



ABITARE L'AUTONOMIA



LA SCUOLA DEL PROGETTO NELL'ESPERIENZA DEL LICEO ARIOSTO



1

Punti di vista

(sulle politiche dell'istruzione)

■ **Giancarlo Mori**, Quando si scongelano i pensieri

2

Teste ben fatte

(autopresentazioni degli studenti candidati ai premi annuali assegnati dal liceo)

■ **Martino Gozzi, Serena Matarrese, Antonio Moschi, Elena Guerzoni, Federica Manfrin, Erica Scalambra, Sara Sanguinetti, Manuela Maini, Daniele Gasparini**

3

Scambiarsi i semi migliori

(le pratiche didattiche dell'innovazione)

■ **Claudio Cazzola**, Con Erotion a Ferrara (frammenti di un diario scolastico)

■ **Dipartimento di Storia**, Postille al percorso di World History (biennio)

4

L'autonomia prima dell'autonomia

(ovvero le norme non conferiscono l'autonomia ma la riconoscono)

■ **Dipartimento di Matematica e Fisica**

- Competenze e curricoli matematica a.s. 1999/2000
- Competenze e curricoli fisica a.s. 2001/2002

5

Tracce del tuo passaggio

■ **Grazia Verasani**, Un posto senza la TV



Punti di Vista

(sulle politiche dell'istruzione)

1

QUANDO SI SCONGELANO I PENSIERI

Racconta Plutarco che gli antichi immaginavano una città dove l'inverno era così rigido che le parole appena pronunciate gelavano per il freddo, per poi scongelarsi quando veniva il caldo. In questo modo i suoi abitanti ascoltavano d'estate i pensieri che si erano detti durante l'inverno¹.

Con riferimento alla storia dei processi di innovazione didattica degli ultimi trent'anni si potrebbe dire che la metafora racconta la volontà di una minoranza di insegnanti di non rassegnarsi all'inverno e la capacità che essi hanno avuto di scongelare i pensieri attraverso la cultura. Cuori coraggiosi che hanno saputo marcare la loro distanza da modelli di professionalità spaventata oppure semplicemente inerte.

Le strade dell'innovazione non sono state le stesse. C'è chi ha costruito il proprio ambiente formativo privilegiando uno schema chiaro e ordinato, altri, tra essi il Liceo Ariosto, hanno seguito linee a zig zag, per attraversare meglio i paesaggi aspri, scansare i tratti più ripidi, cercare l'ombra².

In genere la qualità delle esperienze realizzate ha smentito gli apocalittici di turno. Le scuole coinvolte hanno infatti praticato la riflessività e hanno imparato a scambiarsi i semi migliori³.

Per queste ragioni si può sostenere che il paradigma dell'autonomia scolastica ha le proprie radici nella stagione dei primi anni settanta, quando ha preso avvio una forma intelligente di riformismo scolastico che ha saputo costruire le soluzioni dal basso rendendo protagoniste le comunità scolastiche.

Un vero e proprio capovolgimento di prospettiva, come quello che Cicerone attribuisce a Socrate: che fu il primo a portare la filosofia dal cielo alla città, costringendola ad occuparsi dei reali problemi della vita.

Ogni importante storia scolastica può essere letta da più punti di vista. Può unire e anche dividere. Può attraversare periodi difficili, sentirsi affaticata e vivere momenti di sconforto. Spesso si riprende, qualche volta no. Tutto questo va raccontato, perché le migliori politiche scolastiche sono quelle che fanno dialogare tra loro le nuove proposte con le esperienze che hanno attraversato il rumore dell'aula.

¹ Il brano di Plutarco è il seguente: "Capita qui a proposito la storiella di Antifane, riferita da qualcuno, sui discepoli di Platone: Antifane raccontava scherzando che in una non meglio precisata città le parole appena pronunciate si congelavano per il freddo, e che poi, quando si scongelavano, gli abitanti udivano d'estate ciò che si erano detti d'inverno (...). Plutarco, *Moralia I*, La serenità interiore e altri testi sulla terapia dell'anima, 79A p. 189 Edizioni Biblioteca dell'Immagine, Pordenone, 1989.

² Le Corbusier definisce questa strategia il percorso dell'asino e aggiunge che così sono state fondate Roma, Parigi, Istanbul. Scrive infatti: "Nei primi paesi abitati i carri passavano dove riuscivano ad infilarsi tra anfratti e dirupi; un ruscello rappresentava un ostacolo non indifferente. Così cominciarono a formarsi sentieri e strade. All'incrocio di queste, lungo i corsi d'acqua sorsero i primi villaggi; le case si allinearono lungo le strade tracciate dal passaggio degli asini. Vi si costruì intorno una cinta di mura e là dove arrivava la strada degli asini si apersero le porte della città. Il borgo diventa una grande metropoli: Parigi, Roma, Istanbul sono sorte sul percorso degli asini".

³ Hanno imitato la tradizione dei villaggi contadini del sud dell'India dove il primo giorno di ogni nuovo anno in tutte le famiglie si piantano nove semi in un vaso e dopo nove giorni le donne si incontrano al fiume per scegliere i semi migliori, che vengono distribuiti a tutto il villaggio. Un esempio del coordinamento tra le scuole sperimentali è rappresentato dalla rivista "Sensate Esperienze" che dal 1987 al 2003 è stata un importante strumento di diffusione delle pratiche innovative e di riflessione sul fare scuola.

La saggezza di un antico proverbio africano ci ricorda, infatti, che le radici sono davanti ai nostri passi.

L'innovazione didattica non è il fiore sul vulcano. Per svilupparsi ha bisogno di un contesto positivo. Nel senso che, intorno alle scuole, va costruita una rete di relazioni con le istituzioni e i soggetti della società civile. Attribuire i buoni o i cattivi risultati del sistema di istruzione alla responsabilità dei soli docenti è uno dei tanti pensieri pigri in circolazione. E' invece determinante come agiscono l'Amministrazione scolastica, le Regioni, gli Enti locali, i dirigenti scolastici, e questioni come i curricula, l'aggiornamento professionale, la relazione con gli studenti, la qualità della partecipazione dei genitori, i rapporti con il territorio.

