Nord e Scozia. L'obbligo scolastico è per tutti dai 5 ai 16 anni; la scuola primaria è di 6 anni, articolata in 2 o 3 cicli per le prime tre nazioni, di 7 e a cicli unico per la Scozia; la secondaria è articolata su tre cicli di 3, 2 e 2 anni, l'ultimo dei quali frequentabile anche in alternanza scuola lavoro, meno che in Scozia, dove la secondaria è articolata in due cicli, di 4 e 2 anni.

L'INSEGNAMENTO DELLA RELIGIONE CATTOLICA A SCUOLA E LE POSSIBILI ALTERNATIVE

*di Marco Chiauzza**

Nel 2012 le dichiarazioni dell'allora ministro dell'istruzione Profumo sull'opportunità di rivedere l'insegnamento della religione nelle scuole pubbliche italiane rimisero in luce due punti particolarmente significativi. Innanzitutto, il fatto stesso che vi fosse stato un pronunciamento sulla questione da parte di un esponente del Governo dimostrava che l'argomento poteva essere discusso non solo in termini meramente ideali e di principio, ma anche da un punto di vista strettamente politico, con buona pace di tutti coloro che cercano di accantonarlo anche con il pretesto che esso è incardinato sul Concordato, con tutte le conseguenti difficoltà di revisione di un accordo bilaterale, oltretutto costituzionalmente sancito. In secondo luogo, che le esternazioni del ministro abbiano sollevato una vera e propria levata di scudi da parte delle gerarchie ecclesiastiche dimostra ampiamente quanto il tema sia tutt'altro che marginale, ma vada invece a toccare corde estremamente delicate della società italiana e dei diversi attori che in essa operano. Vale, pertanto, la pena di tornare sulla questione, cercando di rispondere a due semplici domande. È opportuno che la religione venga insegnata nella scuola pubblica? E se sì, in quale modo?

Per rispondere alla prima domanda bisogna preventivamente chiarire che cosa si intenda per "religione" quando si discute del suo insegnamento nell'ambito del sistema pubblico di istruzione. Dal nostro punto di vista è ovvio che non possa trattarsi della trasmissione dei contenuti dottrinali e dei valori propri di ogni singola confessione o comunità religiosa, in altri termini di un'attività catechetica, la quale, in un paese che voglia anche solo pallidamente definirsi laico, non può essere impartita che dalla stessa comunità, in un rapporto di reciproca e piena autonomia nei confronti delle pubbliche istituzioni e in particolare della scuola. Per la verità, ormai anche la chiesa di Roma ha almeno formalmente rinunciato a un indottrinamento di questo genere all'interno dell'insegnamento della religione cattolica, come si evince dalle relative indicazioni ministeriali sui contenuti, concordati con le autorità cattoliche, che sottolineano l'importanza di dare contenuto culturale a quell'ora, anche con aperture alle altre religioni e confessioni: resta in ogni caso da vedere quanto tali indicazioni siano sempre effettivamente seguite.

In ogni caso, esclusa l'ipotesi del catechismo, si tratta di discutere dell'opportunità di avere un insegnamento relativo alla religione come fatto culturale, storico, antropologico e sociale. A questo proposito, possono essere utili alcune considerazioni. Il fatto religioso non solo ha avuto un ruolo centrale nel passato più o meno remoto, ma è indubbio che negli ultimi decenni è tornato prepotentemente alla ribalta, al punto che risulterebbe sostanzialmente impossibile una comprensione della realtà contemporanea prescindendo dalla parte rilevantissima che in essa giocano i fattori religiosi; e ciò, naturalmente, a prescindere del tutto dalle personali convinzioni di ognuno. Da questo punto di vista, uno degli aspetti negativi, in termini di contenuti, dell'insegnamento impartito nelle nostre scuole è proprio la diffusissima ignoranza del fatto religioso da parte degli studenti, fra l'altro spesso particolarmente accentuata fra coloro che si dichiarano cattolici (e magari frequentano anche l'ora di religione). Appare, quindi, importante che la scuola dia spazio a questi argomenti.

A questo punto, tuttavia dobbiamo rispondere alla seconda domanda: quale tipo di insegnamento della religione? In prospettiva si deve certamente lavorare per un superamento dell'ora di religione cattolica così come attualmente prevista nelle scuole. È vero, infatti, come si è già evidenziato, che essa, almeno ufficialmente, non dovrebbe più avere un'impostazione di tipo catechistico, ma resta il fatto che l'insegnamento che vi impartisce si configura esplicitamente come fondato su un punto di vista cattolico, anche quando intende aprirsi alla conoscenza di altre esperienze: insomma, è e rimane un insegnamento confessionale, per di più impartito da docenti di fatto scelti dalle gerarchie ecclesiastiche (anche se, come noto, pagati dallo Stato italiano). Le pur timide aperture dell'allora ministro Profumo lasciano intendere che un discorso nel senso di un superamento dell'ora di religione cattolica possa essere quantomeno aperto a livello istituzionale. Ma una simile soluzione dovrebbe portare a una pura e semplice eliminazione di tale ora, oppure essa dovrebbe essere sosti-

tuita con un'altra forma, radicalmente innovata, di insegnamento della religione?
Nell'ambito dello schieramento laico è assai diffusa una più o meno netta ostilità a quest'ultima ipotesi. Non mi riferisco alle posizioni di chi sostiene che la conoscenza del fatto religioso dovrebbe puramente e semplicemente rimanere fuori dalla scuola: tali posizioni, infatti, paiono difficilmente sostenibili sul piano culturale e forse non meritevoli di ampia discussione. Penso piuttosto a chi ritiene che a quella conoscenza, pur importante, non debba essere dedicato un insegnamento specifico, che non ci debba più, insomma, essere un'ora di religione. Gli argomenti a favore di questa tesi sono essenzialmente due. Innanzitutto, si sostiene che il fatto religioso può essere affrontato nell'ambito di altre discipline, quali filosofia, storia, italiano, arte ecc., e che nella scuola italiana questo "già si fa". Si aggiunge poi a corollario che non si capisce per quale motivo si debba avere un'ora di religione, quando altre materie, come, per esempio, economia, diritto o antropologia, almeno altrettanto importanti, non costituiscono, se non in poche tipologie di scuola, un insegnamento autonomo.
Provo a rispondere a queste obiezioni. Innanzitutto, non convince del tutto il paragone con altre materie che non trovano o non trovano adeguatamente uno spazio autonomo nel sistema di istruzione italiano. La religione come disciplina di insegnamento ha portato finora con sé un carico soffocante di giudizi e pregiudizi ideologici: ancora oggi ci si divide spesso fra chi vuole nella scuola un'ora di insegnamento religioso concependolo, direttamente o indirettamente, come strumento di propaganda, e chi, per il medesimo motivo, vorrebbe bandirne totalmente l'argomento "religione". Il risultato è che di religione o se ne parla per difenderla e promuoverla, oppure la si espunge del tutto. Con il risultato che, mentre nessun insegnante di storia penserebbe mai di non parlare del fascismo perché non ne condivide l'ideologia, non sono pochi (con buona pace del "già si fa") i docenti di filosofia per i quali, non avendo personalmente convincimenti religiosi cattolici, parlare di Agostino o di Tommaso è un'inutile perdita di tempo. Insomma, se si è convinti che la conoscenza del fatto religioso sia importante (e personalmente sono convinto che lo sia), difficilmente si può pensare di conseguirla lasciandola in forma dispersa alla buona volontà dei docenti di altre discipline. E questo, non per motivi ideologici, ma in base a fatti empiricamente constatabili.
Dunque, riassumendo: a mio parere l'insegnamento del fatto religioso deve trovare spazio nella scuola e possibilmente come insegnamento autonomo. Quanto alle modalità di tale insegnamento, esso dovrebbe ovviamente avere caratteri di piena scientificità e non confessionalità. Con ciò non si intende dire che un docente di religione non dovrebbe avere una propria fede o proprie convinzioni al riguardo, come nessuno pretende che un insegnante di filosofia non abbia simpatie per l'una o l'altra corrente di pensiero. Semmai, come qualsiasi altro docente, a garanzia della validità del proprio insegnamento, egli dovrebbe possedere titoli scientifici e accademici riconosciuti dallo stato italiano e non dalle gerarchie di questa o quell'altra religione. Quanto ai contenuti, aggiungerei che un'ora di religione non confessionale dovrebbe tenere conto delle posizioni non religiose: in altri termini, fa parte del fatto religioso anche la possibilità, peraltro ormai largamente diffusa in molte società, di un atteggiamento di indifferenza ovvero di rifiuto della dimensione religiosa; e anch'esso, naturalmente, dovrebbe essere affrontato e discusso.
La prospettiva per la quale bisogna lavorare è, allora, quella di un radicale superamento dell'insegnamento della religione cattolica nella scuola pubblica, in vista – a parere di chi scrive - di una sua sostituzione con un'ora di religione non confessionale. Naturalmente, tale nuova ora non dovrà più avere carattere di facoltatività, in quanto entrerebbe a pieno titolo nell'impianto culturale della programmazione didattica. Bisognerà poi entrare nel merito più dettagliato dei contenuti per definire l'impostazione da dare a tale insegnamento, valutando, per esempio, se esso dovrà avere un approccio prevalentemente storico, sociologico, antropologico, ecc.. Come si è detto, l'intervento del ministro Profumo ha avuto quantomeno il merito di riaprire la questione su un piano istituzionale. Ovviamente, non ci si può nascondere le difficoltà. Innanzitutto quella evidente che nasce dalle resistenze provenienti dalla chiesa cattolica. Ma anche quelle che potrebbero nascere da possibili soluzioni "all'italiana" della questione. Si pensi, per esempio, al fatto che, una volta eventualmente affermatasi l'idea dell'ora di religione non confessionale, a qualcuno potrebbe venire in mente, "per salvare i posti di lavoro" degli attuali docenti di insegnamento della religione cattolica, di immettere in massa questi ultimi nei ruoli della nuova materia; con il bel risultato di trasformare in obbligatoria l'ora facoltativa di religione cattolica.
In ogni caso, per quanto valga la pena di impegnarsi nella direzione qui delineata, non si tratta di questioni destinate ad avere una soluzione in tempi rapidi. Per questo motivo, la strada da percorrere nell'immediato è quella di rivitalizzare l'ora alternativa all'insegnamento della religione cattolica, già prevista dall'attuale ordinamento ma raramente attuata, per proporre un modello di insegnamento non confessionale della religione e dimostrarne sul campo la validità.

* *Vicepresidente Nazionale FNISM*

SVILUPPO SOSTENIBILE ED ETICA AMBIENTALE

*di Adriano Sofo, Maria Tamborrino**

Lo sviluppo sostenibile

Il termine Sviluppo sostenibile nasce da un'esigenza sempre più emergente, che ha avuto origine con il progresso, che ha spinto l'uomo versi interessi capitalistici ed economici, trascurando la salvaguardia dell'ambiente.
Etimologicamente, la parola "progresso" indica un cammino in avanti e soprattutto un graduale avanzamento verso qualcosa di "migliore". Tale concetto è applicato principalmente alla storia umana e alla conoscenza, entrambe viste come un accrescimento continuo, unilineare e illimitato. L'uomo, infatti, ha sempre cercato di soddisfare i suoi crescenti bisogni a costo di dominare sempre più dispoticamente l'ambiente, fino ad allontanarsene, illudendosi erroneamente di poter recidere ogni legame con esso. È soprattutto la corrente illuminista a diffondere una profonda fede nel progresso in ogni ambito della vita e a consentire lo sviluppo tecno-scientifico capace di portare alla Rivoluzione Industriale. A questo punto della storia il progresso rivela la sua ambiguità perché, se da un lato consente un miglioramento delle condizioni di vita poiché debella carestie ed epidemie, dall'altro peggiora l'esistenza con numerosi regressi come l'inquinamento di aria, acqua e suolo, lo sviluppo di nuove malattie e lo spreco di risorse.
In seno a queste considerazioni, il progresso non corrisponde necessariamente a migliorare e che il concetto di "migliore" non è un valore assoluto. Un famoso autore di numerosi testi di filosofia dell'Ecologia, Guido Dalla Casa, afferma che il temine progresso mentre nella cultura occidentale "è visto come incremento indefinito di beni materiali e diminuzione del lavoro fisico"[1] nelle culture orientali esso consiste "nell'aumento della percezione e della serenità mentale"[2]. Nelle culture animiste, invece, l'idea di progresso non esiste perché in tali civiltà si cerca di lasciare alle generazioni successive il mondo nello stesso stato in cui lo si è ricevuto, perché la sua manipolazione provocherebbe un'alterazione del sacro e di se stessi.
L'ambientalista Goldsmith, famoso a livello internazionale soprattutto per le battaglie portate avanti in prima persona sul fronte ecologico e sociale, afferma che "i danni causati alla biosfera dallo sviluppo economico o progresso stanno modificando l'ambiente, che [...] oggi somiglia sempre meno a quello al quale siamo stati adattati dalla nostra evoluzione..."[3]. Oggi mangiamo cibi contaminati da sostanze chimiche usate in agricoltura, respiriamo aria inquinata e soffriamo per nuove malattie. Ma non solo. Lo sviluppo economico è alla base della disgregazione delle famiglie e delle comunità, dell'alienazione dovuta alla privazione di ambienti sociali e naturali soddisfacenti.
Con una nota di tristezza Dalla Casa afferma che "quando arriva il concetto di sviluppo economico, scompaiono l'equilibrio dell'animo e l'armonia del mondo" perché "in realtà, la crescita materiale di qualcosa è sempre accompagnata dal degrado di qualcos'altro nello spazio o nel tempo".[4] È, dunque indispensabile invertire la rotta dello sviluppo occidentale e frenare il degrado ambientale. Una possibilità è data dal concetto di sviluppo sostenibile. È difficile definire la sostenibilità, innanzitutto perché facendo riferimento a realtà dinamiche, quali l'uomo e i sistemi naturali non si può avere nessuna garanzia di sostenibilità a lungo termine. È importantissimo di conseguenza avere un approccio conservativo in tutte le azioni che possano recare un danno all'ambiente ed è fondamentale analizzare le azioni che hanno su di esso un impatto, studiando con attenzione gli effetti percepibili di tali azioni e traendo rapidamente esperienza da eventuali errori. Il termine sviluppo non può essere considerato sinonimo del termine crescita poiché mentre il primo si può riferire al cambiamento qualitativo di un sistema economico fisicamente non in crescita e in equilibrio dinamico con l'ambiente, il secondo designa un'espansione quantitativa delle dimensioni fisiche del sistema economico. In base a questa definizione si può dichiarare che la Terra, essendo un sistema finito, non cresce ma si sviluppa.
Sviluppo significa miglioramento, progresso; indica un cambiamento verso una situazione preferibile a quella presente, che porti delle trasformazioni positive a coloro che la vivono. Le modifiche non sono solo di tipo quantitativo ma anche di tipo qualitativo e devono portare al miglioramento degli individui nel rispetto dell'ambiente.

Il significato di sviluppo sostenibile

Il termine "sviluppo sostenibile" venne pubblicato nel 1987 su un rapporto dalla commissione Bruntland. Il rapporto introduceva il concetto di sviluppo sostenibile come modello da seguire necessariamente "come approccio integrato alla politica economica per i decenni a venire".
"La soddisfazione di bisogni e aspirazioni umane costituisce il principale obiettivo dello sviluppo che può essere considerato "sostenibile" alle condizioni che:

- esso soddisfi i bisogni primari di tutti i popoli contemporaneamente, ovvero che sia estesa a tutti la possibilità di dare realtà alle proprie aspirazioni a una vita migliore;
- il ritmo di diminuzione delle risorse non rinnovabili precluda il meno possibile ogni possibilità futura."[5]

Si tratta di uno "sviluppo che soddisfi i bisogni del presente senza compromettere la capacità delle generazioni future di soddisfare i propri".[6]
Questo concetto si afferma nel 1992 con la Conferenza ONU di Rio De Janeiro e si concretizza in modo sempre più specifico e locale con il V Programma d'azione dell'UE a favore dell'Ambiente, con la Carta di Aalborg del 1994 e con le Conferenze di Lisbona e Siviglia, rispettivamente del 1996 e 1998. È oggi uno dei principi di base nella definizione delle future politiche economiche, ambientali e sociali su scala globale e locale proprio perché sta ormai maturando, sempre più rapidamente, la consapevolezza che ogni attività umana (economica, politica o sociale) dipende dalla qualità delle interrelazioni tra la società e la natura e che la crescita economica di per sé non è sufficiente a garantire la qualità della vita.
Lo sviluppo sostenibile presuppone, quindi, la conservazione del patrimonio naturale planetario e del suo equilibrio e la ridefinizione dei criteri di analisi costi/benefici nel breve, medio e lungo periodo in modo da chiarire le conseguenze dei consumi e distribuire ed utilizzare in modo equo le risorse. La Conferenza ONU di Rio De Janeiro, che vede la partecipazione dei rappresentanti di 173 Paesi, approva un importante documento denominato "Agenda 21". Agenda perché come tutte le agende fissa gli impegni per il futuro, 21 perché il futuro a cui guarda è il XXI secolo. Agenda 21 è il principale strumento di supporto alla decisione che viene utilizzato a livello mondiale per promuovere la realizzazione di politiche di sviluppo sostenibile.
In tale documento sono racchiusi i principi della sostenibilità:

- rispettare ed avere cura di tutte le forme di vita;
- migliorare la qualità della vita;
- conservare la forza vitale e la diversità biologica della Terra;
- ridurre al minimo lo sfruttamento delle risorse non rinnovabili;
- rimanere nei limiti delle capacità di carico della Terra;
- cambiare atteggiamenti ed abitudini personali;
- le comunità devono avere cura del proprio ambiente;
- prevedere un quadro di riferimento nazionale per l'integrazione di sviluppo e conservazione;
- creare un'alleanza mondiale.

Quelli richiesti dalla strategia dello sviluppo sostenibile sono profondi cambiamenti sia culturali che strutturali. Possiamo trovare in essi l'eco del paradigma sistemico. Occorre promuovere un nuovo modo di percepire e organizzare le conoscenze sull'ambiente, non disconoscere più la sua complessità sistemica, le sue componenti antropiche e naturali profondamente interconnesse.
Lo sviluppo sostenibile presuppone, inoltre, un metodo di progettazione flessibile, orientativo, capace di una permanente auto-correzione e richiede una reale partecipazione e responsabilizzazione di tutti gli attori sociali, culturali, economici e politici interessati. Purtroppo, oggi non siamo ancora in grado di definire la sostenibilità di un'attività umana, nel lungo periodo, sui sistemi naturali. Possiamo solo tentare di farlo in base alle nostre attuali e parziali conoscenze. Quello che possiamo sicuramente fare è contribuire alla costruzione del nostro futuro e del nostro benessere mediante le nostre scelte, tentando di modificare attraverso di esse gli andamenti negativi. Solo questo ci consentirà di perseguire un nuovo progresso inteso come l'appropriazione delle più inestimabili ricchezze quali la bellezza del pianeta, il benessere psico-fisico, la pace e l'armonia tra gli uomini e tra tutte le forme di vita.
Lo sviluppo sostenibile presuppone una crescita nella quale lo sfruttamento delle risorse, l'andamento degli investimenti, l'orientamento dello sviluppo economico e i mutamenti istituzionali siano in reciproca armonia e capaci di incrementare il potenziale attuale e futuro di soddisfazione dei bisogni e delle aspirazioni umane. Lo sviluppo sostenibile richiede una rimodellazione dei processi produttivi in modo più rispettoso dell'ambiente e contemporaneamente, significa assicurare che le generazioni future possano godere degli stessi beni, opportunità e opzioni dei quali godiamo noi oggi.
Esistono due principi base della sostenibilità, definiti da Hermann Deli, per la gestione delle risorse rinnovabili: la velocità del prelievo dovrebbe essere pari alla velocità di rigenerazione. Questo principio si chiama "principio del rendimento sostenibile" e significa che in qualsiasi tipo di scelta, un'impresa, un'attività agricola o industriale deve utilizzare risorse che, nell'arco almeno di una vita umana, possano essere rinnovate. Il secondo principio enuncia che la velocità di produzione dei rifiuti delle attività produttive deve essere uguale alle capacità naturali di assorbimento da parte degli ecosistemi dei rifiuti che vengono immessi.[7]

La sostenibilità ambientale

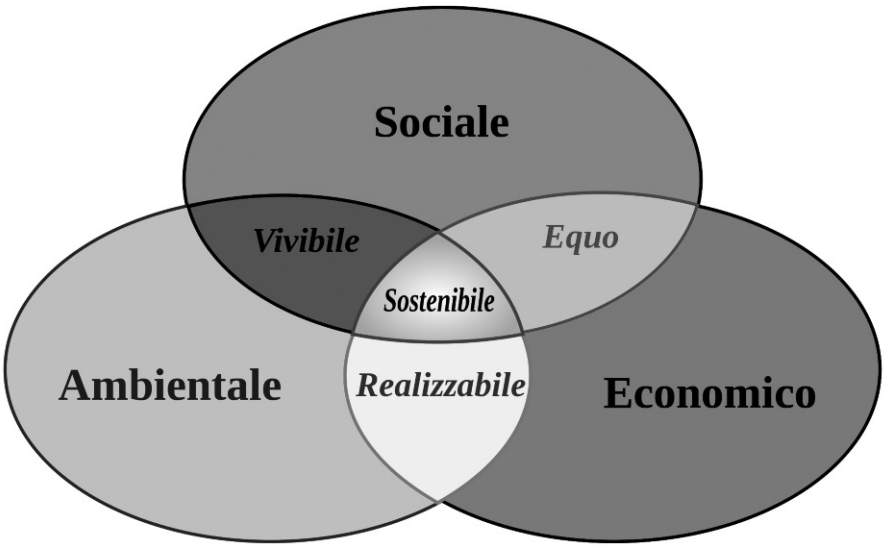
La sostenibilità ambientale è alla base del conseguimento della sostenibilità economica: la seconda non può essere raggiunta a costo della prima. Quindi, fondamentale per lo sviluppo sostenibile è il riconoscimento dell'interdipendenza tra economia ed ambiente. Si tratta di un'interazione a due vie: il modo in cui è gestita l'economia impatta sull'ambiente e la qualità ambientale impatta sui risultati economici. Questa prospettiva evidenzia che danneggiare l'ambiente equivale a danneggiare l'economia. La protezione ambientale è, perciò, una necessità piuttosto che un lusso.
L'acquisizione della suddetta consapevolezza, unitamente a quella sui limiti dell'azione umana, oltrepassati i quali possono prodursi effetti dannosi irreversibili sia per la natura sia per l'umanità, ha costituito l'ampio retroterra che ha consentito la nascita della nozione di sostenibilità ambientale.
In realtà, il cammino verso questo pensiero ecologico, tradizionale ed innovativo al tempo stesso, è stato lungo e consistente. E' importante essere consapevoli del ruolo di questo paradigma ecologico, perché esso ha contribuito a combinare l'aspetto tradizionale della sopravvivenza degli esseri viventi con quello rivoluzionario della solidarietà, dell'equità, della fratellanza nell'economia, nelle politiche e nella società.
L'ecologia è divenuta un punto di riferimento scientifico, soprattutto a partire dagli anni '60, durante questo periodo, i contenuti e le argomentazioni di tale disciplina si sono rapidamente estesi fino a coprire l'intera problematica ambientale, compresi i modelli di sviluppo e il concetto di limiti alla crescita.
È importante a questo punto riferire il pensiero di Miller, il quale distingue fra un ecosistema naturale sostenibile ed un sistema umano semplificato.
"Il primo si basa sull'energia solare, sulla produzione di ossigeno e sul consumo di anidride carbonica, sulla creazione di suoli fertili, sull'accumulazione, sul graduale rilascio delle acque e sulla loro purificazione (lo stesso vale per gli inquinanti e i rifiuti), sull'auto-mantenimento e sull'auto-rinnovamento, ecc.. Il secondo è caratterizzato dall'energia derivante dai combustibili fossili o nucleari, dal consumo di ossigeno e dalla produzione di anidride carbonica, dall'impoverimento dei suoli fertili, dal rilascio rapido delle acque e dalla loro contaminazione (lo stesso vale per la produzione di inquinanti e rifiuti), dal bisogno di manutenzione e rinnovamento continui e ad alti costi."[8]
Secondo Miller, il secondo sistema non può più essere accettato come modello di vita, mentre occorre perseguire la riconciliazione fra natura e umanità, che sono state a lungo conflittuali. In tale percorso di riconciliazione, si trova l'essenza della sostenibilità ambientale, come è stato teorizzato e analizzato da molti autori, tra i quali: Daly, World Bank, Pearce, Serageldin, WWF, ecc..
Nella sua accezione più ampia, il concetto di sostenibilità implica la capacità di un processo di sviluppo di sostenere nel corso del tempo la riproduzione del capitale mondiale composto dal capitale economico, umano/sociale e naturale.
In particolare, il capitale economico "costruito" è rappresentato da tutte le cose create dagli individui, il capitale umano/sociale è costituito da tutti gli individui di una società mentre il capitale naturale è costituito dall'ambiente naturale e dalle risorse naturali della società.
"*L'umanità ha la possibilità di rendere sostenibile lo sviluppo, cioè di far sì che esso soddisfi i bisogni dell'attuale generazione senza compromettere la capacità delle generazioni future di rispondere ai loro*".[9]
L'elemento centrale di tale definizione è la necessità di cercare una equità di tipo intergenerazionale: le generazioni future hanno gli stessi diritti di quelle attuali.
È necessario far riferimento al concetto di "equità intragenerazionale", intendendo all'interno della stessa generazione persone appartenenti a diverse realtà politiche, economiche, sociali e geografiche che hanno gli stessi diritti.
In tale ottica, la sostenibilità è, dunque, da intendersi *non come uno stato o una visione immutabile, ma piuttosto come un processo continuo,* che richiama la necessità di coniugare **le tre dimensioni fondamentali e inscindibili dello sviluppo: Ambientale, Economica e Sociale.**

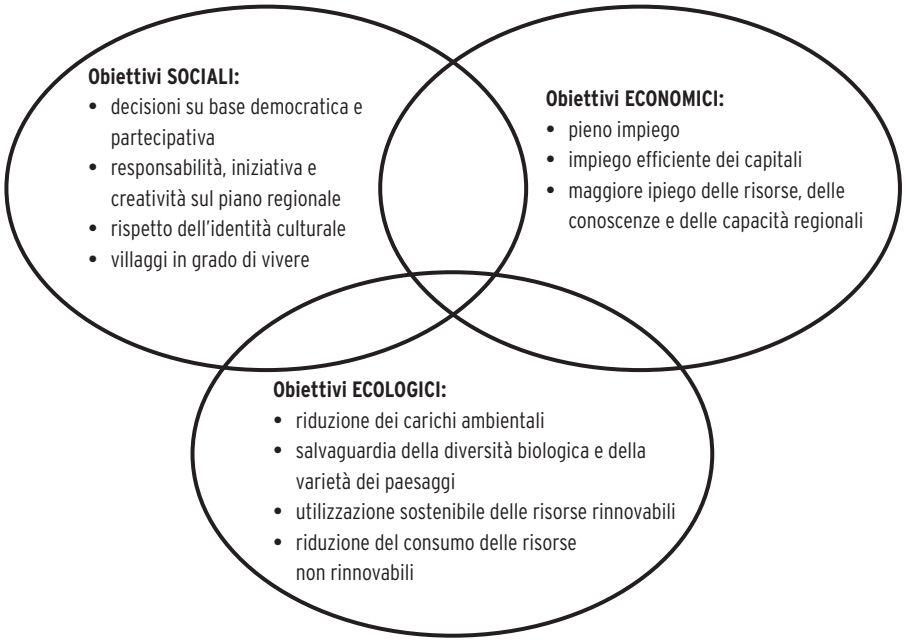
- **"Sostenibilità ambientale**: Per sostenibilità ambientale si intende la capacità di preservare nel tempo le tre funzioni dell'ambiente: la funzione di fornitore di risorse, funzione di ricettore di rifiuti e la funzione di fonte diretta di utilità. All'interno di un sistema territoriale per sostenibilità ambientale si intende la capacità di valorizzare l'ambiente in quanto "elemento distintivo" del territorio, garantendo al contempo la tutela e il rinnovamento delle risorse naturali e del patrimonio."[10]
  La sostenibilità ambientale così intesa, ha lo scopo di preservare le seguenti necessità:
  - le risorse rinnovabili non devono essere sfruttate oltre la loro naturale capacità di rigenerazione,
  - la velocità di sfruttamento delle risorse non rinnovabili non deve essere più alta di quella relativa allo sviluppo di risorse sostitutive ottenibili attraverso il progresso tecnologico,
  - la produzione dei rifiuti ed il loro rilascio nell'ambiente devono procedere a ritmi uguali od inferiori a quelli di una chiaramente dimostrata e controllata capacità di assimilazione da parte dell'ambiente stesso,
  - devono essere mantenuti i servizi di sostegno all'ambiente (ad esempio, la diversità genetica e la regolamentazione climatica).
- **"Sostenibilità economica** - La sostenibilità economica può essere

definita come la capacità di un sistema economico di generare una crescita duratura degli indicatori economici. In particolare, la capacità di generare reddito e lavoro per il sostentamento delle popolazioni. All'interno di un sistema territoriale per sostenibilità economica si intende la capacità di produrre e mantenere all'interno del territorio il massimo del valore aggiunto combinando efficacemente le risorse, **al fine di valorizzare la specificità dei prodotti e dei servizi territoriali.**

- **Sostenibilità sociale** - La sostenibilità sociale può essere definita come la capacità di garantire condizioni di benessere umano (sicurezza, salute, istruzione) equamente distribuite per classi e per genere. All'interno di un sistema territoriale per sostenibilità sociale si intende la capacità dei soggetti di intervenire insieme ed efficacemente in base ad una stessa concezione del progetto, incoraggiata da una concertazione fra i vari livelli istituzionali."[11]

Nel seguente grafico sono schematizzati quelli che sono gli obiettivi della sostenibilità.





Il concetto di sviluppo sostenibile si sostanzia in un principio etico e politico, nel quale le dinamiche economiche e sociali delle moderne economie devono essere compatibili con il miglioramento delle condizioni di vita e allo stesso tempo dare alle risorse naturali la possibilità di riprodursi.

Appare indispensabile, pertanto, garantire uno sviluppo economico compatibile con l'equità sociale e gli ecosistemi, operante in regime di equilibrio ambientale, nel rispetto della cosiddetta regola dell'equilibrio tra sfera ambientale, sociale ed economica.

Tuttavia, appare fondamentale evidenziare come tali dimensioni siano strettamente interrelate tra loro da una molteplicità di connessioni e, di conseguenza, non devono essere considerate come elementi indipendenti, bensì devono essere analizzate in una visione sistemica, quali elementi che insieme contribuiscono al raggiungimento di un fine comune.

Proprio per la sua triplice dimensione ambientale, sociale ed economica, lo sviluppo sostenibile necessita di sostanziali mutamenti nei comportamenti individuali e nelle scelte dei decisori operanti ai diversi livelli (internazionale – nazionale - territoriale) di governo politico e amministrativo.

Il freno al collasso del sistema ambientale globale è un problema che riguarda tutti gli uomini e tutte le donne di ogni latitudine del pianeta; le nostre abitudini, i nostri gesti, le nostre preferenze politiche e le nostre scelte economiche possono incidere positivamente in questo senso.

Ciò implica l'esigenza di preparare risposte ai disastri più certe, fattive e determinate sia a livello globale che locale da parte degli amministratori, risposte che necessitano di maggiori investimenti per costruire attività preventive più solide e che mitighino i danni provocati dai disastri.

"Tutti gli esseri umani hanno il diritto fondamentale ad un ambiente adeguato per la loro salute ed il

loro benessere"[12]: la sostenibilità ambientale diventa, allora, un obbligo morale, un bisogno concreto per assicurare la salvaguardia del nostro pianeta, delle nostre vite e di quelle degli altri, uno dei diritti umani globali inalienabili, che dipende dal comportamento di ciascuno di noi.
Bisogna adottare una cultura della prevenzione che ci responsabilizzi all'uso delle risorse naturali ed aumentare il numero delle azioni "sostenibili", in modo da favorire uno sviluppo socio-culturale sostenibile.

Lo sviluppo dell'etica ambientale

L'etica oggi è conosciuta come la disciplina che si occupa delle domande su come si debba vivere, cioè a quali scopi o valori l'essere umano debba orientare il proprio comportamento.
L'etica è generalmente considerata la riflessione sull'agire umano orientato da valori, ovvero le "azioni", e prima ancora le "decisioni", sono orientate da determinati "valori", come bene/male, giusto/ingiusto, o da vari principi. Questa considerazione ci porta ad affermare che "etica dell'ambiente" significa semplicemente riflettere su tutti quei comportamenti e quelle decisioni che hanno conseguenze sull'ambiente naturale. In quest'ottica si inserisce una nuova figura di uomo: esso è considerato un organismo vivente inserito in un altro sistema vivente, con la differenza che l'uomo, sapendo di essere tale organismo inserito in un tale sistema, ha anche la responsabilità di modificare di conseguenza il proprio comportamento a partire dall'interazione che si instaura fra lui e l'ambiente.
Questa considerazione è maturata nel tempo: come ogni branca del sapere, così anche l'etica ha subito numerose metamorfosi ed è stata oggetto di considerazioni da parte di molti autori, ecologisti e filosofi; i quali hanno fatto riferimento alle diverse culture e religioni per formulare le loro idee.
Da sempre si è pensato che l'Uomo dovesse vivere in unione e simbiosi con la Natura; riferendoci al mondo occidentale, possiamo richiamare l'etica aristotelica, che suggerisce di vivere 'secondo natura' poiché ogni ente ha in sé un ordine razionale e necessario da perseguire nella vita per raggiungere il bene e la felicità. Con il trascorrere dei secoli tutto è cambiato, l'Uomo si è svincolato da questo tipo di rapporto con la Natura principalmente a causa dell'avvento del progresso tecnico e scientifico, che ha stabilito il rapporto di dominio e sfruttamento tra Uomo e Natura, allontanandosi da quella sfera morale che impone le giuste scelte.
L'autore Stefano Bartolommei nella sua opera "Etica e Natura" cita il filosofo Kant, che contrappone Natura e Morale affermando: "Due cose, riempiono l'animo di ammirazione venerazione sempre nuova e crescente: il cielo stellato sopra di me e la legge morale in me."[13] Kant esprime la considerazione che mentre la visione del firmamento fa sentire l'Uomo quasi nullo di fronte all'imponenza del cosmo, al contrario la visione della legge morale lo innalza al di sopra di tutto il creato. 'La natura cade fuori dall'universo morale', a parere di Kant, "non già perché la morale è relativa ma perché la natura che è empirica e, quindi, mutevole non può di per sé garantire l'universalità e la necessità incondizionata della legge morale."[14]
"La filosofia di Kant ha un'impostazione etica che vede l'uomo come centro e padrone del mondo. Quando Kant afferma che bisogna considerare l'uomo sempre come fine e mai come mezzo, sottintende che tutto il resto, e in particolare la natura, è semplice mezzo."[15]
Gli Occidentali percepiscono molto meno il legame con la Natura e i continui rimandi tra tutti i suoi elementi dato che la loro tradizione filosofica non ha fornito una base per il pensiero ambientale. Tuttavia l'affacciarsi di problemi ambientali e la diffusione delle nuove scoperte scientifiche riportano alla loro memoria l'antica saggezza secondo cui in natura nulla è a sé stante.
Nelle filosofie orientali come Taoismo, Buddhismo e Induismo, l'Universale non può mai essere diviso e se nella vita terrena compaiono dualismi gli elementi polari appaiono complementari l'uno all'altro, entrambi necessari perché giocano ugualmente un ruolo importante in quella totalità che è la Vita. Così mentre gli Orientali si sentono da sempre parte integrante di un cosmo complesso fatto di interconnessioni e di delicati equilibri, gli occidentali pongono una separazione a tali interconnessioni.
Quest'ultima affermazione ci porta a considerare le filosofie che si sono maturate intorno a queste ideologie contrapposte: la filosofia antropocentrica e non antropocentrica, per le quali, come si vedrà in seguito, occorrerà una "filosofia ponte" tra Uomo e Natura.
L'autore Guido Dalla Casa ci spiega quali sono state le origini del forte antropocentrismo che ancora contraddistingue la cultura occidentale. A cominciare dalle espressioni che si usano per indicare l'uomo e l'ambiente fino a risalire ai testi sacri della tradizione giudaico-cristiana e al loro impatto sull'immaginario di intere generazioni di uomini.
"Viene usato assai spesso, quando si tratta di problemi collegati all'ecologia, la parola *ambiente*, termine fuorviante, perché trasmette l'idea che si tratti di un'entità inerte, "non viva". Si usa chiamare "ambiente" un complesso di:

- oltre venti milioni di specie di esseri senzienti;
- tutti gli ecosistemi che, secondo recenti teorie scientifico-filosofiche, si possono considerare pure esseri senzienti;
- sostanze in continuo scambio e movimento;
- relazioni fra tutti gli elementi e le entità interne al complesso."[16]

Il termine deriva dall'idea di *ambiente dell'uomo*, cioè è impregnato dal fortissimo antropocentrismo della cultura occidentale. L'uomo resta l'unico punto di riferimento. "In sostanza si usa chiamare "ambiente" un Organismo Totale vivente-senziente, come se fosse un "contorno" di alcune sue cellule (la nostra specie)."[17]

La Terra non è "il nostro ambiente" o "la nostra casa", ma è l'Organismo di cui facciamo parte: siamo un suo tessuto, siamo come un tipo di cellule integrate in un organismo biologico, e che dipendono in modo totale dalle sue possibilità di omeostasi, cioè dalla capacità del Pianeta di auto correggersi mantenendosi in condizioni stazionarie."[18]

L'autore richiama alla nostra attenzione alcuni termini biblici che delineano l'uomo quasi fosse il "padrone" della terra:

"Dio disse: - Facciamo l'uomo a nostra immagine, (...) abbia dominio sui pesci del mare e sui volatili del cielo, sul bestiame, (...) (Genesi, 1/26); Siate fecondi e moltiplicatevi, riempite la terra e soggiogatela (...) (Genesi, 1/28); (...) Il timore di voi e il terrore di voi sia in tutte le fiere della terra e in tutto il bestiame e in tutti i volatili del cielo. Per quanto concerne ciò che striscia sul suolo e tutti i pesci del mare, essi sono messi in vostro potere. - (Genesi, 9/1-2)."[19]

L'autore afferma che "qui non c'è l'idea di 'custodia' affidata al bravo amministratore, che sarebbe già una posizione fortemente antropocentrica, c'è ben di peggio."[20]

Con il passar del tempo, con la presa di coscienza della crisi ambientale e del potere che l'uomo ha in questo, è mutata tale considerazione anche nelle diverse religioni: "tutte le religioni del mondo hanno espresso una qualche preoccupazione etica per l'ambiente e le sue creature. Esse hanno attribuito una certa importanza morale ad altre creature, e hanno proposto alcune responsabilità etiche da parte dell'uomo, anche se queste responsabilità etiche sono di solito secondarie, o inferiori, rispetto alla responsabilità verso gli altri esseri umani. Nel corso della storia, le religioni del mondo hanno attribuito alla Terra un qualche tipo di significato o valore religioso, ed hanno affermato che gli esseri umani hanno alcuni obblighi religiosi nella cura delle sue creature."[21]

Nelle molteplici etiche antropocentriche viene posto l'essere umano come fulcro di ogni discorso morale, in quanto si riconosce che solo l'uomo, tra tutti gli esseri viventi, è in grado di formulare valutazioni morali, in quanto essere senziente. Generalmente, a prescindere dalle diverse forme d'antropocentrismo la Natura viene intesa nel seguente modo:

- esiste separatamente dall'Uomo e per il benessere dell'Uomo;
- non ha valore a meno che non soddisfi qualche bisogno o interesse umano;
- deve essere tutelata non perché dotata di un valore intrinseco ma per il suo valore strumentale.