Proprio alla nozione di scuola intesa come capitale sociale fecero riferimento quelle istituzioni scolastiche che, tra gli anni '60 e '70, sentirono l'esigenza di mettersi in relazione con una società attraversata da profondi mutamenti.

In tale contesto il Liceo Classico Ariosto ridefinì il proprio ruolo ed entrò, tra i primi licei del nostro paese, nella dimensione della trasformazione del sistema scolastico. C'era la consapevolezza che l'istruzione liceale non poteva rimanere immobile nella tradizionale funzione di scuola della borghesia delle professioni e della classe dirigente politico-amministrativa, come era stato fin dalla sua istituzione nel dicembre 1860.

Si narra che sette città greche si disputarono l'onore di avere dato i natali ad Omero. Anche la svolta culturale del '74 ha importanti padri nobili.

A cominciare dall'introduzione dell'insegnamento dell'educazione civica nei curricula scolastici⁴ (1958). L'esigenza di offrire ai giovani nuovi strumenti di lettura del mondo contemporaneo venne ampiamente condivisa dal Collegio dei docenti. Analoghe considerazioni furono espresse quando i professori programmarono lo studio della storia contemporanea nelle classi finali, in relazione ad un decreto che sostituiva i precedenti programmi di storia per i licei, a partire dall'a.s. 1960/61⁵. In particolare, la conquista civile della scuola media (1962) e i suoi effetti sulla formazione liceale⁶, contribuì a fare maturare nuove e importanti scelte.

Fu così che, nel contesto di una intensa stagione politica che rivendicava nuovi diritti⁷ e sulla base di un forte impegno civile e culturale, nell'a.s. 1974/75, il Liceo Ariosto si fece promotore di percorsi curriculari sperimentali⁸. Questa espressione è diventata nel tempo di uso e senso corrente indicando spesso l'adesione ai processi di innovazione metodologico-didattica e curricolare promossi dalla stessa amministrazione scolastica. Più ricco e complesso era il suo significato nei primi anni '70. Allora, fare sperimentazione, presupponeva consapevolezza teorica, capacità progettuale e un dichiarato impegno professionale.

⁴ Il provvedimento è firmato dal Ministro dell'Istruzione Aldo Moro. Intorno alla necessità di introdurre nella scuola italiana l'insegnamento dell'educazione civica come studio della Costituzione della Repubblica e dei suoi fondamenti storici, si era formato in quegli anni un ampio schieramento di forze parlamentari.

⁵ Il riferimento è al D.P.R. n. 1457 del 6 novembre 1960 che stabilisce i nuovi programmi per l'insegnamento della storia nei Licei Classici, nei Licei Scientifici e negli Istituti Magistrali. Su proposta del Ministro Bosco l'ultimo anno di Liceo prevedeva lo studio dell'età contemporanea.

Tuttavia non si può dire che tale iniziativa abbia avuto successo dal momento che nel 1997 è il ministro Berlinguer a riproporre che la storia del novecento venga studiata nell'ultima classe dei cicli scolastici.

⁶ Il Parlamento approva la riforma della scuola media che entra in vigore nell'a.s. '63/'64. Era compito dei professori ricordare i due ordini di scuola per non determinare fratture nella formazione della personalità dello studente. Nel caso del Liceo Ariosto l'impegno preso fu quello di conoscere i programmi e i criteri di valutazione della scuola media e avviare una ricognizione preventiva della preparazione e degli interessi dei nuovi allievi. Il cambiamento più significativo avvenne proprio nell'insegnamento delle discipline classiche, in particolare del latino, che non trovava più, prima della quarta ginnasiale, gli elementi propedeutici di conoscenza della lingua che erano stati garantiti con il precedente ordinamento scolastico.

⁷ Il riferimento è alle manifestazioni operaie e studentesche della fine degli anni '60.

⁸ Gli indirizzi sperimentali attivati furono il classico, il letterario moderno (due lingue moderne e latino), il linguistico (tre lingue moderne) e scienze umane e sociali.

Nel caso del Liceo Ariosto non mancò al preside⁹ e ai docenti una visione strategica del rapporto scuola-società, senza la quale non si è in grado di capire i nuovi bisogni formativi, suscitare il cambiamento, fare crescere la condivisione. Allora come oggi. In particolare, il Decreto Delegato 419, aprì la strada ai progetti curriculari sperimentali elaborati dai docenti con i quali si consegnava alle scuole un vero e proprio ruolo politico territoriale. Naturalmente la sfida del '74 ha richiesto la disponibilità dei docenti a rivedere la propria preparazione e a riconvertire le consuetudini di lavoro da uno stile individualistico a pratiche collaborative.

Bisognava dimostrarsi capaci di lavorare nell'orizzonte delle politiche di riforma del sistema scolastico¹⁰ e collocarsi nell'ottica della trasferibilità delle esperienze didattiche, imparando anche a solcare il mare all'insaputa del cielo, come suggerisce l'antica saggezza orientale. In particolare, per non sentirsi inadeguati al compito, era necessario fare emergere il sommerso, iniziare dai cambiamenti meno complessi, isolare i fattori di rischio, aprirsi al confronto con altre esperienze. In certi casi è servito anche praticare il bricolage¹¹. Tutto ciò è costato molta fatica individuale e grande sforzo collettivo, perché in diverse occasioni, i processi di innovazione sono stati, per così dire, sotto schiaffo. Ma chi è convinto delle proprie scelte culturali e professionali, non si lascia scoraggiare nemmeno dai punti di vista dichiaratamente ostili. Questa è l'esperienza di chi ha condiviso lo "spirito del '74", ben rappresentato dal seguente aneddoto storico. Siamo nel medioevo. Un pellegrino passa davanti ad un cantiere, vede tre spaccapietre intenti a svolgere lo stesso lavoro e rivolge a ciascuno di loro la medesima domanda: "cosa stai facendo?" Il primo risponde: "cerco di dare forma a queste pietre." Il secondo: "lavoro per mantenere la mia famiglia." Il terzo: "sto costruendo una cattedrale"¹². Proprio così. I docenti della sperimentazione condividevano un progetto alto di scuola e sentivano di avere la responsabilità di dare nuove risposte ai problemi della formazione scolastica. Realizzarono, infatti, scelte dal forte spessore politico-culturale, come è evidente dalle principali idee-guida della sperimentazione del Liceo Ariosto. In primo luogo il coinvolgimento di tutti i docenti nell'attività di costruzione dei curricula, nella definizione degli obiettivi formativi, delle metodologie, delle procedure di verifica. Fondamentale era il richiamo alla dimensione cooperativa del lavoro degli insegnanti: una scelta in grado di offrire una visione pluridisciplinare del sapere e una valutazione complessiva dei processi di apprendimento.

Ma ancora, la centralità dello studente nel processo formativo e l'impegno a favorirne il coinvolgimento nelle fasi dell'attività di apprendimento. Nell'orizzonte dell'innalzamento dell'obbligo scolastico, il biennio aveva la finalità di assicurare uguali opportunità formative a tutti gli studenti attraverso la presenza di una forte e coesa area di discipline comuni.

⁹ Chi si fece promotore della sperimentazione del '74 fu il prof. Pasquale Modestino che è stato preside del Liceo Ariosto dal 1958 al 1977.

¹⁰ Tuttavia mancò un provvedimento legislativo di riforma della secondaria. Questo dato politico si ripeté anche dalla fine degli anni '70 in poi. Si consumano uno dopo l'altro tentativi di "grande riforma" parlamentare (rispettivamente nel '76, '82, '85), si conclude con l'insuccesso la cosiddetta "via amministrativa alla riforma" ('85/'87) e si sviluppa un faticoso percorso della "strategia mista" che intendeva fare convivere il ruolo parlamentare e l'azione amministrativa ('88/'92 Progetti Brocca). In seguito la Legge Berlinguer sul riordino dei cicli scolastici (L. n. 30/2000) non vide applicazione perché abrogata dal Ministro Moratti nel luglio 2001. La successiva legge di riforma approvata nel 2003 (L. n. 53/2003), per quanto riguarda la secondaria di 2°, è stata rinviata per la forte opposizione delle Regioni che hanno acquisito con la Riforma del Titolo V (L. cost. n. 3/2001) ampie responsabilità nella organizzazione dell'offerta formativa territoriale e nell'amministrazione degli organici del personale scolastico.

¹¹ La felice espressione è di Piero Romei il quale scrive: "E' del tutto ragionevole pensare che quello che si può mettere in moto è un diffuso processo di bricolage: tecnica che consiste nell'utilizzare materiali di fortuna ma disponibili, strumenti approssimati ma manovrabili, competenze solo abbozzate ma esistenti per costruire qualcosa di perfettibile ma funzionale, rassomigliante ad un modello che si ha comunque in testa", in L'autonomia delle scuole, Casa editrice Risa, Roma 2001.

¹² La citazione è riportata in Luciano Rondanini e Marinella Longhi, Quello sguardo sottile, Erikson, Trento, 2003.

Infine l'attenzione al contemporaneo, intesa non come una semplice sostituzione di contenuti lontani con altri più vicini, ma come atteggiamento di responsabilità culturale di fronte al proprio tempo. Secondo la lezione di Francesco De Sanctis.

Non c'è dubbio che tutto questo ha operato un autentico strappo cognitivo.

Da allora in poi il clima professionale che si è cercato di costruire al Liceo Ariosto è di chi si fa carico dei problemi educativi e ricerca soluzioni condivise. E' lo stile che accompagna le persone e i processi. In un'ottica di gradualità.

Niente a che vedere con il comportamento dei bucanieri dell'innovazione, cui va riconosciuto uno spirito avventuroso ma anche uno sbilanciamento tattico che fa acquisire solo risultati effimeri e cambiamenti di pura facciata. Perché la storia dell'innovazione è anche questo: resistenze al cambiamento dissimulate da zelante attivismo trasformistico.

Cosa succede quando una scuola mette in relazione memoria e progetto? Prende forma una nuova identità basata sulla consapevolezza che una concezione identitaria riferita solo a quello che siamo stati e non a quello che vorremmo essere, conduce a posizioni regressive. Serve la riappropriazione critica della tradizione e la sua collocazione in un orizzonte aperto al futuro. Con questi riferimenti il Liceo Ariosto ha costruito, nel tempo, un'identità plurale, dinamica, inclusiva con cui ha governato la scuola dei grandi numeri e migliorato le proprie strategie didattiche.

Per tutte queste ragioni siamo soliti dire che il Liceo Ariosto è nato due volte. La seconda, appunto, nel 1974.

Un'esperienza che ha dato esiti positivi: i nostri indirizzi di studio, da uno, sono diventati cinque, il numero degli allievi è progressivamente passato da 685 a 1680¹³ e, oltre la metà dei nostri diecimila diplomati, si è maturata negli ultimi trent'anni. Consapevolmente, la migliore tradizione classica del nostro istituto ha coniugato la licealità non solamente come permanenza dell'antico, ma come dialogo tra le lingue e le culture contemporanee, riflessione sulla modernità, valorizzazione del pensiero scientifico e della cultura tecnologica¹⁴. Così si è formata progressivamente un'identità formativa del tutto nuova rispetto alla precedente e, occorre riconoscerlo, molto differente da quella di altri istituti scolastici del territorio.

D'altra parte, a chi giova una scuola qualunque? Una scuola senza identità è come una persona senza nome e cognome. E' come una città che trascura le proprie strade e le proprie piazze. A chi piacerebbe viverci?

Nella costruzione del clima di una comunità scolastica svolgono una funzione positiva anche i riti simbolici di appartenenza. Così è per la festa di compleanno del Liceo Ariosto. La memoria va al 3 dicembre 1860 quando 37 studenti, sette professori e il preside inaugurarono il primo anno scolastico del Regio Liceo ferrarese ed entravano nelle aule dell'austero edificio che, nei tre secoli precedenti, era stato il collegio dei padri gesuiti¹⁵. Un anniversario che celebriamo ogni anno nello spirito del motto che accompagna il logo

¹³ La seguente tabella indica il numero di studenti e di classi nel periodo 1974/75 al 2006/07.