Esiste una forma di antropocentrismo "forte", secondo la quale la natura è dotata unicamente di un valore strumentale rispetto all'uomo, non possiede alcun valore intrinseco e nessuna rilevanza morale; l'uomo agisce nella piena libertà di disporre di essa a suo completo piacimento, sfruttando e distruggendo l'ambiente in cui vive.

Un'altra forma di antropocentrismo è definita "debole", secondo questa la natura possiede un valore intrinseco (inteso come non strumentale), ma tale valore le viene in ogni caso attribuito dall'attività valutatrice umana. Il punto di vista antropocentrico moderato propriamente detto è sostenuto da alcune posizioni utilitariste, secondo le quali il valore è conferito alla natura da un atto di ragione calcolante: l'uomo, cioè, attribuisce un valore strumentale, di utilità alla natura, e si comporta cercando di non dissipare e distruggere l'ambiente, ad esempio per garantire la sopravvivenza alle future generazioni.

In questa ottica, la natura è definibile come ambiente, in quanto è esclusivamente il contesto nel quale l'uomo stabilisce le proprie relazioni secondo il binomio utile/dannoso. L'antropocentrismo forte, secondo Bartolommei, è "caratterizzabile come "sciovinismo umano", secondo la cui prospettiva, la Terra e tutto ciò che vi si trova di non-umano (...) non hanno alcun valore intrinseco, ma al più hanno un valore strumentale e dunque non possono dare origine ad alcun vincolo morale per l'agire umano".[22]

L'uomo, quindi, ha l'autorità di conferire valore alla natura e, in base al valore che le attribuisce, ha l'autorità di assumere un comportamento più o meno spregiudicato rispettivamente a seconda che non le attribuisca nessun valore, oppure un qualche valore di utilità per l'uomo.

Attualmente tale posizione è condannata non solo a livello ideologico, ma anche a livello scientifico, dal momento che è stato ampiamente dimostrato dalle scienze biologiche, naturali ed ecologiche che la vita umana sul pianeta dipende dal comportamento dell'umanità stessa e dal suo modo di approcciarsi all'ambiente e alle sue risorse.

Alle filosofie antropocentriche si contrappongono quelle non-antropocentriche poiché riconoscono alla natura un "valore intrinseco", una qualità non strumentale che esiste indipendentemente da un soggetto valutante.

Al contrario, l'approccio anti-antropocentrico sostiene che:

- l'Uomo rappresenta solo una parte della Natura;
- la Natura rappresenta un valore di per sé a prescindere dalla sua utilità per l'Uomo;
- un trattamento differente di uomini e Natura è ingiustificato.

Bisogna comunque sottolineare che esistono numerose posizioni intermedie tra questi due approcci.

Focalizzando l'attenzione sui modelli

di etica ambientale di tendenza anti-antropocentrica che lentamente si stanno diffondendo, gli elementi più innovativi sono rappresentati dal rispetto verso le forme di vita non umane e il fatto che esse siano considerate per la prima volta come enti dotati di vita, di sensibilità ma soprattutto di un valore intrinseco e di diritti, proprio al pari dell'Uomo. Nell'ottica del rispetto ciò che ci viene richiesto è di agire sempre in modo tale che gli effetti del nostro comportamento non distruggano la possibilità di vita del nostro pianeta.

Anche in quest'ambito possiamo distinguere varie versioni:

una individualistica, rivolta a considerare gli individui singoli (senza considerare le specie, né tantomeno altre realtà naturali come gli ecosistemi), queste impostazioni generalmente sono concernenti la questione animalista e l'inclusione nella sfera morale di soggetti non umani, ed una versione è data dal sensio-centrismo, che considera soggetto morale ogni essere vivente in grado di avvertire piacere e dolore.

In quest'ottica, si apre la questione di difesa dei diritti animali, riconoscendo un valore intrinseco ad ogni individuo. Nasce così un nuovo concetto, sinonimo di anti-antropocentrico: Il "bio-centrismo", una sorta di "rispetto per la vita" che estende quindi i confini della comunità morale a tutto ciò che è vivente escludendo gli ecosistemi. Con precisione il termine prevede una visione naturale dell'Universo di cui l'uomo è una delle parti innumerevoli costituenti. Perciò l'uomo è chiamato a vivere e comportarsi di conseguenza, rispettando tutte le altre forme di vita e vivendo in armonia con loro.

È l'olismo, una nuova posizione filosofica,che fa coincidere la comunità morale all'intera comunità biotica (insieme di tutte le specie viventi animali e vegetali, e di tutti gli ecosistemi terrestri), e riconosce nel benessere, nell'integrità e nella bellezza di quest'ultima il valore etico fondamentale.

Dalla consapevolezza e dal riconoscimento che tra le diverse forme di vita e gli equilibri naturali esiste una profonda e vitale interdipendenza, l'uomo viene esortato a farsi amministratore o custode, protettore o collaboratore rispettoso della natura. Quest'impostazione viene abbracciata da quelle che vengono definite filosofie ponte tra Natura e Uomo, quali: filosofie ambientali, che includono l'etica della responsabilità, l'etica della terra, e l'ecologia profonda.

L'ecologia profonda

L'espressione ecologia profonda o "*deep ecology*" è stata coniata dal filosofo norvegese Arne Naess nel 1972. Secondo Naess, è necessario preservare tutto l'Ambiente a prescindere dalla sua utilità per l'Uomo. L'ecologia profonda non è solo una filosofia ambientale, ma piuttosto un "movimento" dalla forte componente attivistica, che si propone di superare l'alternativa tra antropocentrismo e non-antropocentrismo. L'essenza dell'ecologia profonda è di interrogarsi più in profondità e di auspicare ad un cambiamento sul modo di intendere la natura e il posto dell'uomo in essa.

"I *deep ecologist* si battono, nella pratica e nella teoria, non tanto per cambiare o estendere la morale – ritenuta una parte del problema, non la soluzione – quanto per modificare il modo di vivere e di sentire dell'uomo in rapporto all'ambiente"[23]

Questa è la netta differenza che corre tra *deep ecology* e le altre filosofie ambientaliste che, antropocentriche e non-antropocentriche, si propongono invece di rifondare o di allargare alla natura il discorso etico.

La deep-ecology propone, allora, "un uomo nuovo e diverso che ha con la natura (di cui è solo una parte) un rapporto emotivo-affettivo (una partnership), piuttosto che etico-intellettualistico".[24]Questa proposta si connota di sfumature metafisiche, in quanto vengono individuati due aspetti indivisibili della natura umana: un "io" individuale e un "Sé" cosmico, che abbraccia tutta la natura, vivente e non vivente, interiorizzata tramite un processo di identificazione e di empatia. Il combaciare di queste due dimensioni consentirebbe di oltrepassare tanto la morale, non più necessaria, quanto ogni prospettiva filosofica fondata sulle categorie dell'antropocentrismo e del non antropocentrismo.

Questo ci porta a pensare che la difesa dell' "io" (empirico-individuale) coinciderebbe con la tutela del "Sé" (cosmico), e la protezione della natura sarebbe avvertita come protezione del "noi"; non vi sarebbe cioè alcun bisogno di esortare qualcuno

a prendersi cura della natura, perché ciascuno sentirebbe questo compito come suo proprio, senza dover subire pressioni o raccomandazioni (morali) di sorta. Con la coincidenza tra "io" individuale e "Sé" cosmico si ha una sorta di "egualitarismo biosferico", per il quale tutto nel cosmo ha valore e in particolar modo le relazioni (biotiche e non biotiche) che sono presenti nell'universo.

Etica ed ambiente

Oggi il dominio umano sulla Natura è completo. L'Uomo prende da essa tutto ciò che gli serve: disbosca foreste, fora montagne, scava sempre più in profondità il suolo per estrarne tesori, spreca l'acqua, inquina l'aria con gli scarti delle proprie attività industriali, costruisce centrali nucleari ect, e così facendo provoca l'effetto serra, la desertificazione, estingue migliaia di specie vegetali e animali.
Quando i problemi diventano palesi ad ampi settori della popolazione, la sensibilità umana verso l'Ambiente comincia a raffinarsi e naturalmente le parallele trasformazioni in campo scientifico e la comparsa del paradigma sistemico hanno ripercussioni anche sul piano etico. Esso viene stimolato a ridefinire i propri principi e soprattutto a estendere il proprio campo: entrano a farne parte tutte le specie viventi presenti e future e la Terra stessa in tutto il suo complesso.
Alla fine degli anni Quaranta è l'ecologista Aldo Leopold ad affermare per primo che la nascente scienza ecologica ha effetti di vasta portata poiché spinge alla formulazione di una nuova etica "l'etica della Terra" e ci fornisce parametri innovativi per valutare la moralità delle azioni umane.
"L'ostacolo che deve essere rimosso per aprire la strada all'evoluzione di un'etica è semplicemente questo: smettere di pensare che un uso conveniente della Terra sia un problema esclusivamente economico; esaminare ogni circostanza nei termini di che cosa sia eticamente ed esteticamente giusto, come pure economicamente opportuno. È giusto ciò che tende a mantenere l'integrità, la stabilità e la bellezza della comunità biotica; è sbagliato ciò che ha una tendenza diversa."[25]
L'ecologista afferma che l'Uomo non si rende conto dei meccanismi con cui opera la Natura, delle sue complesse interdipendenze e del fatto che lui stesso è inserito in questa trama perfetta in cui le diverse comunità biotiche devono poter vivere in armonia e rispetto. Leopold ci spiega che la Terra ha una forte capacità di recupero ed è in grado di resistere agli attacchi umani, ma solo se questi non sono troppo violenti.
Nasce così l'esigenza della nascita di un'etica della Terra che per Leopold è dunque possibile ma non semplice perché richiede al tempo stesso un processo intellettuale ed emozionale. Il dibattito sull'etica ambientale si fa pian piano sempre più acceso e vede scontrarsi differenti posizioni. Quelle più moderate, ispirate a un'Ecologia più superficiale, propongono di difendere l'Ambiente mediante comportamenti più responsabili che tendano a evitare gli sprechi e a non danneggiare la Natura. L'idea sottostante a questo atteggiamento è ancora fortemente antropocentrica. Se è vero che l'Uomo non è più considerato come il signore della Natura bensì come il suo saggio amministratore e cooperatore è tuttavia chiaro che la tutela ambientale viene promossa in quanto necessaria al benessere umano. Il fine di tutto resta comunque l'Uomo ancora concepito come il "padrone di casa" del pianeta Terra che deve rimanere bello e pulito per la gioia del suo inquilino.
Sostenitore di questa tendenza è il filosofo australiano John Passmore. Egli sostiene che la crisi ecologica richieda all'uomo occidentale un cambiamento di atteggiamento, non occorre una rivoluzione culturale, ma è sufficiente utilizzare con prudenza la tecnologia, introdurre modifiche a livello politico ed economico, attuare comportamenti più responsabili, non sprecare le risorse e comprendere i rapporti di interdipendenza che abitano la biosfera.
Secondo Passmore, la Natura non è concepibile come soggetto di diritti, perché tale è solo l'Uomo, e risulta legittimo sfruttarla se da un danno arrecatole l'Uomo possa ricavare un beneficio. L'Uomo deve trasformarsi da autocrate a saggio amministratore e cooperatore delle risorse naturali. Egli è una parte importante della Natura sebbene non ne sia il padrone, pertanto deve agire cercando il benessere di cui ha bisogno ma senza farsi guidare dall'avidità. I suoi interventi devono essere lungimiranti nel tentativo di lasciare un mondo abitabile almeno alle generazioni immediatamente future.
Un'interessante riflessione sull'etica moderna è proposta dal filosofo tedesco Hans Jonas, allievo di Heidegger. Jonas ritiene che l'Occidente si disinteressi del mondo che lo circonda a causa della già citata separazione tra Uomo e Natura posta alla base della sua cultura. La natura dell'operare umano si è trasformata a causa degli enormi sviluppi della tecnica che, nonostante abbia sempre accompagnato l'Uomo e perseguito spesso scopi legittimi, è divenuta oggi una minaccia per la Natura e per l'Uomo stesso. Nel mondo antico l'azione umana non riusciva a scalfire il regno naturale o almeno non con ferite inguaribili. A partire dall'età moderna la combinazione tra una più affinata scienza tecnologica e un orizzonte conoscitivo sempre più esteso conferisce all'Uomo un enorme potere che egli utilizza per soddisfare i suoi crescenti bisogni. Per perseguire quello che crede sia il proprio bene l'Uomo lavora alacremente e con ingegno, ma si mo-

stra noncurante delle gravi ferite che provoca alle altre forme di vita pur di migliorare la propria. In questo la sua azione si dimostra tanto egoista e colpevole quanto ingenuo, perché non tiene in considerazione che l'Uomo fa parte della fitta rete della Natura e che se questa viene deteriorata in uno dei suoi anelli ne risente nella sua totalità.
La nuova etica proposta da Jonas oltre a estendersi a tutta la biosfera ruota intorno al concetto di responsabilità. Questa è conferita all'Uomo dal possesso sia del sapere che del potere tecnologico e politico. Infatti grazie alle attuali conoscenze teoriche e tecniche l'Uomo possiede oggi le capacità per agire in modo pressoché illimitato, ma la consapevolezza della portata delle proprie azioni lo obbliga ad assumersi le responsabilità delle conseguenze del proprio operato. Ogni uomo ha il diritto di scegliere liberamente come comportarsi, ma questa sua libertà è limitata dalla presenza di altri soggetti e dai loro diritti. Il più importante è il diritto a essere e per questo motivo la generazione presente non può mettere a rischio la vita delle generazioni future: "non si deve mai fare dell'esistenza o dell'essenza dell'uomo una posta un gioco nelle scommesse dell'agire".[26]
L'imperativo fondamentale dell'etica proposta da Jonas è che ci sia un'umanità, il compito dell'Uomo è quello di adoperarsi in favore delle generazioni future verso le quali ha contratto una responsabilità, cioè il suo impegno ad assicurarne l'esistenza. Oggi si affacciano all'orizzonte numerose minacce per l'Ambiente. Jonas ci mostra tre principali rischi: la catastrofe nucleare, il collasso ecologico e un'incauta manipolazione genetica. Quella che Jonas propone è un'euristica della paura secondo cui, partendo dalla considerazione che le conseguenze dell'attività umana sono imprevedibili, il timore di una possibile catastrofe dovrebbe sviluppare nell'uomo una saggezza capace di porre un limite al suo agire. Pertanto l'invito che il filosofo a noi contemporaneo ci rivolge è quello di ricordarci, prima di ogni scelta, dei rischi che possono derivarne e di muoverci sempre con cautela e nella direzione della Vita.
Ovviamente, sebbene tutti gli esseri viventi abbiano un valore intrinseco, tuttavia solo l'Uomo può essere responsabile, tanto di se stesso che di tutti gli abitanti del pianeta: come sostiene Heidegger ciò che lo caratterizza è la cura, la dedizione intensa e affettuosa per chi e ciò che ha intorno al di là di motivazioni puramente utilitaristiche. Di fronte agli odierni pericoli siamo sempre più consapevoli che il destino della biosfera e quello umano sono inscindibilmente legati, che la Natura è la condizione della nostra sopravvivenza per cui dobbiamo rivedere il nostro attuale rapporto con essa.

Le responsabilità dell'uomo

La responsabilità dell'uomo nei confronti della natura può essere definita il paradigma del conservazionismo. L'autore Passmore, pubblica nel 1974, "La Nostra Responsabilità per la Natura" in definitiva, pone le basi fondamentali di quella che potremmo definire la teoria dello sviluppo sostenibile. Lo sviluppo, infatti, è una delle parole chiave sottintesa nella lettura che il filosofo australiano presenta per quel che concerne l'emergenza ecologica; lo sviluppo, economico e tecnologico è per l'autore qualcosa di irrinunciabile in quanto rappresenta l'essenza stessa della civiltà occidentale, l'unica che sia riuscita, nella storia, a garantire agli esseri umani, all'interno di istituzioni democratiche e tolleranti, libertà e benessere.
Il concetto di sviluppo, di cui ampiamente si è parlato precedentemente, deve essere raggiunto alla luce di una nuova consapevolezza, che deriva dal sapere ecologico, secondo il quale le nostre azioni hanno effetti, all'interno della biosfera, di una portata ben maggiore rispetto a ciò che a prima vista può sembrare. Se la natura è un sistema di cicli e catene, gli effetti delle nostre azioni tenderanno a manifestarsi non solo nel luogo dove l'azione si svolge, qui e ora, ma verranno invece prolungati ed ampliati, nel tempo e nello spazio, come trasportati lungo questi processi.
L'essere umano, secondo Passmore, è parte della natura, identificata con la biosfera, in quanto vive all'interno di essa. "Da un punto di vista essenziale e fondamentale, però, l'uomo può considerarsi radicalmente diverso dagli altri enti naturali: infatti, solo l'uomo è in grado di riflettere sulle conseguenze delle proprie azioni e semmai modificare il suo comportamento. In un senso più profondo, allora, uomo e natura possono dirsi fondamentalmente "estranei". La civiltà consiste proprio in questa emancipazione che l'essere umano ha messo in atto nei confronti del mondo naturale"[27].
La responsabilità che l'uomo ha per la natura non è una responsabilità nei confronti della natura, ma nei confronti dei suoi simili. Una nuova responsabilità per le nostre azioni deriva da una più vasta consapevolezza degli effetti di queste rispetto agli interessi e ai bisogni di ogni singolo individuo, ovvero dell'umanità in generale. Il filosofo australiano è convinto che il rispetto della natura non richieda assolutamente lo sviluppo di una "nuova ontologia" o di una "nuova etica", alternative a quelle tradizionali.
Egli ritiene che la salvaguardia degli enti naturali può essere garantita sulla base dei concetti fondamentali della tradizione filosofica occidentale.
Per l'autore, "solo gli sforzi congiunti di scienziati, tecnologi, economisti, statisti e amministratori possono risolvere i problemi ecologici"[28]. Questi sono in definitiva dei

problemi tecnici, risolvibili tecnicamente. Egli abbraccia la convinzione secondo la quale ogni problema causato dalla tecnica è risolvibile attraverso l'ulteriore sviluppo della tecnica stessa; un maggior potere di intervento sulla natura dovrebbe essere accompagnato immediatamente da una più ampia consapevolezza dell'impatto di questo intervento, grazie alla maggior conoscenza della natura, che fonda sia la possibilità di operare, sia la consapevolezza di ciò che si compie.

Ma il rifiuto della società occidentale, in quanto colpevole di aver causato effetti nefasti alla biosfera con le sue azioni, implica necessariamente la rinuncia agli unici strumenti che abbiamo per risolvere questi problemi.

Si è tentati di rifiutare l'idea che solo la scienza e la tecnologia possano risolvere i nostri problemi ecologici; l'uomo deve certo modificare il suo agire e deve farlo obbedendo a principi morali.

Per capire il comportamento degli uomini è utile riferirsi alla loro ignoranza, alla paura, alla vanità, all'avidità, alla sete di potere e fortunatamente anche alla loro generosità, al loro coraggio, alla loro capacità di amare, alla loro creatività.

I vizi e i difetti dell'uomo sono la causa della maggior parte dei mali, anche quelli che riguardano l'ambiente; per rimediare ad essi e cercare di evitarli in futuro bisogna far leva sulle virtù proprie della specie umana, coltivandole e educando ogni individuo ad esse.

Il problema ambientale, lungi da essere un caso limite dove l'uomo è costretto a mettere in gioco il senso complessivo del suo essere-nel-mondo, è in realtà risolvibile attraverso il rispetto, da parte di ogni essere umano, di quei principi morali propri della nostra cultura occidentale; lo scarico delle sostanze di scarto nel mare o nell'aria, la distruzione degli ecosistemi, lo spreco delle risorse sono un danno per gli uomini del presente e del futuro. In questa maniera la moralità basta per giustificare il nostro interesse al problema ecologico e la voglia di far qualcosa contro l'inquinamento, lo spreco delle risorse naturali, la distruzione delle specie animali e della natura selvaggia.

L'etica, che si basa sui fondamentali principi della tradizione occidentale, ci fornisce le giuste motivazioni e le linee guida per un agire che ci conduca verso una risoluzione dei problemi ambientali; le scoperte scientifiche e la loro applicazione tecnologica sono gli strumenti, moralmente neutri, che ci consentono di farlo. Quello che serve è sviluppare una conoscenza ecologica, che diffonda il principio dell'interrelazione che è alla base della Vita: l'idea dell' autorealizzazione intesa come auto-eco-realizzazione "cioè la consapevolezza che il senso dell'esistenza non esiste a livello individuale, ma sistemico, perché la vita di ciascuno è intimamente connessa a quella degli altri".[29] La stessa affermazione è rintracciabile nel taoismo e nel pensiero di Gandhi. Entrambi insegnano che l'amore per se stessi si concilia con l'amore e la cura per tutte le altre creature quando il sé è percepito come parte di un sé più ampio. Di fronte alla situazione emergente serve allora una svolta importante all'interno della civiltà umana per quanto concerne la dimensione valoriale e comportamentale. In questa circostanza "il compito della filosofia è quello di stabilire un ponte interdisciplinare tra le conoscenze scientifiche e le responsabilità educative in modo da orientare l'umanità verso un cammino di crescita da compiersi in un legame sempre più stretto con l'universo che ci circonda e al quale, in definitiva, apparteniamo in un rapporto sistemico di parti correlate a un tutto."[30]

Si può concludere che l'Ecologia pone importanti questioni filosofiche sul senso della vita, sui valori, sull'agire umano e, quindi, sulla società, la qualità della vita e l'Educazione; tutti gli uomini devono ispirarsi ai principi per la conservazione della natura per il nostro bene e quello delle generazioni future.

** Università degli Studi della Basilicata*
Scuola di Scienze Agrarie, Forestali, Alimentari ed Ambientali

Note

1. G. Dalla Casa, Ecologia Profonda, Pangea, 1996, pag 104
2. ibidem
3. E.Goldsmith, The Way: An Ecological World View, 1994, trad. it .Il Tao dell'Ecologia, Muzzio, 1997, pag 387
4. Dalla Casa, Ecologia Profonda, Pangea, 1996, pag 81
5. www.onuitalia.it
6. RapportoBruntland, 1987, World Commission on environmental and Development
7. www.arpa/piemonte.it
8. http://www.agenda21.provincia.siena.it
9. ibidem
10. http://www.sogesid.it/sviluppo_sostenibile.html
11. ibidem
12. Assemblea Generale delle Nazioni Unite, Risoluzione 45/94
13. S. Bartolommei, Etica e Natura, Laterza, 1995, pag. 3
14. Ibidempag. 5
15. http://sovrappopolazione.blogspot.it
16. www.ilcambiamento.it
17. ibidem
18. www.riflessioni.it
19. www.ilcambiamento.it
20. ibidem
21. http://www.webethics.net
22. S. Bartolommei, Etica e Natura, Laterza, 1995, pag. 45
23. S. Bartolommei, Etica e Natura, Laterza, 1995, pag. 75
24. ibidem
25. A. Leopold, Almanacco di un mondo semplice, RED Edizioni, 1997, pag 184
26. Jonas, Il principio di responsabilità, Einaudi, 1990, pag 47
27. J. Passmore, La nostra responsabilità per la natura, Feltrinelli 1991 Pag. 206
28. Ibidem pag 183
29. L. Mortari, Abitare con saggezza la Terra, Angeli, 1994, pag. 41
30. AA.VV. (a cura di), Battaglia L., Filosofia ed ecologia, Abelardo editrice, 1994

LA LINGUA ITALIANA DEI SEGNI

PER UNA COMUNICAZIONE INCLUSIVA

*di Angelica Cicoria**

Procedono ormai da anni, a singhiozzo, i lavori in Parlamento per il riconoscimento ufficiale della LIS, acronimo di Lingua Italiana dei Segni, strumento di comunicazione della comunità sorda italiana, che si auspica venga recepito dal nostro Stato per via legislativa.

Al fine di favorire l'inclusione e la vita sociale di persone sorde e sordocieche, nell'epoca della didattica inclusiva, si percepisce come essenziale la regolamentazione della LIS, diffusamente percepita come strumento efficace per tutti quei casi in cui risulti compromessa la comunicazione verbale, come conseguenza di sordità o di altri disturbi che rendono problematico lo sviluppo del linguaggio verbale.

Il ritardo dell'iter legislativo ha penalizzato la vita dei soggetti appartenenti a comunità segnanti con la palese responsabilità nel sottostimare l'importanza della diffusione e dell'insegnamento della LIS.

Non secondario appare il rischio derivante dall'acuirsi del pregiudizio nei confronti di chi sceglie di crescere un bambino segnante o bilingue, evitando l'ansia del comunicare "per forza" oralmente: le lingue dei segni, in effetti, risultano di facile apprendimento, poiché sfruttano strumenti più semplici e componenti più naturali nella produzione di atti comunicativi, che agevolano l'approccio al linguaggio nelle situazioni di sordità o deficit verbali e comunicativi.

Il Parlamento italiano, finalmente, sta per riconoscere ufficialmente la LIS con l'emanazione di una "Legge quadro sui diritti di cittadinanza delle persone sorde, con disabilità uditiva in genere e sordo-cieche", che farà seguito a un più ampio Disegno di Legge (concernente le "Disposizioni per la rimozione delle barriere della comunicazione, per il riconoscimento della lingua italiana dei segni (LIS) e della LIS tattile, e per la promozione dell'inclusione sociale delle persone sorde e sordo-cieche").

Nota dolente deriva dal fatto che l'entrata in vigore della legge, nonché la sua piena attuazione, dovranno avvenire senza la possibilità di apposite risorse finanziarie a causa della perdurante crisi economica.

In ogni caso, analizzando da un certo profilo comunicativo il fenomeno linguistico, si avverte che lo scarso impegno pubblico per il sostegno della LIS contraddistingue negativamente il tentativo di superare le barriere fisiche che delimitano i sistemi linguistici secondo logiche di continuità e territorialità.

In Italia esistono numerose comunità sorde le cui lingue dei segni presentano profonde variazioni nel vocabolario, più o meno apprezzabili da regione a regione. Ciò confina i segnanti nei loro territori e ostacola la nascita di un patrimonio linguistico segnico nazionale.

Nonostante la mancanza di un apposito quadro normativo le comunità sorde italiane, comunque, sono riuscite a maturare la consapevolezza dell'importanza di una propria peculiarità comunicativa.

Secondo un'ottica sociologica, oggi, la LIS rappresenta un fenomeno comunicativo diffuso e radicato nel nostro Paese da almeno tre generazioni; si tratta di un sistema di comunicazione gestuale che, lungi dall'essere mera traduzione dell'italiano, ha assunto i connotati di una vera e propria lingua parallela. Ciò rende necessaria la sua regolamentazione al fine di tutelarne lo svi-

luppo e moltiplicarne le condizioni di utilità.
Da un punto di vista squisitamente linguistico vediamo che la lingua dei segni ha poco da invidiare alle lingue orali.
Infatti, quando si parla di *langue* ci si riferisce a un insieme di *segni e regole convenzionali,* che consentono la produzione di messaggi significativi. Molti linguisti e semiologi concordano nel definire *segno* "qualcosa che sta per qualcos'altro", una traccia simbolicamente utilizzata che media un significato a partire da un'intenzione comunicativa.
Nel linguaggio orale, che si esprime per suoni, il *significante* è la produzione sonora (la *parole),* mentre il significato è "ciò per cui quel suono sta"; cioè si tratta dell' immagine che si forma nella nostra mente quando assistiamo attivamente al pronunciarsi di un termine, come, ad esempio, "rosa".
Non tutti i suoni che siamo in grado di produrre sono inclusi nel novero di quelli intesi come significanti in una determinata lingua, mentre potrebbero esserlo in un'altra. Pertanto, è ovvio che le regole di produzione nelle lingue sono essenziali al fine di ottimizzare la fruibilità e la condivisione. Grazie a queste regole i parlanti hanno trovato nelle lingue il più popolare e disponibile alleato per esprimersi e lasciare la loro testimonianza.
La necessità di stabilire regole deriva proprio dal fatto che la comunicazione artificiale è fatta di componenti *arbitrarie*; ciò vuol dire che il significato dei suoi termini è stabilito da una comunità di parlanti.
Per comprendere meglio questo rapporto di arbitrarietà tra significante e significato nel segno comunicativo, possiamo metterlo in opposizione all'interpretazione di un segno naturale che chiamiamo *indice*. Per esempio, il fumo che si alza da una montagna ci fa capire che da quella parte c'è un fuoco, anche se il fuoco in questione non è immediatamente disponibile alla nostra vista.
La parola non suggerisce il proprio significato attraverso una relazione della medesima natura di cui il fumo suggerisce il fuoco; pertanto, il rapporto col significato è essenzialmente arbitrario, cioè stabilito dal tempo e dall'uso.
L'interpretazione dei segni naturali e, a seguire, la produzione dei significanti artificiali, sono la prima testimonianza che la nostra mente è "semiosi continua" ovvero "è naturalmente portata a dotare di significato ciò che incontra" e a condividerlo con le altre menti. Nei linguaggi artificiali orali, per essere compresi dobbiamo seguire le regole di grammatica, fonetica, sintattica e nel tracciato della morfologia.
Avvicinandoci alla lingua dei segni notiamo subito che essa ha, indubbiamente, caratteristiche di iconicità maggiori rispetto alle lingue orali. Purtuttavia anche nel segnato l'arbitrarietà è caratterizzante, poiché significato e significante non intrattengono comunque tra loro il rapporto naturale tipo fumo-fuoco.
Il segno, come nelle lingue orali, possiede regole molto precise di composizione e produzione. Le unità di significato, che regolano il comportamento nel segnare, sono dette *cheremi*; essi assumono funzione simile ai fonemi e sono detti anche "parametri formazionali". Un segno possiede cinque componenti essenziali: la *configurazione*, ovvero la posizione di partenza della mano; lo spazio in cui il segno viene prodotto, ovvero il *luogo;* il *movimento* che si produce nel segno; l'*orientamento del palmo* e la *CNM* (componente non manuale) ovvero l'espressività facciale e corporea.
Il segno è risultante di una serie di componenti: queste parti possono essere individuate sotto forma di "unità minime di significato". Ciò consente di studiarne e comprenderne meglio le caratteristiche. Si tratta di un discorso complesso e affascinante che merita il giusto spazio e approfondimento delle varie prospettive, nel tentativo non secondario di affascinare molti altri.
Attualmente, l'Italia non ha ancora un quadro normativo definito e completo per la lingua dei segni, la qual cosa rende più difficile il lavoro di chi vive il mondo dei segni.
Essa costituisce un universo di possibilità comunicative sconosciute anche per gli udenti.
La mia esperienza in una comunità sorda, seppur da poco iniziata, mi ha svelato l'esistenza della cultura sorda che vuole esprimersi e ottenere finalmente nell'attualità la parità dei diritti. Tra l'altro, vi è da considerare che la lingua dei segni in determinati casi rappresenta davvero l'unico veicolo di espressione per persone affette da conseguenze patologiche particolarmente invalidanti; tra le più eclatanti vi è da annoverare la sordocecità.
Già dalla metà del XX secolo la lingua dei segni tattile è stata impiegata per fornire ai sordociechi la loro unica via d'uscita dall'isolamento. Bisogna constatare, però, che la diffusione di questa pratica è rimasta limitata.
Ci piace qui richiamare che questo argomento è stato ampiamente trattato nel film "Anna dei Miracoli" (*The Miracle Worker, 1962*).
Altra importante fattore da non sottovalutare è dato dal fatto che oggi l'utilizzo della LIS si sta sperimentando con persone autistiche. In tali circostanze il linguaggio segnico appalesa la sua facilità di fruizione. Infatti, grazie alla sua linearità, la lingua dei segni attrae la comunicazione, massimizzando la libertà di espressione in più soggetti.
L'auspicio resta quello che le Istituzioni possano impegnarsi al massimo per promuovere nelle scuole la diffusione della LIS, rispettando il diritto allo studio e il diritto all'inclusione di tutti.

** FNISM sezione di Cosenza*

TPACK
UN PARADIGMA PER LA FORMAZIONE DEGLI INSEGNANTI ORIENTATO AI NUOVI ECOSISTEMI DI APPRENDIMENTO DIGITALI

*di Peppino Sapia**

L'utilità – se non la necessità – di impiegare nella didattica le moderne risorse tecnologiche è ormai largamente riconosciuta e documentata da molteplici studi sperimentali. Prestigiose riviste di ricerca del settore a diffusione planetaria (DidaTech, 2017) hanno registrato negli ultimi anni una crescita esponenziale degli articoli proposti per la pubblicazione, con conseguente riduzione della percentuale di quelli che superano il rigoroso filtro redazionale e corrispondente aumento della qualità scientifica delle pubblicazioni. A fronte di ciò, il riconoscimento dell'imprescindibilità dell'impiego delle tecnologie nella didattica è stato codificato in numerose disposizioni normative nazionali, tra le quali quelle che disciplinano il nuovo sistema di formazione iniziale e accesso al ruolo dei docenti della scuola secondaria (il percorso di *Formazione, Inserimento e Tirocinio* – FIT) previsto dal D.Lgs. n. 59 del 13 aprile 2017, in attuazione della L. 107/2015. Infatti, tra i requisiti necessari per l'accesso al nuovo canale di reclutamento è previsto il possesso di almeno 6 Crediti Formativi Universitari o Accademici (CFU/CFA) nel settore delle "Metodologie e *Tecnologie* Didattiche".

Se si guarda, però, con attenzione comparativa all'impatto che la tecnologia digitale ha avuto nei processi di insegnamento/apprendimento rispetto agli altri ambiti dell'attività umana, si registra un evidente divario (Mishra & Koehler, 2006). Infatti, mentre nella maggior parte dei settori basati sulla comunicazione e sullo scambio dell'informazione e della conoscenza le tecnologie (dette appunto "dell'Informazione e della Comunicazione", TIC) hanno prodotto cambiamenti drammatici della prassi quotidiana. Nel settore dell'istruzione la realtà è rimasta molto indietro rispetto alle possibilità offerte. Non risulta di particolare conforto la constatazione che tale gap non costituisce una specificità nazionale, interessando quasi tutti i paesi avanzati sia pur con uno spettro molto ampio di intensità.