| AA.SS. | N. Allievi | N. Classi | AA.SS. | N. Allievi | N. Classi | AA.SS. | N. Allievi | N. Classi |
|---------|------------|-----------|---------|------------|-----------|-----------|------------|-----------|
| 1974/75 | 685 | 25 | 1985/86 | 944 | 40 | 1996/97 | 1195 | 51 |
| 1975/76 | 718 | 28 | 1986/87 | 966 | 41 | 1997/98 | 1192 | 52 |
| 1976/77 | 738 | 30 | 1987/88 | 1040 | 44 | 1998/99 | 1189 | 53 |
| 1977/78 | 754 | 30 | 1988/89 | 1045 | 44 | 1999/2000 | 1202 | 54 |
| 1978/79 | 809 | 31 | 1989/90 | 1073 | 44 | 2000/01 | 1246 | 57 |
| 1979/80 | 877 | 33 | 1990/91 | 1082 | 44 | 2001/02 | 1351 | 61 |
| 1980/81 | 860 | 34 | 1991/92 | 1091 | 45 | 2002/03 | 1416 | 62 |
| 1981/82 | 879 | 34 | 1992/93 | 1119 | 46 | 2003/04 | 1503 | 64 |
| 1982/83 | 855 | 35 | 1993/94 | 1134 | 47 | 2004/05 | 1603 | 68 |
| 1983/84 | 881 | 36 | 1994/95 | 1162 | 48 | 2005/06 | 1670 | 71 |
| 1984/85 | 910 | 38 | 1995/96 | 1181 | 49 | 2006/07 | 1680 | 71 |

¹⁴ Da questa elaborazione culturale sono nati i curricoli dei seguenti indirizzi di studio: linguistico, delle scienze sociali, scientifico e scientifico-tecnologico.

¹⁵ La prima sede di via Borgoleoni n. 60 aveva ospitato, a partire dal 1559 il collegio dei gesuiti. Il Liceo Ariosto rimase nell'edificio dal 1860 al 1976. Oggi l'area è stata ristrutturata ed è sede degli uffici giudiziari della città.

del Liceo Ariosto: "progettiamo i prossimi centocinquant'anni". Anche le giornate bassanesi sono diventate l'occasione per presentare percorsi di ricerca culturale sul nostro più illustre allievo¹⁶.

Dobbiamo a Platone l'invito a riflettere sul fatto che l'ambiente fa formazione. Come dire che esiste un curriculum implicito in grado di influenzare stili di apprendimento e modelli di comportamento. Nell'ottobre del 1976, il Liceo Ariosto si trasferiva in un nuovo edificio scolastico, risultato della sensibilità politica dell'amministrazione comunale, dell'apertura culturale dei progettisti, del protagonismo degli attori scolastici. Una struttura molto flessibile che ha saputo adattarsi alle mutevoli esigenze dell'innovazione scolastica¹⁷. Così hanno ricevuto risposte adeguate, un funzionale servizio bibliotecario, lo sviluppo delle nuove tecnologie, la didattica della musica, l'attività coreutica e la produzione teatrale, le esposizioni museali storico-scientifiche, l'educazione motoria e la promozione sportiva, l'uso di spazi attrezzati per iniziative culturali. Gradualmente abbiamo costruito un ambiente scolastico ricco di iniziative che possono contare su un'ampia apertura pomeridiana e serale¹⁸.

E' lo stile dei guanti bianchi con gli studenti: dobbiamo garantire loro ambienti funzionali, accoglienti e ben curati.

E' vero, don Milani ha dato senso al processo educativo avendo a disposizione solo alcune povere stanze di una sperduta canonica nelle colline toscane. Ma la sua esperienza ha la cifra dei Maestri. Come semplici professionisti dell'istruzione, dobbiamo convenire che qualità strutturale e qualità strumentale di un ambiente scolastico influiscono sul clima formativo e sulla positiva costruzione del senso civico degli studenti.

Promuovere una civiltà formativa, vuole dire soprattutto curarsi delle relazioni insegnante-studente. Era un'idea-guida della nostra sperimentazione del '74, perciò ci siamo sentiti confermati quando essa è diventata uno dei cardini dello Statuto delle studentesse e degli studenti (1998). Perché è vero, la scuola, non è semplicemente una macchina cognitiva, ma è una comunità di dialogo, di ricerca e di esperienza sociale nella quale ogni studente ha diritto all'informazione sulle scelte educative che lo riguardano e ad una valutazione trasparente e tempestiva, espressa sulla base di criteri chiari. Siamo per una corretta idea di democrazia cognitiva e contro ogni retorica egualitaristica, tuttavia non va sottovalutato il fatto che il sistema scolastico rischia di legittimare le disuguaglianze che eredita. Per queste ragioni abbiamo assunto l'abitudine di sorvegliare i nostri comportamenti professionali: vogliamo evitare che nelle aule scolastiche si consumino esperienze di non equità. Sappiamo che l'istituzione scolastica non ha la responsabilità per le disuguaglianze economiche, sociali e culturali che si presentano in ingresso al sistema di istruzione, tuttavia si può affermare la stessa cosa dal punto di vista della nostra responsabilità professionale? Nella trasformazione del Liceo Ariosto a scuola dei grandi numeri ci siamo interrogati su varie questioni. In quale misura un sistema scolastico può ridurre le

¹⁶ Giorgio Bassani frequentò il ginnasio-liceo dal 1926 al 1934.

A lui abbiamo dedicato lo spazio interno più grande del Liceo, l'Atrio Bassani.

¹⁷ La nuova sede del Liceo Ariosto viene inaugurata nel 1976 e offre una struttura del tutto coerente con il nuovo modello educativo elaborato due anni prima dall'istituto. A partire dagli anni '60 il Comune di Ferrara si era posto il problema della realizzazione di un nuovo edificio scolastico per il Liceo Classico nell'area rinascimentale confinante con il celebre incrocio su cui si affaccia il Palazzo dei Diamanti. Viene scelto il progetto dell'architetto Carlo Melograni che risulta vincitore di un concorso pubblico. Il Consiglio comunale unanimemente approva la soluzione, con il favorevole intervento del consigliere di minoranza Pasquale Modestino (allora preside del Liceo). L'edificio, tutto ad un solo piano è concepito come un grande padiglione posto in un ampio giardino. La costante crescita del numero degli iscritti ha posto, negli anni '90, l'esigenza di un ampliamento del Liceo con la costruzione di un edificio, nuovamente progettato dallo Studio Melograni, sul lato di ingresso di Via Arianuova, inaugurato a cura dell'Amministrazione Provinciale nel gennaio 2002 che aggiorna, in modo coerente, i criteri base del progetto del '76.