Dinanzi a questo, gli studiosi più attenti hanno cominciato, già verso la fine dello scorso decennio, a porsi la domanda alla base di ogni forma di progresso della conoscenza: perché? La risposta è in larga parte rinvenibile nella vera e propria frenesia che ha caratterizzato l'introduzione delle tecnologie nella didattica, spesso inducendo a guardare "alla" tecnologia e non a "come" è usata. Non è infatti sufficiente introdurre supporti tecnologici nel processo educativo se non si dispone di un quadro teorico che chiarisca quali siano le conoscenze e competenze che gli insegnanti devono possedere per incorporare appropriatamente le tecnologie nella loro azione. D'altronde, la maggior parte delle ricerche, condotte sulle tecnologie educative sino ad anni recenti, riguardava studi di casi, esempi di buone pratiche e implementazione di nuovi strumenti didattici: tutti elementi certamente importanti, ma che costituiscono solo il primo passo verso lo sviluppo di un quadro teorico e concettuale unitario (*framework*) che consenta di identificare e sviluppare temi e costrutti applicabili in maniera trasversale ai singoli esempi e pratiche. Tale quadro concettuale si è andato via via delineando negli ultimi anni a partire dal lavoro seminale di due apprezzati studiosi della Michigan State University (Mishra & Koehler, 2006), e oggi disponiamo di un promettente framework al quale riferirci in ordine alla definizione delle conoscenze e competenze da promuovere negli insegnanti per l'impiego consapevole, proficuo ed efficiente delle tecnologie nella didattica. Si tratta del paradigma TPACK, acronimo di "*Technological, Pedagogical And Content Knowledge*" (Chai et al., 2013; Voogt et al., 2013; Mishra & Koehler, 2006), la cui idea centrale è che il docente debba sviluppare una nuova forma di meta-competenza "emergente" dalle tre dimensioni singole (pedagogica, tecnologica e dei contenuti disciplinari), in tal modo situandosi in una sorta di equilibrio dinamico che, come tutti i fenomeni emergenti, non è riconducibile alla mera somma delle parti. In altri termini, il docente delineato dal modello TPACK non è caratterizzato dalla somma di competenze disciplinari, pedagogiche e degli strumenti tecnologici. È piuttosto un professionista consapevole di come gli strumenti tecnologici *trasformano* le strategie pedagogiche e le *rappresentazioni* dei contenuti disciplinari per promuovere nei discenti la costruzione della conoscenza (Jang, 2010). Tale consapevolezza rappresenta la base per lo sviluppo

della capacità di utilizzare le tecnologie al fine di creare situazioni didattiche e artefatti disciplinari che facilitino l'apprendimento degli studenti (Parigi, 2016) nell'ambito di un ecosistema di apprendimento (Gütl & Chang, 2008) caratterizzato da equilibri multipli tra ruoli (discente-docente), dimensioni (disciplinare-pedagogica-tecnologica) e strumenti (tradizionali-digitali / formali-informali). In effetti il modello TPACK, a dispetto della sua formulazione relativamente recente (2006), affonda le sue radici concettuali indietro nel tempo di almeno tre decenni. Infatti, esso rappresenta in buona sostanza l'evoluzione del modello *Pedagogical Content Knowledge* (PCK), definito sin dagli Ottanta del secolo scorso dallo studioso della Stanford University Lee Schulman (Schulman, 1987). PCK, nelle parole dell'autore, consiste «*nell'amalgama di contenuto e pedagogia finalizzato alla comprensione di come specifici argomenti, problemi e tematiche vengono [dal docente] organizzati, rappresentati e adattati ai diversi interessi e abilità dei discenti e presentati per essere insegnati*», mirando dunque all'equilibrio di sintesi tra dimensione pedagogica e disciplinare. TPACK spinge più avanti il punto di equilibrio, accogliendo nella formazione del docente le nuove istanze prepotentemente avanzate dal vertiginoso sviluppo delle TIC nel ventennio intercorso tra la formulazione dei due modelli. Concludiamo con una curiosità terminologica. Il lettore attento potrebbe osservare che la sigla appropriata per un paradigma che affianca la dimensione *Tecnologica* alle preesistenti *Pedagogica* e dei *Contenuti* dovrebbe essere TPCK. E in effetti questo è l'acronimo utilizzato fino al 2008, allorché - con un pizzico di civetteria derivante dal gusto tipicamente anglofono per gli acronimi – fu proposta la modifica della sigla in TPACK (Thompson & Mishra, 2008), con la duplice motivazione di facilitare la pronuncia ed evocare nel contempo l'inestricabile intreccio che le tre dimensioni concettuali assumono nella professionalità del docente: T-PACK = "Total-Package". In italiano "Pacchetto completo"!

** Dipartimento di Biologia, Ecologia e Scienze della Terra – Università della Calabria*
Sezione FNISM di Cosenza

Bibliografia

Chai C.S., Koh J.H.L. & Tsai C.-C. (2013) "A Review of Technological Pedagogical Content Knowledge". *Journal of Educational Technology & Society*, **16**(2) pp. 31-5.

DidaTech (2017). Citiamo a mero titolo di esempio le seguenti testate: "Journal of Research on Technology in Education" (Taylor & Francis), "British Journal of Educational Technology" (Wiley), "International Journal of Educational Technology in Higher Education" (Springer).

Gütl C. & Chang V. (2008). "Ecosystem-based Theoretical Models for Learning in Environments of the 21st Century". *International Journal of Emerging Technologies in Learning*, **3**, pp. 50-60.

Koehler M. & Mishra P. (2009). "What is Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK)?". *Contemporary Issues in Technology and Teacher Education*, **9**(1), pp. 60-70.

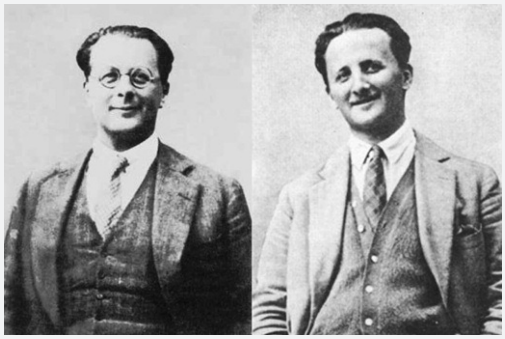
Jang S.-J. (2010). "Integrating the interactive whiteboard and peer coaching to develop the TPACK of secondary science teachers". *Computers & Education*, **55**, pp. 1744-1751.

Parigi L. (2016). "Saperi in equilibrio: leggere il bisogno formativo degli insegnanti in servizio sulle tecnologie digitali". *TD Tecnologie Didattiche*, **24**(2), pp. 111-121.

Thompson, A. D., & Mishra, P. (2008). "Breaking news: TPCK becomes TPACK!" *Journal of Computing in Teacher Education*, **24**(2), p. 38.

Voogt, J., Fisser, P., Pareja Roblin, N., Tondeur, J., & van Braak, J. (2013). "Technological Pedagogical Content Knowledge–a review of the literature". *Journal of Computer Assisted Learning*, **29**(2), pp. 109-121.

Ottant'anni fa Carlo e Nello Rosselli,



fondatori di Giustizia e Libertà, esuli a Parigi, furono uccisi il 9 giugno 1937 da una squadra di "cagoulards", miliziani della "Cagoule", formazione eversiva di destra francese, su mandato, forse, dei servizi segreti fascisti e si dice di Galeazzo Ciano. I fratelli Rosselli furono sepolti nel cimitero monumentale parigino di Père Lachaise, ma nel 1951 i familiari ne traslarono le salme in Italia, nel Cimitero Monumentale di Trespiano, comune di Firenze. Nello stesso cimitero sono sepolti anche Gaetano Salvemini, Ernesto Rossi, Piero Calamandrei e Spartaco Lavagnini. La tomba riporta il simbolo della "spada di fiamma", emblema di GL, e l'epitaffio scritto da Calamandrei: **"Giustizia e libertà, per questo morirono, per questo vivono".**

GIUSTIZIA E LIBERTÀ

Mussolini
ha fatto assassinare in Francia
CARLO e NELLO ROSSELLI

Le cavallette della scuola

Gaetano Salvemini, 1952

Nel mezzo secolo, in cui fu costruito dalle radici il sistema scolastico dell'Italia unificata, si dovettero improvvisare a centinaia insegnanti di fortuna. Nominati senza concorsi a titolo provvisorio, erano ispezionati dopo qualche anno e trovati tanto più buoni a insegnare quanti più figli avevano; così "abilitati" entravano "in pianta-stabile." Qualche volta, per uscire dal purgatorio del provvisorio, erano costretti ad affrontare esami di abilitazione; questi avrebbero dovuto servire ad escludere dall'insegnamento almeno gli analfabeti veri e propri, dopo che erano stati tenuti ad insegnare... in prova. Ma c'era sempre di mezzo per quasi tutti una nidiata di figli, e chi mai in Italia si è sentito il cuore di buttare sul lastrico un padre di famiglia?

Non mancarono fra quegli insegnanti uomini di valore: tutto compreso, i preti sapevano almeno, il latino, e qualcuno era anche buon matematico. Erano preferiti per il massacro l'italiano e la storia. Ancora ai miei tempi, c'era un veterano delle patrie battaglie, che insegnava· la storia dei rapporti fra Federico Barbarossa e i Comuni italiani nel modo seguente: "E stié sul monte e disse: mo vi accomodo io." Non era forse possibile fare meglio, nelle condizioni di allora.

Via via che le facoltà universitarie andarono sfornando un numero crescente di insegnanti, preparati con serietà, quella che prima era stata forse una necessità, diventò un intollerabile scandalo. La Federazione insegnanti scuole medie, appena fondata nel 1902, si mise a insistere che fossero abolite le abilitazioni che non si potesse insegnare nelle scuole governative senza laurea conseguita presso una facoltà universitaria dopo studi regolari; la scelta dei nuovi insegnanti doveva sempre avvenire per concorso. La legge sullo stato giuridico del 1906 consacrò questi principi.

I funzionari del ministero dell'Istruzione avrebbero dovuto essere contenti di non essere seccati da deputati ed elettori ininfluenti: la legge sullo stato giuridico parlava chiaro: vietava le nomine senza concorso. Ma a che scopo essere direttori generali o capidivisione, se non si può fare qualche favore a un amico, se non è lecito sentirsi persona "potente," cioè capace di fare il bene e il male senza renderne conto a nessuno? I burocrati di quella che allora si chiamava "Minerva Oscura" detestarono dunque quella legge, che come essi dicevano "legava loro le mani". E presto trovarono la via per eluderla: bandirono i concorsi per un numero inferiore ai posti che sarebbero stati presumibilmente disponibili e, quando non c'erano più vincitori di concorsi da mettere a posto, nominavano in via di urgenza senza concorso dei supplenti, e questi rimanevano tali per anni ed anni, finché non venissero "immessi nei ruoli" con qualche infornata-amnistia. Questo trucco, però, veniva usato con molta discrezione, perché i dirigenti della Federazione *(degli insegnanti medi, n.d.c.)* erano sempre lì pronti a protestare non appena avesse assunto proporzioni troppo scandalose.

Durante la prima guerra mondiale l'amministrazione dové provvedere alle cattedre che rimanevano vacanti per le chiamate alle armi degli insegnanti regolari; e non poteva bandire concorsi in quelle condizioni eccezionali. In conseguenza, il supplentato si generalizzò come nessuno avrebbe prima potuto immaginare. Venne poi il fascismo, e lo stato giuridico degli insegnanti medi fu senz'altro abolito. Fu il trionfo della burocrazia romana e dei gerarchi provinciali. La seconda guerra mondiale, poi, fece saltare in aria ogni vestigia di correttezza amministrativa.

Attraversata come Dio volle quella tempesta, sarebbe stato necessario riprendere in esame la materia delle nomine, e sistemarla una volta per sempre: cioè liquidare al più presto il passato, introducendo nei ruoli quei supplenti che non fossero dichiarati assolutamente inetti dai presidi e dagli ispettori, e bandire ogni anno i concorsi per i posti che presumibilmente sarebbero rimasti vacanti. Bandirli a tempo, perché i vincitori fossero messi a posto coll'inizio dell'anno scolastico successivo; per esempio, bandirli nel mese di gennaio, chiuderli a fine febbraio, farli giudicare nei mesi di aprile, maggio e giugno, e preparare i movimenti nei mesi di luglio e agosto per l'autunno sopravveniente.

C'era da riordinare anche un'altra materia: quella degli esami di abilitazione. Questi erano stati escogitati come rimedio ai dislivelli che esistevano fra le diverse facoltà universitarie: alcune conferivano lauree dopo serie prove; altre le regalavano a chiunque si prendesse il disturbo di pagare le tasse e di presentare una tesi comprata al negozio più vicino. L'esame di abilitazione avrebbe dovuto selezionare i laureati, eliminando i più scarsi. Sarebbe bastato a questo fine alle commissioni esaminatrici dei concorsi annuali la facoltà non solo di classificare i vincitori, ma anche

di riconoscere ai concorrenti quelli che erano idonei anche se non vincitori e quelli che si erano dimostrati incapaci di insegnare. In tutti i casi, non avrebbe dovuto diventare insegnante in una scuola pubblica chi non avesse vinto un concorso. Dopotutto, le precauzioni nello scegliere le persone, a cui affidare l'educazione della gioventù, non dovrebbero essere mai considerate troppe.

Qui due fatti nuovi. Il primo era che il numero dei laureati, scarso ancora nell'ultimo ventennio del secolo XIX, ma diventato sufficiente nel primo ventennio di questo secolo, era cresciuto a dismisura sotto il regime fascista e durante e dopo la seconda guerra mondiale. Tutti ricordano che cosa furono gli esami universitari durante la guerra: chi poteva negare un diciotto a un giovane mandato in licenza a quello scopo? E i "colloqui, " quegli umoristici "colloqui" sostituiti alle tesi di laurea? Se c'era un tempo in cui gli esami di concorso-abilitazione erano diventati indispensabili per mettere un qualche ordine in quel caos, quello era il tempo adatto. Ma qui l'altro fatto nuovo: il predominio politico dell'Azione Cattolica: questa cercò di immettere nelle scuole il maggior numero possibile di insegnanti a lei fedeli; e poco le importava se costoro fossero ignoranti come bastoni da pollaio; bastava fossero raccomandati da un'autorità ecclesiastica o quasi ecclesiastica, e sapessero recitare il "Salve regina": *sola fides sufficit*.
La ressa furiosa degli *oves et boves*, che avevano bisogno di guadagnarsi ovunque un boccone di pane, e l'influenza politica dell'Azione Cattolica associatasi al vecchio malcostume della burocrazia romana e dei politicanti, travolsero ogni ostacolo di esami per abilitazione e per concorsi. L'istituto della supplenza era lì. Ed oggi una alluvione di supplenti, entrati nel chiuso, domanda di rimanervi, senza abilitazione e senza concorsi: *beati possidentes*.
Ecco perché il 6 novembre 1951 il Consiglio dei ministri approvò un disegno di legge, nel quale l'abilitazione era concessa "senza esami" ai laureati che avevano insegnato per cinque anni nelle scuole governative o legalmente riconosciute. La richiesta era partita dal sindacato delle scuole private, formato prevalentemente da personale che non è stato mai abilitato. Gli insegnanti delle scuole private, così abilitati, sarebbero stati poi travasati nelle scuole governative, grazie ai punti che per gli anni di servizio nelle scuole private avrebbero ottenuto nelle graduatorie dei concorsi, se mai ci fossero stati concorsi.
L'annuncio del disegno di legge provocò una insurrezione in quegli insegnanti, che credono ancora alla serietà della loro professione (pare impossibile, ma ce n'è ancora!). Pare che il ministro Segni (del quale dicono che non sia privo di buona volontà) sia rimasto perplesso innanzi a quelle proteste. Sta il fatto che il 20 febbraio il disegno di legge non era stato ancora stampato.
Oltre agli insegnanti delle scuole private, vi erano i supplenti nominati senza concorso e senza abilitazione nelle scuole governative, grazie a un farraginoso meccanismo di "gride spagnole" che consente arbitrî e brogli di ogni genere. A molti di questi fu via via provveduto "con sanatorie speciali e concorsi senza esame". Gli esami sono la bestia nera dei supplenti: sono buoni solamente per i loro alunni; concorsi magari, ma senza esami: cioè una laurea classificata con 110 e lode in una università di manica larga vale più che una laurea classificata con ottanta su 110 in una università di manica stretta. Inoltre si regalarono premi di merito a reduci, perseguitati politici e razziali, vedove di guerra, ecc. Che cosa abbia da vedere essere ebreo o vedova di guerra con insegnare il greco e la matematica, non è chiaro. Mi guardi il cielo dal mancare di rispetto a nessuna vedova, ma non vorrei che qualcuna insegnasse la storia di Federico Barbarossa come faceva ai miei tempi quel veterano delle patrie battaglie.
Dimenticavo di dire che il ministero della Pubblica Istruzione bandisce anche concorsi: e concorsi per esami! Ma pare che li bandisca per dimostrare che sono una vera e propria assurdità, e che, per conseguenza, il meglio che si possa fare è di abolirli e lasciare mano libera ai burocrati romani e ai provveditori provinciali, cioè a dire ai vescovi, senatori, deputati democratici cristiani *et omne genus musicorum*.
I concorsi-abilitazione non sono banditi ogni anno, eliminandone quei laureati che almeno in tre concorsi non abbiano ottenuto l'abilitazione. Sono banditi quando Dio vuole, affinché i concorrenti si accumulino a migliaia. Ci fu un concorso per esami, bandito nel 1947, a giudicare il quale occorsero tre anni! Dopo sei anni, nel 1953, c'è un altro concorso per complessive 5.000 cattedre, per le quali sono state presentate 200 mila domande da 70.000-80.000 concorrenti. Ventiduemila candidati domandano di insegnare italiano e latino nella scuola media inferiore.
Mentre si fanno questi concorsi pazzeschi, cresce nelle scuole la turba dei supplenti. Gli esami di concorso li fanno solo i minchioni.
Nel sabotare la scuola pubblica, dà una mano al ministero dell'Istruzione il ministero del Tesoro. Questo rifiuta di allargare gli organici, e quindi rende necessaria la moltiplicazione dei supplenti, dato che non esistono cattedre di ruolo.
[...]

Mentre da 70 a 80 mila disgraziati si affannano a disputarsi 5.000 bocconi di pane, vi sono ancora nelle scuole governative 15.000 supplenti che fanno rumore per essere sistemati. E naturalmente non sono mancati i deputati di buon cuore che si sono fatti avanti a patrocinarli, dal comunista Di Vittorio al liberale Ferrone Campano. Quando si tratta di accorrere in aiuto di poveri padri di famiglia, non c'è più lotta di classe, e rimangono in piedi le sole uccellagioni elettorali.

[...]

Che fare? Data l'abitudine italiana di non licenziare mai nessuno da un posto governativo se prima non è condannato almeno all'ergastolo da una regolare corte d'Assise, è forza riconoscere che il minor male sarebbe oggi di "sistemare" una buona volta quei disgraziati, come Rapisarda propone. Solamente io vorrei che Rapisarda, nel raccomandare siffatta soluzione del problema, non adoperasse argomenti che invece di mettere fine al malanno lo perpetuerebbero.

I supplenti, egli dice, "non hanno la possibilità di perfezionare, attraverso l'insegnamento, la propria preparazione professionale per il fatto che sono costretti ad insegnare ogni anno una materia diversa." Giustissimo. Ma non gli pare che prima di essere messi a "perfezionarsi" a spese degli alunni, insegnando ogni anno la stessa materia, dovrebbero dimostrare la loro capacità a perfezionarsi in esami di concorso-abilitazione? Che perfezione vuole che raggiunga un ciuco calzato e vestito, anche se insegnasse mezzo secolo di seguito? Le spese di quella perfezione le faranno i suoi alunni. Non è il caso allora di accertare, almeno una volta, prima che cominci a perfezionarsi, in qualcuno, che non gli manchi ogni capacità di perfezionarsi?

Cinque anni di pratica professionale, scrive Rapisarda, insegnano più che un concorso. Non gli pare che il concorso sia la prima barriera, che deve essere saltata da chi poi farà a spese dei suoi alunni la pratica professionale? Se non si mette quella barriera, con che criterio il futuro insegnante sarà scelto? La raccomandazione del vescovo, del senatore, del deputato, dell'acchiappacani?

Altra cosa è affermare che bisogna sistemare alla peggio (non potendo fare altrimenti) una situazione indecorosa, altra cosa è sostenere che quella situazione indecorosa è proprio quel che ci vuole in permanenza. Si liquidi pure il passato, ma si provveda una buona volta a impedire che quel passato si perpetui.

Gaetano Salvemini, "Il Mondo",
18 aprile 1952
dagli archivi della FNISM

UNA ETNOGRAFIA PER LA CULTURA SCOLASTICA

di Vito A. D'Armento

Nella letteratura specialistica – di ambito sociologico ed antropologico – viene sempre più emergendo quanto l'etnografia, un segmento rilevante del complesso comparto, costituisca ormai una rigorosa disciplina dell'ambito delle scienze umane e sociali. Una conquista che, a dire il vero, è risultata tanto più incisiva quanto più è venuta assumendo con decisione il proprio sicuro riferimento teorico nell'Analisi istituzionale (Georges Lapassade). Affiliazione che ha finito col dare spessore al dispositivo teorico elaborato nel contesto delle ricerche etnografiche, soprattutto quando fanno riferimento ad aree geo-politiche in cui dominano lo spirito critico e il bisogno di democrazia. Tale circostanza non esclude, ovviamente, che vengano praticate altre affiliazioni (in nome di un *pluralismo* responsabilmente praticato), quando addirittura non si preferisca assumerne previamente alcuna, per la convinzione di tanti etnografi che considerano soddisfatto ogni bisogno di darsi un fondamento teorico semplicemente costruendoselo *a*-posteriori rispetto alla pratica – giusto il metodo della grounded theory di Glaser e Strauss. Tuttavia, la gran parte delle esperienze etnografiche "fatte in casa" – nel senso di osservazioni artigianali (svolte per es. da laureandi) praticate in contesti artificiali di facile accesso (le scuole) – inducono a dar forza a criteri che legittimano inda-

gini che si sono organizzate liberamente tra il fieldwork (lavoro sul campo) e la sua rendicontazione (formalizzazione scientifica della ricerca).

Quanto alla investigazione dei campi, i criteri che gli osservatori adottano di fatto risultano decisi e raffinati *nel corso* della ricerca con la conseguenza che nessun criterio potrebbe mai risultare legittimamente *pre*-definito (l'*a*-priori teorico soffocherebbe la libertà espressiva della pratica). Pertanto, inibita ogni pretesa di dare legittimazione ad una qualche ipotesi elaborata per motivare la previa definizione di un qualche omogeneo criterio interpretativo dei *diversi* campi dell'osservazione etnografica, ci si deve limitare a concettualizzare un modello teorico che si limiti ad interconnetterne le correlazioni. Un dispositivo che consente di *riconoscere* la particolare "omogeneità delle diversità" dei campi – cogliendole nei modi singolari di interrogarne le caratteristiche che più incuriosiscono l'osservatore etnografico, così da distinguere finalmente il suo percorso conoscitivo che va pertanto collocato *ben oltre* il dualistico approccio cartesiano; per non dire poi che un tale percorso gnoseologico – autentico *slalom* che costringe a "combinare" continui aggiustamenti nell'osservazione di situazioni mai del tutto ingessate in definizioni accomodanti e convenzionali – consente di filtrarne ogni possibile rappresentazione proprio a partire dai diversi quesiti del ricercatore non condizionato da pregiudizi, siano essi epistemologici o metodologici e dunque ideologici. In buona sostanza, allora, la diversità dei campi può essere assunta come dispositivo regolativo e non già come materiale connettivante di una qualche formula teorica che se per un verso risulterebbe sfornita di evidenza empirica (frustrando l'orgoglio positivistico) sarebbe soprattutto destituita di fondamento... etnografico.

Quanto invece alla "rendicontazione delle esperienze", ci troviamo ormai di fronte a scenari talmente aperti da non poter neanche immaginare verso quali evoluzioni culturali potrà mai spingersi la forza ricompositiva dell'etnografo, la sua capacità rappresentativa, la sua efficacia ricostruttiva. Le sorprese peraltro non emergono solo dagli orizzonti proposti dalle nuove esperienze, potendone rilevare altrettante dagli scenari narrati dalle forme letterarie ed artistiche che vengono proponendosi come autentici terreni per una *etnografia differita*.

A ben vedere, quanto qui premesso potrebbe esser fatto valere come una metaforizzazione di possibili pratiche educative e didattiche – a condizione di assumerle in prospettive decisamente neo-umanistiche, quanto meno al fine di *bypassare* le molte strettoie di tante "mode pedagogiche" che si sono lasciate trascinare da taluni accanimenti centrati ora sulla incultura *tabellare e statistica* e ora su eccessive forme di pragmatismo che hanno rinunciato a giustificare un qualsivoglia metodo (*methodolatry*) per legittimare approcci basati su *metodi misti*. Insomma, un autentico spiaggiamento in un'area di assurdo anarchismo più culturale che scientifico e comunque politicamente scorretto.

Che fare? Come segnalare un diverso indirizzo alla cultura scolastica perché non risulti più ipotecata dal *folclore pedagogico* e quali suggerimenti formulare senza dover rinunciare al riconoscimento e al rispetto della dignità di tutti gli attori della scena scolastica?

Una risposta riassuntiva potrebbe far riferimento al modello teorico assunto come paradigma dall'*etnografia istituzionale*, il cui congegno teorico riconosce che la *sovranità del soggetto* (la sua inalienabile libertà e il suo diritto all'autodeterminazione) può solo agire in un contesto in cui vengano praticate forme di una equivalente *sovranità istituzionale* (che trova radicamento nelle soggettività che costituiscono la compagine sociale).

Come uscire, allora, dal pantano *in*culturale in cui molti gestori dei modelli pedagogici annaspano nella più totale inconsapevolezza?

Come sfuggire all'abbindolamento delle loro simulacrizzazioni dell'universo scolastico – anzi, delle sue fantasmagoriche sovrastrutturazioni?

Forse bisognerebbe accogliere con diverso spirito la denuncia degli *effetti perversi* segnalati in opere *anti*-pedagogiche (tra le quali vanno indicativamente segnalate quelle di Bernard Charlot, di René Lourau, di Laurent Demoulin) – oltre che assumere con diverso atteggiamento molti dei suggerimenti riformatori di cui si sono inutilmente riempiti gli scaffali di quanti sovrintendono alla formazione e all'aggiornamento degli insegnanti.

Richiami – questi – che non intendono propagandare un inerte *mondo di carta* che resterebbe comunque slegato dalle esperienze cui hanno invece diritto gli operatori scolastici chiamati a condividere con tutti gli altri attori della scena scolastica la medesima dignità. Ed è appena il caso, per chiudere questa riflessione, di ribadire quanto l'*anomalia pedagogica* resti sostanzialmente limitata alla pretesa di farsi riconoscere un *copyright* di modelli teorici a cui comunque si pretende di conformare le esperienze, quando invece si tratta, semmai – e questo è il senso di un possibile *nuovo indirizzo* che potrebbe inaugurare la "via etnografica all'educazione" – di capovolgere un tale procedimento per trarre ogni volta, e da ogni singola esperienza, una teoria che le corrisponda (Glaser e Strauss). Come a dire che ogni rappresentazione teorica deve potersi riferire a suoi propri ambiti di esperienze, a condizione – ma questa è una ovvietà – che tali esperienze siano passate al vaglio di una critica capace di rilevare e certificare elementi di efficacia sui risultati (compito formale del ricercatore), ovvero che risultino rispettate le condizioni di *collaborazione*, di *implicazione* e di *buone pratiche* (compito didattico

REALTÀ AUMENTATA E DIDATTICA

*di Anna Tataranni**

Quando, circa trent'anni fa, ho iniziato la mia carriera di insegnante ho imparato ad amare la lentezza, a "perdere tempo per guadagnarne", come diceva Rousseau nell'Emile[1], a parlare con i bambini, ascoltarli, ragionarci insieme, lasciando che certe curiosità maturassero in loro senza fornire risposte a domande non poste. È questo anche quanto Gianfranco Zavalloni[2], uomo di scuola e pedagogista, proponeva con la sua "Pedagogia della lumaca". Egli sosteneva che quando la scuola si affanna nella corsa alla realizzazione di programmi e progetti è assai distante dai bisogni essenziali degli studenti; riteneva altresì che il "tempo perso" è il modo migliore per favorirne i processi di apprendimento e stimolarne la crescita.
Come coniugare tutto ciò con l'incipiente evolversi del mondo contemporaneo della conoscenza, delle tecnologie, dei mezzi di informazione? Come la scuola del XXI secolo può continuare a rispettare i bisogni essenziali degli studenti e far maturare in loro curiosità e interesse verso la conoscenza "liquida"?
Servono missili intelligenti sostiene Bauman[3], capaci di localizzare gli spostamenti del bersaglio. Missili in grado di raccogliere e elaborare dati durante il percorso. Missili che cambiano direzione, che apprendono strada facendo e quindi "capaci di imparare, e di farlo rapidamente".
Come l'utilizzo delle tecnologie, cui il mondo dei nostri studenti è pervaso, può aiutarli a crescere, ad imparare ad essere "pensanti" e a non "subire" quanto è loro intorno? Come la realtà aumentata può, nel campo della formazione, essere in grado di aprire nuovi interessanti scenari ed essere vicino a tutti gli alunni, compresi quelli con bisogni educativi speciali?
Dopo smartphone, tablet, applicazioni di social networking e media social, la novità è oggi rappresentata da strumenti tecnologici che hanno quale punto di interesse la Realtà Virtuale e la Realtà Aumentata.
Di realtà Virtuale si parla da decenni, soprattutto in ambito di videogiochi e giochi online. La Realtà Aumentata è invece un fenomeno più recente, legato alla diffusione degli smartphone con le loro App capaci di arricchire l'interazione con la realtà esterna (reale) di informazioni (aumentate) utili a rendere qualitativamente più ricca l'esperienza dell'utente nei diversi contesti della vita quotidiana.
La rapida evoluzione di queste tecnologie ha reso ineludibile la loro sperimentazione anche in ambito scolastico. Si è passati da una didattica multimediale, arricchita ed accattivante ad una multicanale, in grado di utilizzare i diversi codici linguistici e comunicativi per giungere agli allievi, per motivarli e interessarli ulteriormente, per fare in modo che entrino nel mondo che vogliamo far loro conoscere, sperimentare, implementare, arricchire.
Se siamo concordi sul fatto che "se ascolto dimentico, se vedo ricordo, se faccio capisco", saremo sicuramente d'accordo rispetto all'analisi, quella della "messa in situazione" proposta dal prof. Pier Cesare Rivoltella con gli EAS (Episodi di Apprendimento Situato). Passiamo dunque dall'attivismo pedagogico di Freinet all'apprendimento situato, fino ad una nuova visione della sperimentazione diretta e all'attivazione delle competenze trasversali degli studenti anche attraverso la realtà virtuale e aumentata.
Come si configurano dunque l'utilizzo della realtà virtuale e della realtà aumentata nel mondo scuola? Quali le peculiarità e le implicazioni didattiche?
La realtà aumentata (AR: Augmented Reality) è una variante di un ambiente virtuale (VE: Virtual Environment). Nell'ambiente virtuale (VE) l'utente non può vedere il mondo reale intorno a lui; nella Realtà Aumentata il fruitore può invece percepire il mondo reale con oggetti virtuali al suo interno; in questo modo reale e virtuale possono essere vissuti in uno stesso spazio sensoriale.
Nella Realtà Aumentata contesti e oggetti reali sono dinamicamente arricchiti con informazioni virtuali aggiuntive che servono a descrivere, raccontare, visualizzare il contesto esperienziale in modalità immersiva dove mondo reale e virtuale sono mescolati in modo inestricabile, in modo da fornire all'utente esperienze e pratiche aumentate.
Uno dei vantaggi derivanti dall'utilizzo della Realtà Aumentata è la facilità con cui gli studenti possono apprendere grazie all'immersione in contesti percepiti come reali, esperibili da punti di osservazione diversi, più ricchi di contenuti informativi tra loro diversi come immagini e video capaci di aiutare a superare le barriere del linguaggio e della comprensione.
La possibilità di esperienze immersive, di essere trasportati in altri mondi, di vivere emozioni reali anche in realtà parallele e non fisiche apre le porte a possibilità edu-

cative finora inimmaginabili.
L'affermarsi della Realtà aumentata nella scuola e nella società (eCommerce) è costituito dalla diffusione dei *tag* grazie ai quali è possibile etichettare qualsiasi cosa, potenziando il livello di informazione che quella fonte è in grado di fornire. Il potenziamento dell'informazione estende i limiti della conoscenza grazie alla connessione di ogni elemento fisico ad una rete di telecomunicazioni, creando uno spazio in cui tutto è raggiungibile attraverso dispositivi capaci di accedere alla Rete e caratterizzati da una sempre maggiore portabilità. Etichette e *tag* permettono di visualizzare e condividere il sapere attraverso collegamenti non più verbali, non più rinchiusi tra comunità linguistiche, ma visivi, comprensibili da chiunque apre le porte ad una condivisione globale della conoscenza.
Il ruolo della Realtà Aumentata non è solo quello di fornire una rappresentazione iconica, un'immagine o un video, e simbolica/testuale dell'oggetto, nel momento in cui lo stesso viene inquadrato, ma anche di favorire un veloce passaggio tra rappresentazioni diverse.
Quale ruolo giocano la sincronia temporale e la compresenza spaziale nei processi di apprendimento? Se, come avviene nel modello di Bruner[4], la separazione tra le rappresentazioni fornite dai diversi mediatori guidava la conoscenza verso livelli sempre più astratti, oggi le diverse rappresentazioni, pur sempre centrali per il processo di apprendimento, sono sincronicamente operanti e fisicamente presenti. Le "sfere di rappresentazione", come le definisce Bruner, sono le stesse di un tempo, ma operano in modo diverso, agendo le une sulle altre per creare "uno spazio complesso"[5]. Definizione questa che non nasce con la Realtà Aumentata, ma che deriva dall'evoluzione del concetto di "spazio" in relazione alle tecnologie.
Le nuove soluzioni possono aiutare a risparmiare tempo, a evitare errori, a ripetere dimostrazioni ed esercizi nel caso ce ne fosse bisogno con effetti positivi sia in termini di risultati che di ottimizzazione dei costi e degli investimenti effettuati (ROI - Return On Investment).
Benefici reali sono riscontrabili in studenti con difficoltà di concentrazione e coinvolgimento, disaffezionati, che sembrano refrattari ai metodi didattici tradizionali e alla ricerca di nuove emozioni forti che li possano motivare.
Con l'utilizzo della realtà aumentata si riduce il tempo di trasmissione delle informazioni a tutto vantaggio del tempo da dedicare alla comprensione, al ragionamento, alla discussione, alle relazioni sistemiche, alla multidisciplinarietà. In tal modo gli insegnanti si pongono, rispetto agli studenti e alla lezione, quali facilitatori dell'apprendimento.
Si renderà necessaria, nel prossimo futuro, la collaborazione di team di esperti: informatici, psicologi, sociologi, pedagogisti, esperti dei contenuti, in grado di sviluppare programmi di ricerca che forniscano importanti indicazioni sia rispetto all'influenza che l'introduzione della Realtà Aumentata ha sugli studenti, che su come essa possa essere ulteriormente implementata. È ciò un fattore di importante cambiamento!

Sicuro per il momento è che tale Realtà, applicata al mondo della scuola, sta rivoluzionando la didattica, l'esperienza scolastica degli studenti e di chi vi lavora facendo emergere nuovi scenari, molto più complessi di quelli del passato, nei quali l'importanza della tecnologia è grande, ma forse lo è ancora di più quella di nuovi modelli, approcci, metodologie e forme dell'insegnamento.
Non tutti sono preparati al nuovo che sta emergendo. Non tutti dispongono della capacità e flessibilità necessaria al cambiamento per prepararsi al futuro che incombe. Molti sono condizionati e limitati dalle loro conoscenze, dal loro background culturale e professionale e in difficoltà nel compiere scelte diverse dal passato per rispondere ai nuovi bisogni emergenti dalla società e dai ragazzi. Pochi hanno dimestichezza con tecnologie pervasive e potenti che hanno dato vita in pochi anni a veri e propri ecosistemi come il mondo delle App, le piattaforme mobili, internet.
È su questo variegato universo tecnologico che il piano di formazione dei docenti, nonché il PNSD stanno puntando oggi l'attenzione; la formazione degli insegnanti in ambito tecnologico e digitale costituisce il punto focale del processo di innovazione che consentirà agli stessi di essere sempre più vicini al mondo degli studenti, per appassionarli alla conoscenza e aiutarli nell'uso consapevole del digitale.

** FNISM sezione di Matera*

Per approfondimenti si segnala:

Website Realtà aumentate – Esperienze, strategie e contenuti per l'Augmented Reality: http://www.comunicazionegenerativa.org/realta-aumentate-esperienze-strategie-e-contenuti-per-laugmented-reality/

Esempi di applicazioni concrete sono reperibili in: http://www.webnews.it/speciale/realta-aumentata/

Note

1. Jean-Jacques Rousseau, *Emilio ovvero dell'educazione*, edizione 1782, libro V.
2. Gianfranco Zavalloni, *La pedagogia della lumaca*. Per una scuola lenta e solidale, EMI, Bologna, 2008.
3. Zigmunt Bauman , Conversazioni sull'educazione. Erikson, 2011.
4. Bruner J.S. (1966). Toward a theory of instruction. New York, NY, USA: W.W. Norton & Co. Bruner J.S. (1967). Verso una teoria dell'istruzione. Roma, IT: Armando.
5. Ceresoli J. (2000). Alchimia telematica: territorialità estesa dell'arte.

CONCETTO DI MUSICA CLASSICA
UNA NECESSARIA CHIARIFICAZIONE

di Pietro Andrisani

Di solito la locuzione **musica classica** viene espressa per indicare qualsiasi tipo di musica colta al di fuori della canzone, del canto popolare o del repertorio a carattere religioso. Oltre al nome, la **musica classica** possiede una propria personalità ben definita e convenzionali ‹certificati› di nascita e di morte: vive in un periodo stilistico cronologicamente ben delimitato.

La musicologia di scuola tedesca indica il periodo d'oro di musica classica tra 1760, che coincide con la pubblicazione a Mannheim di sinfonie in quattro movimenti del Maestro **Antonin Stamiz** (Němeký Brod, 1717-Mannheim, 1757) e il 1830 eleggendone a simbolo la geniale triade Haydn Mozart Beethoven che elevò la musica strumentale a grandissimo splendore in una forma che resterà esemplare e definitiva.

Un'altra corrente di pensiero va alla radice dell'argomento circoscrivendolo tra il 1725 ca. e il 1827, ossia fra gli anni in cui **Domenico Scarlatti** (Napoli, 1685 - Madrid, 1757) dà un taglio al barocco musicale componendo sonate per cembalo in forma ***bipartita*** e l'anno della morte di Beethoven.

Per alcuni aspetti, questa corrente di pensiero, affratella la musica classica all'**Illuminismo** con il quale condivide epoca e, principalmente, la priorità della ragione sopra ogni facoltà umana con una sensibilità assiduamente vigilata dall'intelletto.

In questa sede l'argomento viene presentato nella versione che vuole l'origine della musica classica in una Scuola che verso il 1720 aveva raggiunto elevati livelli artistici e didattici anche col contributo del mecenatismo di nobildonne lucane.

Ne citiamo due emblematiche principesse: Eleonora de Cardenas e Aurora Sanseverino che con le loro protezioni accordate ad artisti e poeti, tra il 1680 e il 1726, diedero un validissimo contributo all'evoluzione della musica vocale e strumentale di scuola napoletana.