¹⁸ L'apertura del Liceo è dalle 7.30 alle 19.30 tutti i giorni (tranne il sabato) e quattro sere alla settimana dalle 20.30 alle 22.30. In particolare, l'apertura serale è resa possibile dall'Associazione "Ariosto di sera" il cui Statuto è pubblicato sul sito del Liceo Ariosto "www.liceoariosto.it".

disuguaglianze che riceve? In quale misura può riuscire ad assicurare ai suoi studenti la soglia essenziale di conoscenze-competenze che sono necessarie per un loro effettivo inserimento nel mondo del lavoro e della vita sociale? Ovviamente ci siamo dati alcune risposte e abbiamo tentato strategie di vario genere¹⁹. Il nostro report annuale ci conforta per alcuni risultati raggiunti²⁰ ma sappiamo che c'è ancora da lavorare per ridurre lo scarto che sussiste tra quantità e qualità e tra qualità ed equità. Per questo abbiamo ripreso l'analisi sulla natura delle competenze da raggiungere a fine ciclo scolastico, sull'individuazione di standard essenziali e di strumenti per il loro accertamento e siamo fortemente impegnati nella realizzazione di stages formativi, di esperienze di alternanza scuola-lavoro, di percorsi integrati con la formazione professionale.

Più in generale abbiamo cercato di costruire un ambiente scolastico che ci piace chiamare la scuola del gatto. Il riferimento è al felino domestico che ama la casa che lo accoglie, ricambia l'affetto delle persone, tuttavia non è disposto a rinunciare alla propria autonomia. Per noi la scuola del gatto è un'istituzione prima di essere un servizio, un luogo laico nel quale gli studenti hanno la possibilità di approfondire diverse concezioni dell'uomo, del mondo, della scienza, della storia. Sono stimolati a farlo attraverso una mediazione culturale che va garantita al più alto livello possibile.

Sappiamo, peraltro, che ogni progetto formativo richiama aspetti valoriali: valori che non si insegnano ma si imparano. Per questo l'unico modo di educare alla legalità, alla responsabilità, alla solidarietà e alla trasparenza è quello di costruire un ambiente scolastico che pratica costantemente tali valori. Senza eccezioni per nessuno.

Cristoforo Colombo, di ritorno dalla spedizione che l'aveva portato a scoprire un nuovo continente stupì gli abitanti di Siviglia mostrando loro un grande numero di curiosità. Per lo più, popolo e dignitari furono colpiti dagli uomini dalla pelle rossa, dai chiassosi e variopinti pappagalli, da alcuni cesti colmi di oggetti d'oro. Invece, il vero valore delle novità, era nelle piante di mais, di tabacco e nei frutti portati dalle nuove terre. Furono questi i semi che attecchirono in Europa e trasformarono territori, economie e costumi.

Ai processi di sperimentazione è successo qualcosa di analogo. Fino alla metà degli anni '80 l'attività progettuale si è potuta sviluppare in modo autonomo. Si parlò, in proposito, dei "cento fiori" delle sperimentazioni: un'espressione tratta dal linguaggio politico con cui si indicava la grande varietà della ricerca didattica delle scuole, tuttavia sottintendendo un giudizio di inaffidabilità. Dunque, da subito, non mancarono i problemi. Ad esempio molto presto non ha trovato le condizioni della sua applicazione l'istituto del comando, risorsa giuridica attraverso cui le scuole sperimentali potevano esercitare una certa discrezionalità nel reclutamento dei propri docenti. Si sa che un nuovo progetto ha bisogno di contare su condizioni favorevoli per il suo sviluppo. In caso contrario si rischia di sentire suonare una bella musica da musicisti senza talento. Anche il rigido contingentamento dell'organico sperimentale, attuato fino agli anni '90, ribadiva la concezione secondo cui le riforme scolastiche non debbono costare troppo e finiva per considerare la ricerca didattica un privilegio di pochi. Sono i momenti nei quali l'innovazione si sente sotto assedio e la sua storia rischia di non finire in un bel libro, come avviene per tutte le storie importanti. Per questo i processi di trasformazione vanno sostenuti con determinazione ideale. Aiuta anche la convinzione che bisogna sempre alimentare il pensiero positivo. Quello che

¹⁹ Ad esempio pratichiamo un elevato numero di codocenze, applichiamo la modularità didattica e la flessibilità del 15% del Consiglio di classe e del curricolo e svolgiamo azioni di tutoring. L'esperienza più recente è quella del tutor didattico nella figura di un ex studente al secondo/terzo anno di università cui affidiamo piccoli gruppi di studenti del primo anno per il rafforzamento delle abilità di base relative al metodo di studio.

²⁰ Il nostro Report annuale è "Il Liceo in cifre", uno specifico Informa-docenti che fa il punto sui risultati didattici dell'a.s. precedente e orienta le strategie per il nuovo anno scolastico. Alcuni dati sono abbastanza positivi: la percentuale degli allievi non ammessi alla classe è contenuta e oscilla tra il 3 e il 4 per cento. Il fenomeno dei Debiti formativi non saldati è inferiore al 10% degli studenti. Il risultato degli esami di Stato indica che il 75% dei maturati si vede assegnata una valutazione che va dal 71 al 100.

visita al padre, maestro di scuola, messo in carcere per le sue idee. Come segno del suo affetto ha disegnato sul foglio di un quaderno uccelli dai colori vivacissimi. Ma le guardie del carcere glielo sequestrano: gli uccelli sono liberi di volare dove vogliono e quindi non possono entrare in una prigione dove nessuno è libero di sorridere, cantare, fischiare, salutare. In prigione non si fa nulla senza permesso. La bambina è delusa ma non si perde d'animo. Dopo una settimana si presenta alla prigione con un nuovo disegno: sono tanti alberi che formano un grande bosco. Questa volta le guardie lo fanno passare: gli alberi non sono proibiti, perché sono legati alla terra dalle radici. A vedere il disegno il padre si commuove e chiede alla figlia: "cosa rappresentano quei cerchietti colorati disegnati sugli alberi?" "Sono arance? Che frutti sono?" "E Milay, abbassando la voce, gli dice: "non vedi che sono occhi? Gli occhi degli uccelli che si sono nascosti tra le foglie".

Tra l'85 e l'88, non senza contrasti e tensioni con le realtà sperimentali, prese forma un intervento dell'amministrazione scolastica che aveva lo scopo di ridurre il potere di progettazione autonoma dei singoli istituti, giustificato con l'esigenza di rendere più omogenei i modelli curriculari praticati.

Era un'inversione di tendenza delle politiche scolastiche: si passava dalla fase della sperimentazione autonoma a quella dell'innovazione diffusa, realizzata attraverso una politica di sostegno a progetti elaborati e assistiti dallo stesso Ministero. Fu lo scenario che preparò e accompagnò i lavori della commissione Brocca (1988) cui fu affidata l'elaborazione di una profonda revisione dei profili culturali di tutti gli indirizzi di studio, accompagnata da un organico quadro di finalità, obiettivi, contenuti e metodi. In tale occasione si dimostrò evidente l'errore commesso da quanti avevano descritto le scuole sperimentali come luoghi recalcitranti ed autoreferenziali. Infatti il progetto Brocca valorizzò una parte rilevante del patrimonio della ricerca sperimentale compiuta dalle scuole.

Questa fase della politica scolastica, al di là di alcune forzature culturali, ha offerto al nostro Liceo l'opportunità di una ulteriore e importante evoluzione della sua identità culturale con l'introduzione dell'indirizzo scientifico²² che non era potuto decollare nel 1974 per le resistenze crociate dell'amministrazione centrale. La successiva attivazione anche di quello scientifico-tecnologico²³, rafforzava la nostra scelta di contrastare la subalterna visione gentiliana del sapere scientifico e di superare i profondi limiti della concezione delle due culture.

Più in generale, nei confronti delle politiche dell'istruzione, il Liceo Ariosto ha collaborato attivamente alla diffusione dei processi di innovazione nell'intensa stagione '91/'01 organizzando, per incarico ministeriale, un elevato numero di seminari residenziali²⁴. Un lavoro che ha messo a confronto i punti di vista delle scuole, dell'Amministrazione centrale e del mondo accademico, dimostrando nuovamente l'importanza del coinvolgimento di docenti e presidi nei processi di trasformazione del sistema di istruzione. Per la prima volta, si comunicava tra licei, istituti tecnici e istituti professionali e si rideucevano le artificiali separatezze tra i segmenti formativi della secondaria. Nascevano anche ricche sintesi didattiche insieme a nuove modalità organizzative per la diffusione degli esiti condivisi, come la struttura delle scuole polo, un'esperienza che ha rappresentato le prove tecniche della cultura di rete.

²¹ Eduardo Galeano, (1997) Memorie del fuoco, Milano, Rizzoli, vol. III.

²² Nell'a.s. 1992/93.

²³ Nell'a.s. 1997/98.

²⁴ Nel decennio '91/'01 per incarico ministeriale il nostro istituto ha organizzato a Ferrara circa 50 seminari residenziali che hanno visto la partecipazione di non meno di tremila da docenti e presidi. I temi hanno riguardato l'asse culturale dell'indirizzo scientifico e di quello di scienze sociali, l'attività dello stage formativo, l'insegnamento della filosofia, il percorso dei luoghi della memoria, i curricoli dell'autonomia ('97) la riflessione su competenze e curricoli.

Numerosi sono stati gli effetti di questa stagione; in primo luogo l'elaborazione di un'ampia piattaforma culturale di cui si sarebbe giovato il lavoro della Commissione per il riordino dei cicli (2000/2001)²⁵. Tutto questo ha accompagnato sia la diffusione degli indirizzi Brocca sia la loro revisione alla luce del nuovo scenario costituito dall'autonomia delle istituzioni scolastiche.

Perché dal '97, con le norme dell'autonomia, ha preso avvio il più incisivo intervento scolastico della storia repubblicana. Anche se questo processo vive uno stato di serio affaticamento, va considerato come dato politicamente rilevante il fatto che la Legge (n. 59/97) e il Regolamento dell'autonomia (DPR 275/99) sono norme che differenti maggioranze parlamentari non hanno messo in discussione. Non solo. La soluzione referendaria ha ridato forza alla riforma del Titolo V e dobbiamo aspettarci un processo di ridefinizione e ridistribuzione dei compiti di Stato, Regioni, enti locali e istituzioni scolastiche nel settore dell'istruzione pubblica. Di più, le riforme ordinamentali che si sono tentate nel decennio '96/06, non sono state in grado, per vari motivi, di trasformare la complessa trama di un sistema scolastico che, pur in mezzo a contraddizioni e limiti, non è fermo all'ordinamento gentiliano.

Tutte ragioni che consigliano di investire sull'autonomia delle scuole quale strumento agile, dinamico, partecipato, che può rimettere in marcia il miglioramento del nostro sistema di istruzione ripartendo dal basso. Per le scuole, come il Liceo Ariosto, che hanno abitato l'autonomia prima dell'autonomia, queste norme hanno un volto amico e sono frutto di un diritto mite perché valorizzano idee su cui si sono positivamente esercitate l'intelligenza e la professionalità di varie generazioni di docenti.

Alla domanda se si preferisce essere timonieri o progettisti di una nave, molti sono tentati di dare la prima risposta. Tuttavia c'è da chiedersi: che vantaggio c'è a comandare una nave progettata male? Meglio svolgere il ruolo di progettisti. E' il senso di una grande trasformazione: l'insegnante smette di essere l'esecutore di programmi ministeriali e diventa un professionista che esercita la riflessività, rivendica la propria autonomia culturale e si assume la responsabilità dell'azione formativa. C'è una nuova qualità nel modello e nelle risposte.

Perché l'autonomia delle istituzioni scolastiche ha rovesciato la prospettiva tradizionale del rapporto centro-periferia e ha riconosciuto un profilo di raggiunta maturità alle scuole. In questo senso è lecito assumere la raccomandazione che Lord Palmerston fece ad un ambasciatore inglese che, secondo lui, non teneva la testa abbastanza alta alla corte presso la quale era accreditato: "mettete un po' di amido nel vostro colletto".