In ordine di tempo, la prima è stata Eleonora de Cardenas, signora di Pisticci, contessa di Acerra, moglie di Domenico Carafa, V° principe di Colobraro; la seconda, Aurora Sanseverino duchessa di Laurenzana, ava del principe Raimondo di Sangro, figlia di Carlo Maria, conte di Saponara e della principessa Anna Maria Fardella.

Eleonora, unitamente ai cugini Carafa, duchi di Maddaloni, si rese partecipe del trasferimento del Maestro Alessandro Scarlatti da Roma a Napoli, ossia, dalla corte della regina Cristina di Svezia a quella napoletana del marchese del Carpio. Questa operazione portava alla scuola musicale partenopea nuova linfa e vigore facendole assumere una fisionomia più determinata, in grado di superare i confini di un certo provincialismo. Inoltre la inseriva nel movimento musicale di interesse universale.

Aurora, dopo il suo matrimonio (Saponara, PZ, 1683) con Nicola Gaetani dell'Aquila d'Aragona, duca di Laurenzana, fa della sua casa di Napoli e del palazzo ducale di Piedimonte d'Alife, cenacoli di musici e musicisti, poeti e librettisti, pittori e scenografi. Qui si veniva a creare un giovevole clima di mutuo soccorso artistico dove ogni convenuto arricchiva, agevolmente, il suo e l'altrui bagaglio culturale offrendo il proprio contributo alla "creazione", all'allestimento e alla rappresentazione di drammi, serenate, cantate per i due teatri domestici padronali e, all'occorrenza, per quelli della capitale: il **San Giovanni** dei Fiorentini e il **Nuovo** a Montecalvario.

Non fu un caso se la de Cardenas, fino al 1691, anno della sua immatura morte, tenne a battesimo i primi due figli nati a Napoli dai coniugi Alessandro Scarlatti e Antonia Anzalone dando il nome di suo marito, Domenico, al primo e di Eleonora, il proprio, all'altra. (Quindi, Domenico Scarlatti porta il nome di Domenico Carafa, V° principe di Colobraro.)

La musica napoletana, allora, come se avesse voluto stabilire il vincolo del comparatico di San Giovanni fra le due principesse lucane, dispose che l'altro figlio (Carlo) della coppia Scarlatti-Anzalone nato nel 1692 fosse tenuto alla fonte battesimale dalla Sanseverino.

Dopo questa breve divagazione storica volgiamo l'attenzione direttamente al concetto di musica classica, musica con grande equilibrio e perfezione esemplare composta in uno stile di insuperabile equilibrio formale e personalità artistica.

La sua struttura madre è la quadripartita (quattro movimenti, a volte tre) e comprende la **Sonata** per uno

o più strumenti, il **Concerto** per uno o più strumenti e orchestra, la **Sinfonia** per orchestra.

Le quattro parti o movimenti:

- **Allegro** in ***forma sonata***;
- **Adagio** in forma ternaria o **tema** con variazioni;
- **Minuetto** o **Scherzo**;
- **Allegro** in forma di **Rondò** o in forma sonata.

Per ora ci riferiamo al primo dei quattro movimenti che è la ***forma*** base sulla quale poggia tutta la sua architettura fonica: la ***FORMA SONATA***.

Analogamente al poeta che estrinseca, manifesta le sue emozioni, il suo pensiero, una ***storia*** ben definita nei quattordici endecasillabi del sonetto, lo schema o progetto della ***Forma sonata*** ha una struttura musicale entro la quale l'Autore esprime un lavoro compiuto.

Essa presenta due temi-personaggi ed una triplice divisione così ripartita: *esposizione*, *sviluppo*, *ripresa*.

Nell' ***esposizione*** l'Autore espone i due temi musicali che daranno impronta e corpo all'intera composizione (Sonata o Sinfonia). I due temi o temi-personaggi della ***forma sonata*** hanno caratterizzazione e tonalità contrastanti, distinzione formale che agevola la realizzazione della dialettica degli opposti.

Il primo, in *tonica*, risulta quasi sempre una concisa melodia di particolare interesse ritmico a carattere virile; il secondo (nella tonalità relativa) contempla un atteggiamento lirico, dolce, muliebre.

Prendiamo a modello uno dei più brevi e vigorosi temi musicali della storia: quello della quinta sinfonia di Ludwig van Beethoven. Quando il suo fedele allievo, Anton Schindler (Medl, 1795-Bockenheim, 1864), gli chiese il significato intrinseco di quel tema dal piglio deciso e così a lungo levigato, Beethoven rispose che simboleggiava ‹i colpi del destino che bussa›. Quindi il messaggio beethoveniano sostiene che quel destino è dovere affrontarlo e piegarlo.

Il secondo tema viene collegato al primo mediante un ***ponte modulante*** ,modulazione da do minore a mi bemolle maggiore.

Nello ***sviluppo*** i due temi-personaggi si sovrappongono vicendevolmente, si *sposano* elaborando un armonioso conflitto drammatico regolato da vari espedienti compositivi quali le modulazioni, le fioriture melodiche, le cadenze imperfette o interrotte; vengono intensificati i dialoghi tra coloriture strumentali (strumenti a timbro chiaro, scuro, vellutato, agreste, etc) e tra le diversificate tensioni dinamiche (piano, forte, crescendo, diminuendo, etc).

Nella ***ripresa*** i due temi-personaggi vengono presentati come nella esposizione ma con alcune varianti tecniche, la più significativa va riferita al secondo tema che ora viene enunciato non più nella tonalità relativa (mi bemolle) ma in quella principale, modificandone il senso emotivo. Inoltre, vengono presentate nuove cellule tematiche generate dagli insinuanti soffi animatori che hanno permeato lo *sviluppo-sposalizio* dei due temi-personaggi. La famiglia è cresciuta; durante lo *sviluppo*, i due temi principali hanno gemmato uno o più figlioli.

Dal primo movimento della V^ Sinfonia di Beethoven appare evidente il concetto estetico di musica pura emergente dall'esaltazione della dialettica degli opposti disegnata in un contenitore modellato con misurata sobrietà.

È chiaro che un'architettura fonica così edificata non è frutto di una semplice o causale ispirazione, come comunemente si potrebbe supporre. In realtà *essa* si genera, prende forma e si nutre con l'apporto della ponderata riflessione del compositore, e, quindi, con lo studiato utilizzo delle risorse del linguaggio e della tecnica musicali intesi nella loro più ampia accezione. Non sarebbe bastata l'ispirazione o la sua genialità a Beethoven se non avesse potuto operare nel rispetto delle molteplici esigenze, convenienze e convenzioni prodotte da uno studio attento e continuato.

Una grande architettura musicale per un'orchestra formata da gruppi di strumenti distinti da diverse coloriture timbriche che debbono suonare insieme, poggia su una serie di principi tecnici che regolano l'avanzare della costruzione e la costruzione medesima. Si trattano aspetti che condizionano il carattere e la struttura della composizione dal tema fondamentale fino alle ultime conseguenze del suo sviluppo; dall'impiego del materiale strumentale all'equilibrio delle sue intensità sonore ed espressive.

Chiudiamo accennando ad un'analogia tra la saldezza, l'avvenenza e l'equilibrio fonico dell'edificio orchestrale della **Musica classica** con una cattedrale la quale non potrebbe conseguire la sua particolare stabilità e solenne bellezza che incute rispetto riverenziale, qualora il suo ideatore non avesse tenuto nel debito conto, fin dalla progettazione e lungo tutte le fasi della costruzione, certi principi della pratica e della scienza architettonica che ne reggono e governano la struttura dalle fondamenta all'ultimo *pennacolo*.

Corollario

Il professore di lettere*: la lezione odierna verte sui **classici** (esametro, endecasillabo, terza rima, ottava rima, stanze del Tasso, etc.), come la musica classica, sono forme di poesia che obbediscono a regole precise*

tayeur pour femme, frac, come la musica classica, sono abiti *classici* sempre di moda perché strutturati *in una semplicità apparente*.

Si dice anche:

*Un **classico** della barzelletta.*

*Frescobaldi è un **classico*** della letteratura clavicembalistica.

Il Natale di Arcangelo Corelli è un ***classico*** del concerto grosso barocco.

La Serva padrona del Pergolesi è un classico degli ***intermezzi.***

O sole mio è un ***classico*** della canzone napoletana.

Nessuno di questi cinque esempi presenta una forma fisicamente *inquadrata* e costante. come quella dei classici della letteratura o del tayeur e del frac; e per finire, la forma musicale adottata da Autori di Sonate, Trii, Quartetti, Sinfonie operanti tra due date convenzionali: il 1725 circa e il 1782.

A 100 ANNI DALLA ROTTA DI CAPORETTO

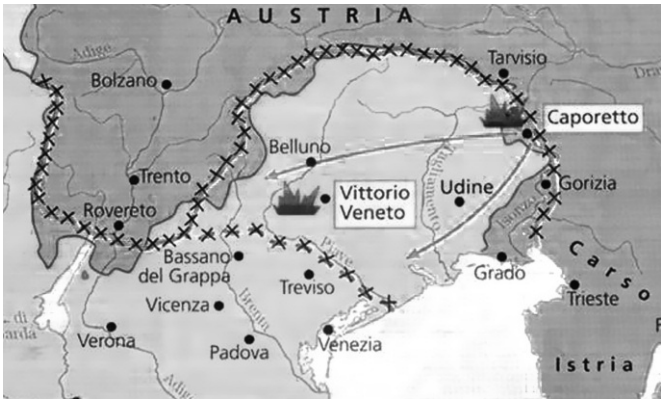
di Anna Maria Casavola

Il 24 ottobre 1917, l'esercito austro-tedesco, sfondato il fronte a Caporetto, (oggi Kaborid in Slovenia), con una penetrazione in profondità, incalza le truppe italiane, che, malguidate dai vertici, si sbandano. Gli alti comandi sono colti di sorpresa. È il caos: i soldati sono senza ordini o non obbediscono agli ordini e in massa cadono prigionieri, quasi trecentomila. Le perdite sono enormi, gli austriaci dilagano nella pianura veneta, si sentono padroni e sono speranzosi di spingersi ancora

più a sud. "Italien Kaputt: Venedig, Mailand, Rom" le prossime tappe. Ma ecco i nostri, già nei giorni seguenti, compire il miracolo. Attestatisi sulla linea del Piave, si riorganizzano, e si riprende a combattere. "Caporetto è l'evento decisivo di svolta. La guerra diventa guerra di resistenza ad oltranza, di difesa del suolo della Patria". La consegna è "morire, non ripiegare". Il sistema paese regge. Il Piave in piena diventa un muro invalicabile. Il napoletano Gioviano Gaeta, che si scelse per nome d'arte E A Mario, tradusse in poesia, in quei giorni, l'emozione, di cui fu partecipe tutta la nazione. "Si vide il Piave rigonfiar le sponde, e come i fanti combattevan le onde Rosso col sangue del nemico altero, Il Piave comandò: "Indietro va, straniero!" Da sapere che il nome del fiume era al femminile, la Piave, ma fu in quei giorni ribattezzato al maschile, come si

conviene a un soldato." *Caporetto, osserva lo storico e testimone, anche lui al fronte, Giacchino Volpe, è entrato nella memoria degli italiani come sinonimo di disfatta vergognosa, "ma le dimensioni del disastro sono state dilatate dagli italiani stessi sino a farne nella storia degli eventi bellici un fatto unico, quasi il fatto italiano per eccellenza, come la guerra italiana*". Ma altre rotte, non molto minori della nostra, si verificarono sugli altri scacchieri dell'Intesa con manifestazioni collettive non molto diverse ", ma non così enfatizzate. Mai evento bellico fu più discusso, analizzato di Caporetto senza peraltro venirne a capo, forse perché si cercò sempre di occultarne le reali responsabilità.

Inoltre, recenti capillari ricerche hanno messo in luce che, pur nella disgregazione di un esercito in ritirata, non mancarono episodi individuali e di gruppo di grande eroismo finanche ammirati dal nemico e rimasti sepolti sotto l'onta della disfatta. È giusto quindi che accanto a Caporetto gli italiani di oggi conoscano anche le pagine scritte poi sul Piave dai nostri fanti, le pagine della riscossa. Per i nostri nonni e bisnonni furono il capolavoro della loro generazione e quell'orgoglio nessuno avrebbe più potuto portarglielo via.

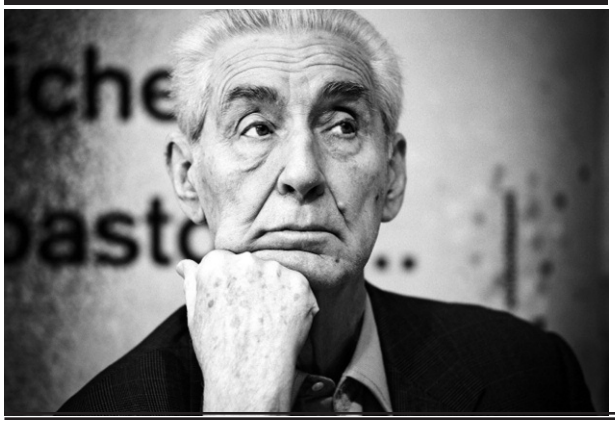


All'alba del 24 ottobre 1917 un'armata congiunta austro - tedesca attacca gli italiani nel settore di Pezzo e Tolminno alla congiunzione tra la prima e la seconda armata. Reparti scelti fra i quali quello del tenente Erwin Rommel, travolgono le difese ancora attonite, rompono il fronte e minacciano di aggiramento la terza armata. E' il caos. In pochi giorni una fiumana di sbandati, che non obbedisce più agli ordini e che gli alti comandi non sono in grado di riorganizzare, si ritira verso il Piave. Le cifre sono impressionanti 11 mila morti, 29 mila feriti, quasi 300 mila prigionieri, altrettanti sbandati e oltre trecento mila profughi, l'intero Friuli occupato. Napoleone, spiegando la rotta dei suoi soldati a Waterloo diceva che vi è un momento in cui il panico s'impadronisce dei soldati e allora anche la truppa più agguerrita può diventare una marmaglia. Cadorna, all'indomani di Caporetto, in un comunicato, ritirato tardivamente dal governo, ma purtroppo diffuso all'estero, lascia cadere la responsabilità del disastro proprio sulla marmaglia: "*la mancata resistenza di reparti della seconda armata, vilmente ritiratisi, senza combattere o ignomignosamente arresisi al nemico...*" La seconda armata, tra l'altro, aveva retto il peso di 11 battaglie sull'Isonzo a prezzo di centinaia e migliaia di morti e di mutilati, e di tale ingiusto giudizio di Cadorna approfitta la propaganda austriaca per far piovere sui nostri soldati volantini del seguente tenore:" *Italiani, italiani! Il comunicato del generale Cadorna vi avrà aperto gli occhi sull'enorme catastrofe che ha colpito il vostro esercito. In questo momento così grave per la vostra nazione, il vostro generalissimo ricorre a uno strano espediente per scusare lo sfacelo. Egli ha l'audacia di accusare il vostro esercito che tante volte si è lanciato per ordine suo a inutili disperati attacchi! Questa è la ricompensa al vostro valore. Avete sparso il vostro sangue in tanti combattimenti, il nemico stesso non vi negò la stima dovuta ad avversari valorosi. E il vostro generalissimo vi disonora, vi insulta per discolpare se stesso*"

Ma Caporetto non è una sconfitta militare come le altre, è l'elemento chiave della grande guerra italiana. Coinvolge il fronte interno, riattizzando contrasti e polemiche fra neutralisti e interventisti. Costringe a ripensare la strategia offensiva a oltranza e a riorganizzare l'economia di guerra su basi più solide. È una sconfitta che ha conseguenze militari (la sostituzione di Cadorna imposta dagli Alleati) e politiche (la formazione di un nuovo governo). Come era accaduto in occasione della disfatta africana di Adua nel 1896, la guerra, la sconfitta, diventano la cartina di tornasole dello stesso Stato unitario, dei suoi limiti e peccati d'origine. Caporetto non è né il fenomeno di viltà descritto dal comando supremo, né un esempio di cosciente ammutinamento, è il crollo di un esercito stanco e demoralizzato, portato in guerra sulla base di una disciplina ferrea, al quale è stata chiesta solo una passiva obbedienza. I soldati non sparano sugli ufficiali; semplicemente non ascoltano, sfogano la stanchezza morale e fisica dei singoli e collettiva muovendo verso la pianura. Arrivati al Piave si lasciano riorganizzare dagli ufficiali e vanno ancora all'attacco. Impostata con l'obiettivo di difendere il paese, dopo il 1917 la Grande Guerra degli italiani sarà diversa.

(cfr. Storia illustrata della prima guerra mondiale, Giunti, Firenze, 2008, p.125)

Stefano Rodotà

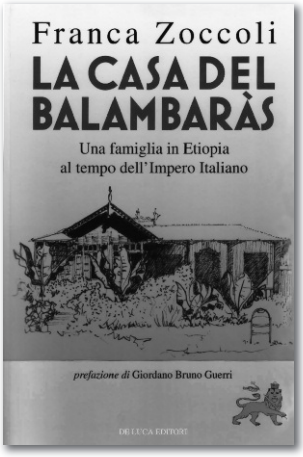


Il 23 giugno 2017 è morto Stefano Rodotà, il grande giurista innamorato della Costituzione, garante della privacy e dei diritti umani. Da oggi senza di lui ci sentiamo un po' meno sovrani, un po' più indifesi, e più fragili. Ricordiamolo attraverso le sue parole: "*Sono un vecchio, incallito, mai pentito moralista. La parola mi piace, perché richiama un'attitudine critica da non abbandonare. Il moralista non si fa incantare dal realismo di chi invoca la natura ferrigna della politica come salvacondotto che legittima qualsiasi azione*".