Il percorso è tutt'altro che agevole: essere semplici esecutori riduce il quadro della complessità. Anche pensare da soli è certamente più economico e meno faticoso, infatti lavorare insieme ad altri vuole dire esercitare l'ascolto, accettare il confronto, praticare la mediazione culturale, dimostrarsi disponibili agli attesi imprevisti che ogni navigazione comporta. Allora servono buone bussole. Come la capacità di un uso sapiente dei tempi della formazione che sono, di volta in volta, tempi di attesa, tempi di incertezza, tempi di ricerca, tempi di produzione. Così come è importante cercare il modo migliore per accompagnare le persone: un modo che escluda sia l'assenza indifferente, sia la presenza negativa. Ancora una volta non è lecito chiedere tutto ai soli insegnanti, perché non fa sistema l'impegno volontaristico. L'esercizio dello stile cooperativo ha bisogno di trovare un proprio spazio nelle norme che definiscono la professionalità docente.

Va riconosciuto che da parte dell'amministrazione scolastica non sono mancati seri tentativi al riguardo. La prima generazione dei docenti delle scuole sperimentali ebbe a disposizione fino a quattro ore settimanali, ricavate nell'orario cattedra, proprio per le attività connesse alla sperimentazione didattica. Le norme riconoscevano quindi un tempo professionale dedicato al lavoro comune degli insegnanti. Tutto ciò ha favorito

²⁵ Va ricordato che tre professionalità del Liceo Ariosto erano rappresentate nella Commissione De Mauro per il riordino dei cicli scolastici.

cambiamenti negli stili di lavoro e nella gestione della didattica, almeno nei casi in cui si è saputo cogliere l'opportunità offerta dalle norme ministeriali. Si sono affermati luoghi di confronto e di elaborazione progettuale che si chiamano Consigli di classe, Dipartimenti disciplinari, gruppi di progetto. Con nuove figure professionali di coordinamento della didattica e forme innovative di flessibilità organizzativa.

Non c'è buona politica scolastica senza la valorizzazione delle positive esperienze pregresse. Così è stato per l'organico funzionale che, negli anni scolastici dal 1998 al 2001, ha offerto ad oltre duecento istituti secondari, la possibilità di realizzare modelli organizzativi e didattici dal forte valore strategico.

C'è un evidente nesso di continuità tra queste norme e quelle della sperimentazione del 1974, e tutto ciò rappresenta un esempio di intelligenza politica nel governo dei processi di innovazione. Pertanto l'improvvida decisione di abrogare l'organico funzionale²⁶ è stato un grave errore che ha le sue ragioni in un atteggiamento politico più preoccupato dei costi dell'istruzione, che interessato al valore della conoscenza. Invece, l'esperienza va riproposta dal momento che, anche nei pochi anni della sua applicazione, si sono raggiunti risultati di grande interesse. L'organico funzionale ha reso più sostenibile il carico di lavoro degli insegnanti e ha recuperato tempo professionale per le attività di coordinamento e di progettazione. Non basta. Si è potuto consolidare il criterio della discrezionalità ragionevole affidata al dirigente scolastico, in relazione all'assegnazione degli incarichi di natura didattica e organizzativa con relativa riduzione dell'orario frontale di cattedra.

Molti lamentano uno sbilanciamento delle norme che tutelano la professione docente rispetto alle garanzie di funzionalità complessiva del servizio scolastico. Anche aspetti di tale natura sono stati positivamente affrontati dall'organico funzionale. Infine, poiché è interesse generale governare i costi dell'istruzione, va ricordato che una corretta applicazione delle norme dell'organico funzionale ha ridotto sensibilmente settori di spesa relativi alla gestione del personale.

Nell'attuale quadro di emergenze scolastiche come la diffusa demotivazione all'apprendimento, i lacunosi percorsi cognitivi di un numero sempre maggiore di studenti, e la residuale discrezionalità nell'uso delle risorse professionali, occorre tentare di realizzare azioni con alto tasso di originalità, a cominciare dal radicale cambiamento delle norme che regolano la professione docente. Alcuni fattori non possono rimanere quelli di oggi. Il riferimento include l'orario frontale, le ore di servizio per le attività di istituto, il tempo dedicato alla preparazione delle attività d'aula e alla correzione degli elaborati, la progettazione collegiale, la cura dell'eccellenza e del sostegno didattico, la gestione delle supplenze. Le scuole con più esperienza di innovazione sanno come si fa a migliorare la qualità dei processi scolastici; quello che ancora manca è un coerente contesto di garanzie normative, di condivisione sociale, di capacità di orientare meglio le risorse pubbliche per l'istruzione.

Per quale ragione dovremmo rassegnarci a formulare cicliche proposte e inappagate richieste?

Nelle pagine dell'Odissea si legge che gli dei tessono continue disgrazie agli uomini affinché non manchino alle future generazioni argomenti da raccontare: un pensiero che non va preso alla lettera.

Sostenere il protagonismo degli insegnanti vuole dire alzare il loro grado di soddisfazione professionale attraverso un'attenzione costante alla qualità della didattica. Infatti è fondamentale potere vivere il rapporto con il proprio lavoro come occasione di crescita e strumento di motivazione e gratificazione. E' corretta l'analisi che segue: "E' ormai ampiamente dimostrato che elevati ed adeguati livelli di autostima e autoefficacia permettono all'individuo di favorire un migliore stato di benessere, di iniziativa, di creatività. Per un insegnante avere un buon livello di autostima, essere propositivo e ottimista è della massima importanza, dato che il suo atteggiamento ha influenze dirette sull'attività e,

²⁶ Il riferimento è alla Legge Finanziaria 2001.

soprattutto, sulla possibilità di stimolare a sua volta l'autostima, che ha nella famiglia e negli insegnanti i modelli privilegiati di confronto²⁷. La nostra esperienza ci dice che le scuole possono essere in grado di costruire supporti in favore della didattica e quindi di favorire la soddisfazione professionale dei docenti.

In primo luogo valorizzando i luoghi della progettazione vale a dire gli organismi il cui compito è di esercitarsi nella difficile mediazione tra i contributi individuali e le regole dell'appartenenza alla comunità professionale. Fa bene alla didattica la partecipazione costante ad attività di aggiornamento professionale e ad iniziative di collaborazione tra istituzioni scolastiche²⁸. La formazione in servizio dei docenti non è questione meno rilevante dell'aggiornamento professionale dei medici o dei magistrati. Ce n'è bisogno dal momento che Gardner è entrato in classe ed abbiamo scoperto un mondo dell'intelligenza più largo²⁹.