IL PIACERE DI LEGGERE

A cura di Elisabetta Bolondi

La casa del Balambaràs



Franca Zoccoli
De Luca editore, 2017

Una famiglia in Etiopia al tempo dell'Impero Italiano, recita il sottotitolo di questo racconto pubblico e privato, di grande intensità, che la storica e critica d'arte Franca Zoccoli, oggi ultraottantenne, scrive sollecitata da uno dei suoi nipoti per raccontare nel dettaglio i cinque anni che aveva trascorso con la famiglia nell'Africa italiana, ad Addis Abeba, tra il 1937 e il forzato rientro nel gennaio del 1943. Il libro è diviso in cinque lunghi e dettagliati capitoli, preceduti da titoli che riassumono quanto l'autrice ci sta per raccontare; quando partono per l'avventura africana, Manlio Zoccoli e sua moglie Tilde Colalucci hanno poco più di trenta anni, e tre figli: Franca ha sette anni, Giovanni cinque, Simonetta è appena nata; con loro parte la tata toscana, la ventenne Lisina,insostituibile aiuto per l'intera famiglia che dovrà districarsi fra difficoltà e ostacoli. Manlio, un uomo bello e pieno di fascino, è un ingegnere specializzato in ponti e strade, convinto che l'avventura in Etiopia, dove gli italiani costruiranno strutture e intere città, gli consentirà lauti guadagni e grandi soddisfazioni morali. La moglie Tilde, laureata ma decisa a seguire il marito dedicandosi interamente alla famiglia,è una "donna di ferro, sia pure rivestita di velluto", e prenderà su di sé tutte le difficoltà che la giovane famiglia incontra in un luogo ancora fortemente organizzato in modo primitivo, dove i coloni italiani devono farsi accettare, creando una società di borghesi italiani che costruiscono una esistenza fatta di incontri, cene, cinema, nei nuovi locali appena costruiti, come il cinema "Cinque maggio", riservato ai soli "nazionali", balli in abito da sera al Circolo, dove si sfoggiano gioielli preziosi, cavalcate, partite a bridge, passatempo obbligatorio. In casa c'era una grande radio Magneti Marelli, e molti libri, tra i quali L'amante di Lady Chatterley, proibito in Italia e letto in francese. La casa rifletteva lo spirito dei tempi; una vita austera, niente sprechi, molto riuso di oggetti, l'aiuto di un domestico di colore, indigeno, come Franca Zoccoli ricorda si dicesse allora, oggi si preferirebbe il termine nativo. I bambini andavano a scuola, anche se si tendeva ad accorciare i tempi di apprendimento anticipando l'età scolare, e si divertivano nel giardino di casa pieno di animali esotici come marabù, camaleonte, fagocero, gattopardo, cicogna, la scimmia Bacò, che si alternarono in casa Zoccoli, mentre gli insetti tempestavano i bambini con i loro morsi, pulci, zecche, cavallette da cui ci si difendeva cospargendo di petrolio i pavimenti di legno. Il quotidiano abbastanza tranquillo veniva interrotto da spericolati viaggi che l'ingegnere Manlio, "futurista", spirito progressivo e avventuroso, proponeva a moglie e figli per interrompere la routine: le visite ai lontani cantieri, attraverso strade impervie e pericolose, che sconsigliate dai più saggi dei suoi collaboratori, davano al progettista la soddisfazione di mostrare la grandiosità delle realizzazioni italiane in terra d'Africa. I coniugi Zoccoli non erano fascisti militanti, erano anzi colti e pieni di ironia, tuttavia credevano davvero di costruire un futuro radioso per loro e per i propri figli, che volevano mettere a parte di tale luminoso progetto: eccoli tutti su un grande fuoristrada, in partenza per Lekemti, con un solo autista, circondati da altissime montagne, da euforbie gigantesche a forma di candelabro, pareti di roccia a strapiombo, con la paura di essere assaliti dai briganti, per giungere dopo un viaggio estenuante e rigorosamente senza soste, troppo pericolose, al quinto cantiere, pieno di operai alloggiati in capanne e baracche, mentre gli uomini del luogo vivevano nei classici tucul. "Una villeggiatura estrema", dunque, proposta dal capo famiglia e in fondo apprezzata da tutti, compresa la domestica Lisina, e dai bambini, che potevano divertirsi ad impastare pizza nel grande forno, o ad improvvisarsi fabbri incantati dalla enorme fucina incandescente. L'avventura africana viene interrotta una prima volta quando Tilde è costretta a rientrare in Italia, per la sopravvenuta malattia del padre: porterà con sé la piccola Franca in un viaggio per mare dal lusso indimenticabile, suite di prima classe sul piroscafo che le riporta in Italia, in puro stile anni Trenta, compresi l'abito a sirena della mamma e il corteggiatore durante la traversata. Ben diverso sarà invece il viaggio di forzato ritorno definitivo dopo lo scoppio della

guerra e la repentina perdita delle colonie, mentre avanzano le truppe britanniche che sostengono il Negus spodestato dagli italiani. Nel libro viene raccontata la morte dolorosa del Duca Amedeo d'Aosta, bella figura di soldato e di uomo, ammalatosi di tubercolosi mentre era prigioniero degli inglesi in Kenia. Anche gli italiani presenti nelle terre africane, saranno prima prigionieri, poi forzatamente rimpatriati su due navi, Duilio e Giulio Cesare, appositamente modificate per ospitare le migliaia di profughi, soprattutto donne e bambini. Le Navi bianche, con tanto di enormi croci rosse per la paura delle bombe nemiche, porteranno il loro carico dolente in un lungo periplo dell'Africa, data la chiusura del Canale di Suez, per oltre quaranta giorni: in un clima di sconfitta e di nostalgia, i viaggiatori saranno tempestati dalla propaganda di regime, ormai in crisi profondissima, costretti ad ascoltare quando non a cantare canzoni bruttissime, dalla retorica insopportabile, i cui testi la scrittrice fedelmente riporta.....dalla *Saga di Giarabub* a *La canzone dei sommergibili*:

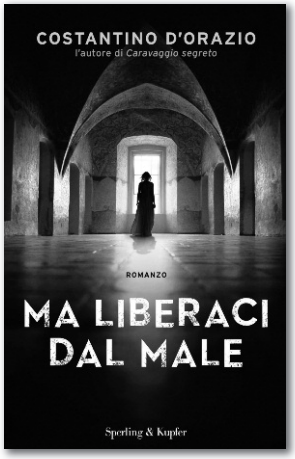
"È così che vive il marinar / nel profondo cor / del sonante mar /del nemico e dell'avversità /se ne infischia perché sa / che vincerà.

Franca Zoccoli ci regala un affresco intimo della sua famiglia, dei genitori, fratelli, nonni, amici cari, colti nell'euforia di un mondo che sembra promettere molto e che si rivelerà invece un flop: i sogni del padre si infrangeranno sui muri della Storia, che riserva all'Italia, che pur aveva meritato nelle terre conquistate, costruendo strade, ponti, edifici, ferrovie, infrastrutture, malgrado le bombe e i gas tossici, che non vanno mai dimenticati, un destino di sconfitta per i suoi uomini che si erano sacrificati per un ideale che consideravano collettivo. Lo stesso Manlio Zoccoli muore precocemente, poco più che quarantenne. La figlia che ne racconta dopo tanti anni la storia, lo fa con una sorta di tenerezza nel ricordare episodi grandi e piccoli, pezzi di felicità, angosce, paure, speranze, comuni a tanti Italiani che avevano creduto in un sogno che non poggiava su solide e reali fondamenta, e che comunque avevano messo in gioco la vita loro e quella dei loro cari. Lia, la quartogenita degli Zoccoli, verrà concepita proprio nel giorno della dichiarazione di guerra.

Interessante il libro dal punto di vista linguistico: la scrittrice infatti fa continui raffronti su quel che si credeva e si usava dire e fare in quegli anni, ormai lontanissimi, con elegante ironia: oggetti e modi di dire che ricordo dalla mia infanzia, il negozio Zingone, l'uovo sbattuto col caffè, l'abbonamento alle riviste *Domus* e *Casabella,* il *"Talismano della felicità"*, il celebre libro di ricette della cuoca Ada Boni, immancabile dono di nozze per le giovani spose, i dischi della Voce del Padrone per fare *"quattro salti infamiglia"*,*"la coda è la più dura da scorticare"*, la "Perfida Albione", "andare in villeggiatura", il canto *"Sole che sorgi, libero e giocondo, sul colle nostro i tuoi cavalli doma"*, che negli anni Cinquanta, a fascismo finito, ancora si imparava nella scuola elementare. Nel libro non mancano disegni, di Cecilia Avallone, che in modo semplice illustrano, con mappe e schizzi, la collocazione geografica di luoghi ormai quasi scomparsi dalla memoria, per chi non frequenta a Roma il "Quartiere africano": Gondar, Dire Daua, Asmara, Addis Abeba, Gibuti, Somalia, Tigrè.

Sono grata a Franca Zoccoli per averci raccontato, attraverso la sua storia personale, un brano di vita vissuta secondo il metodo della *nouvelle histoire,* che, come insegnano i francesi, non è solo il racconto degli intrecci politici e bellici, ma *"la cultura materiale, il vissuto giornaliero delle persone"*: e ha saputo farlo, come scrive nella sua prefazione lo storico Giordano Bruno Guerri, perché questo libro *"sembra scritto da una bambina . Anche se si capisce presto che quella bambina è cresciuta, tanto, e che rivede se sessa con gli occhi del ricordo: era un giorno del novembre 1937....."*

Ma liberaci dal male

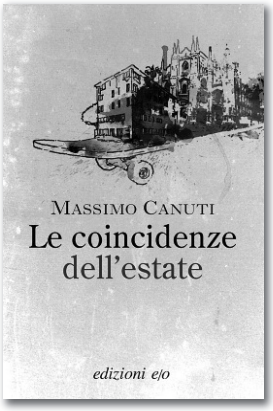


Costantino D'Orazio
Sperling Kupfer 2017

Costantino D'Orazio, critico d'arte, esordisce con un romanzo pubblicato dalla Sperling&Kupfer con un titolo evocativo di un clima fortemente legato al cattolicesimo e al senso del peccato, "Ma liberaci dal male". Il libro racconta uno dei tanti luoghi segreti di Roma che grondano storia e spesso nascondono misteri irrisolti. La protagonista, Virginia detta Vivi, dopo una vita complicata dal rapporto ambiguo con un padre appassionato di storia dell'arte, dopo aver perso la madre amatissima, suicida, ha deciso di rifugiarsi in un convento di clausura, per cercare una pace interiore che non trova più nel quotidiano. Il luogo prescelto è il monastero romano dei Santi Quattro Coronati, alle spalle del Colosseo, dove vive una piccola comunità di suore Agostiniane, dedite alla preghiera, al silenzio, al lavoro manuale, alla vita contemplativa scandita da giornate sempre uguali, dirette da una Madre Superiora un po' distratta, ma soprattutto da suor Maria Elisabetta, che ha tutte le caratteristiche degli stereotipi della suora cattiva: autoritaria, invidiosa, severa, inflessibile. La postulante Vivi si trova improvvisamente immersa in un clima di silenzio, di pasti silenziosi, di privazioni, mentre un sacerdote, don Bruno, padre spirituale delle monache, si presenta alla ragazza in modo ambiguo:

le rivolge parole d'incoraggiamento ma la convoca di sera per una penitenza nella chiesa deserta, spaventandola. Nelle liturgie giornaliere, tra lodi e vespri, compieta e ora nona, si presentano due insolite novità: la Superiora decide che la comunità monastica per stare "nel mondo", aprirà un sito internet per comunicare con l'esterno, e Virginia affiancherà suor Elisabetta; per e-mail arriva la richiesta di un giovane ricercatore, Andrea, raccomandato da don Bruno, di trascorrere fra le mura del convento un periodo di ritiro spirituale. Di qui partono una serie di misteri che rendono il romanzo un vero thriller. La caratteristica del libro è quella di riprendere alcuni topoi delle narrazioni conventuali, dal nome di Virginia, che suggerisce il ricordo della monaca manzoniana, alla Religiosa di Diderot, con il tema della monacazione forzata: le sorelle agostiniane dei nostri giorni si portano dentro storie tragiche, difficili, che il convento solo in parte riesce a risanare; Vivi dovrà fare i conti con il proprio passato, il rapporto con i suoi genitori e con la sua non vocazione. La parte più affascinante del libro è la storia vera del ritrovamento di antichissimi affreschi di cui per secoli si erano perse le tracce: sulla falsariga romanzesca l'autore rievoca il ritrovamento ed il prezioso restauro di tali affreschi, dentro una sconosciuta Aula Gotica, avvenuta a cura di storici e restauratori della Soprintendenza statale nel 1996. Così si conclude il romanzo di Costantino D'Orazio, pieno di storie pubbliche e private, in una Roma nascosta e segreta, assediata da turisti distratti, minacciata nella sua integrità da incompetenza ed incuria, custode di tesori nascosti che solo la passione di pochi coraggiosi studiosi, ricercatori, funzionari, restauratori tenta di conservare e salvare, nel segreto di luoghi inaccessibili e per questo preservati da incuria e ignoranza. Tante citazioni intrigheranno i lettori appassionati di storia dell'arte, a cominciare dalla visita di Virginia adolescente, turbata dalla postura della statua della Beata Ludovica Albertoni, la celebre scultura berniniana conservata nella chiesa di San Francesco a Ripa a Trastevere.

Le coincidenze dell'estate



Massimo Canuti
E/O, 2017

Milano, questa volta raccontata durante un'estate caldissima, sembra diventare uno degli scenari prediletti dei giovani autori italiani. Vincenzo Corti ha quasi sedici anni, vive a Milano con i genitori; la mamma in carriera, il padre maschilista, ricco e violento; siamo all'inizio dell'estate, le scuole si chiudono, e Vincenzo solo in cantina tenta di costruire uno skate board, seguendo le istruzioni di un tutorial on line; ha scoperto da poco che le ragazze non gli piacciono, prova invece una forte attrazione per il compagno di scuola Pietro che dopo averlo illuso si ritrae e preferisce mostrarsi in pubblico con una ragazza. Per una serie di circostanze familiari, Vincenzo, che avrebbe dovuto raggiungere un college estivo, finisce per restare solo a casa, nel palazzo deserto; presto si accorge che al piano di sopra c'è l'anziana signora Evelina Mercalli, vispa e vitale, e soprattutto si è rifugiato nel portone un barbone: chi è l'uomo dai capelli lunghi, la barba incolta, che dorme in cantina? Quando l'uomo si sveglia dalla sua sbronza la signora Evelina e il giovane Vincenzo capiscono che lui non ricorda nulla, neppure il suo nome, anche se certo non è un ladro, e decidono di aiutarlo. Comincia così, quasi per caso, l'avventura estiva di questo insolito terzetto: Evelina Mercalli è una vedova stravagante, ex parrucchiera di Cinecittà, dove aveva pettinato i più grandi divi del momento. Lo smemorato si chiama Italo, ma questo si scoprirà solo dopo: viene accolto e rifocillato dai due improvvisati amici, e comincerà il difficile tentativo di capire da dove venga, che vita abbia fatto prima dell'amnesia. Attraverso questi tre diversi personaggi scopriamo una Milano lontana dai tradizionali stereotipi della città tutta moda, finanza, nebbia: è invece immersa in un caldo afoso e rovente, i giardini di Porta Venezia offrono solo un modesto rifugio alla canicola.
"Uno sfilacciato tappeto di cirrostrati conferisce al cielo un colore lattiginoso, vitreo. Milano appare più deserta che mai mentre escono dal raccordo autostradale: palazzi e uffici somigliano a enormi carapaci, vuoti esoscheletri in attesa di rigenerarsi con la ripresa delle attività lavorative".
Massimo Canuti mette insieme tre storie diverse, di diversa difficoltà nell'affrontare i problemi del vivere: il fallimento nel lavoro, la solitudine della vecchiaia in una grande metropoli, la scoperta della diversità sessuale, la crescita in una famiglia lacerata dalle incomprensioni, il ricordo appannato di un tempo più felice, la scoperta che anche il lavoro manuale può conferire dignità alle persone, l'accorgersi che l'amicizia non è quella virtuale su Facebook, ma si può incontrare anche nel proprio condominio, basta saperla riconoscere. Un romanzo di formazione per Vincenzo, che dopo la magica estate trascorsa con gli improbabili amici adulti diverrà adulto a sua volta e consapevole delle proprie scelte: potrà affrontare famiglia, amicizie e futuro con rinnovata energia. Milano dunque scenario di una storia lieve, piena di sensibilità e di ironia, malgrado l'umidità soffocante e le zanzare, che non impedisce ai nostri protagonisti di ritrovare i giocolieri per strada, scoprendo che non sono solo clown, ma persone vere, anzi vicinissime. Non solo storie di fallimenti dunque, ma anche di accoglienza, di ritrovamenti e di rinnovata affettività.

L'ECO della scuola nuova

Organo della FNISM
Federazione Nazionale Insegnanti
fondata nel 1901 da
Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner

DIRETTORE e DIRETTORE RESPONSABILE
Domenico Milito

COMITATO DIRETTIVO
Marco Chiauzza, Fausto Dominici, Luisa La Malfa, Elio Notarbartolo.

REDAZIONE
Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Paola Farina.

DIREZIONE E REDAZIONE
"L'ECO della scuola nuova"
Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione)
00185 Roma
www.fnism.it - fnism@fnism.it

A QUESTO NUMERO HANNO COLLABORATO
Pietro Andrisani, Elisabetta Bolondi, Anna Maria Casavola, Marco Chiauzza, Angelica Cicoria, Vito A. D'Armento, Domenico Milito, Peppino Sapia, Adriano Sofo, Maria Tamborrino, Anna Tataranni.

EDITORE
Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti, Registrazione del Tribunale di Roma n. 424/81 del 21/12/81

ABBONAMENTI
Per gli iscritti FNISM l'abbonamento è gratuito.
Il costo di un numero singolo è di € 7,00
È possibile sottoscrivere l'abbonamento su
- c.c.b. UNICREDIT IBAN:
IT 35 Y 02008 05198 000401020572
Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti

Quote:
Abbonamento ordinario € 25,00
Abbonamento sostenitore € 50,00

IMPAGINAZIONE E STAMPA
Grafica Di Marcotullio
Via di Cervara, 139 - 00155 Roma
Tel. 06.4515569
info@graficadimarcotullio.com
www.graficadimarcotullio.com

Finito di stampare dicembre 2017

PUBBLICITÀ
Fnism, Federazione Nazionale Insegnanti,
Via Tasso, 145 - 00185 Roma

La FNISM, Federazione Nazionale Insegnanti, fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner, è la prima associazione professionale di insegnanti costituita in Italia.
Ha una struttura federale che si articola in sezioni territoriali e associa insegnanti delle scuole pubbliche di ogni ordine e grado, personale direttivo e ispettivo della P.I., docenti dell'Università.
Offre ai propri associati l'opportunità di partecipare a progetti di ricerca e di innovazione scolastica, seminari e corsi di aggiornamento, gruppi di lavoro su argomenti didattici e dibattiti, proposte di politica scolastica e associativa.
La FNISM, che si richiama alla laicità come metodo di confronto e di vaglio critico delle conoscenze, vuole il potenziamento della scuola pubblica, scuola di tutti, la valorizzazione della professionalità docente, il riconoscimento di uno status di soggetti del processo formativo alla componente studentesca, l'attribuzione ai capi di istituto di una funzione di coordinamento dell'attività didattica e di gestione delle risorse scolastiche.
È affiliata alla Fédération Européenne de l'Enseignement et de la Culture, attraverso la quale partecipa a programmi finanziati dell'Unione Europea e organizza scambi e partenariati.
L'iscrizione si può effettuare versando la quota presso una delle sedi locali o utilizzando il **c.c.b. Unicredit IBAN:**
IT 35 Y 02008 05198 000401020572
Intestato a Fnism - Federazione Nazionale Insegnanti.
Si dovranno indicare, oltre alla causale del versamento, nome e cognome, indirizzo, materia/e di insegnamento, eventuale sede di servizio.

Articoli, lettere, comunicazioni, messaggi, segnalazioni di mutamento di indirizzo vanno inviati a:
FNISM, Via Tasso, 145 (presso Museo storico della Liberazione) 00185 Roma - oppure fnism@fnism.it.
Gli articoli devono essere inviati su editore Microsoft WinWord o compatibile.
Gli articoli non pubblicati non verranno restituiti.
L'ECO della scuola nuova è l'organo della FNISM Federazione Nazionale Insegnanti fondata nel 1901 da Gaetano Salvemini e Giuseppe Kirner.