Così come è opportuno che i servizi amministrativi supportino gli aspetti burocratici del lavoro scolastico, liberando tempo per le attività di studio e di ricerca. Fa bene alla didattica costruire una cultura della documentazione affinché ogni docente possa realmente avvantaggiarsi dell'attività dei colleghi ed evitare l'irragionevole effetto di dispersione del patrimonio di esperienze della propria scuola. Una forma più evoluta di valorizzazione del lavoro dei docenti è quella della pubblicazione delle migliori esperienze realizzate. Dare dignità di pubblicazione al lavoro degli insegnanti vuole dire riconoscere che le scuole sono luoghi non di semplice trasmissione dei saperi, ma anche di produzione culturale. Valorizzare i percorsi di lavoro più strutturati diventa una forma pubblica di affermazione di un ruolo professionale e di una funzione culturale.³⁰ Ma la ricerca si alimenta con gli strumenti dello studio. Per questo non può mancare in ogni scuola una grande biblioteca e un efficiente servizio per la consultazione e il prestito di libri³¹. Con l'obiettivo di fare crescere tanti navigatori di biblioteche³².

Tutto quello che si è detto agevola l'innovazione. Che ha bisogno di precise condizioni per realizzarsi: il sostegno degli enti locali, una leadership scolastica dalla chiara visione strategica, docenti orientati all'innovazione. Si discute molto sul principio di sussidiarietà che presuppone che le decisioni più efficaci siano quelle prese dal livello di governo più vicino ai cittadini. Da questo punto di vista è evidente che Regioni ed enti locali non hanno semplicemente accresciuto il loro potere programmatico e gestionale ma si sono assunti nuove responsabilità. Di fronte ad eventuali inerzie e scarsa consapevolezza si potrà

²⁷ Luigi Acanfora (a cura di), *Come logora insegnare, il burn-out degli insegnanti*, Roma, Edizione Magi, 2002.

²⁸ Nel caso del Liceo Ariosto il riferimento è a due reti di scuole a livello nazionale che svolgono attività di aggiornamento professionale dei propri docenti nell'area della scienze sociali (Rete "Passaggi, le scienze sociali in classe") e nell'insegnamento della filosofia (Rete "La città dei filosofi") e ad altre due reti provinciali che si occupano, rispettivamente, di autoanalisi e di biblioteche scolastiche.

²⁹ Il riferimento è alle tesi sostenute da Howard Gardner in: *Educare al comprendere* (1993) *Formae mentis*, saggio sulla pluralità dell'intelligenza (1987) entrambi editi Feltrinelli.

³⁰ Nel 1995 il Liceo Ariosto ha fondato la collana dei quaderni del Liceo e, in poco più di dieci anni di attività ha pubblicato oltre cinquanta titoli. In sostanza oltre un terzo dei docenti è autore di percorsi e ricerche pubblicati e diffusi a spese del Liceo. L'elenco delle attuali 56 pubblicazioni è in www.liceoariosto.it.

³¹ Nel nostro caso abbiamo promosso, insieme all'Amministrazione Provinciale e all'Ufficio Scolastico Provinciale la costituzione di una rete di biblioteche scolastiche del territorio e abbiamo colto la positiva occasione offerta dal MPI di fare partecipare la nostra rete provinciale ad una rete nazionale per la formazione del personale che gestisce le biblioteche e mette in comune, attraverso modalità multimediali, il patrimonio librario.

³² Abbiamo curato questo settore con particolare attenzione. La biblioteca del Liceo Ariosto (fondata nel 1861) può disporre di un'ampia sala di lettura, di un ambiente che raccoglie gli oltre ventiseimila volumi, un ufficio per la catalogazione e il prestito. L'apertura è al mattino (tutti i giorni dalle 9.00 alle 12.30), due pomeriggi (dalle 14.30 alle 17.00) e quattro sere (dalle 20.30 alle 22.30). Annualmente a carico del bilancio del liceo vengono riservati congrui finanziamenti che consentono un ragionevole aggiornamento dei settori culturali e l'abbonamento a circa un centinaio tra riviste e quotidiani. Il coordinamento culturale del servizio bibliotecario è affidato a docenti con funzione strumentale.

sempre ricordare, con le parole di Popper, che la democrazia non è tanto come si elegge un governo, ma come lo si manda a casa senza spargimento di sangue.

Gli insegnanti non se lo vogliono sentire dire che la scuola la fanno loro. Tuttavia è così. Come si dice in giurisprudenza, il preside è protempore. Questo non riduce certamente le sue responsabilità nel garantire il buon governo dell'istituzione scolastica. Negli ultimi anni l'amministrazione scolastica ha affrontato con una certa determinazione il tema della valutazione delle competenze professionali dei dirigenti scolastici sulla base di alcuni riferimenti che sono la responsabilità verso lo Stato, lo sviluppo e la difesa del ruolo autonomo dell'istituzione scolastica, la valorizzazione e la crescita della propria comunità educativa e delle relazioni con il territorio. I sociologi che studiano le organizzazioni complesse hanno rivoltato come un guanto la sua funzione di leadership descrivendola con un grande numero di metafore. Dal direttore d'orchestra al regista, passando per il cantastorie. Ed altro ancora³³. Certamente i presidi non possono imitare Zeus che, invidioso di Metis, divinità ispiratrice dell'astuzia, della seduzione, dell'inventiva e della negoziazione, finì per mangiarla, pensando così di fare proprie le sue qualità. Ma senza esito. Più semplicemente c'è bisogno di una disponibilità attiva e di una adeguata competenza professionale.

Con differenti stili, questo è l'impegno di cui si sono fatti carico i presidi del Liceo Ariosto³⁴. Anche se va riconosciuto che, dal 1974 ad oggi, i contesti sono molto cambiati e, con essi, lo stesso mestiere di dirigente scolastico. Per un ambiente scolastico diventato sempre più complesso occorre un professionista che sappia dare prova di interesse, presenza, cultura e capacità organizzativa. Senza inventarsi i problemi, dovrebbe tuttavia pensarla come Italo Calvino: che "giorni di catastrofe sono tutti i giorni in cui non succede nulla". Ed esercitare una leadership dinamica, che pratica varie strategie: dalla mossa della regina (di chi affronta i problemi in modo diretto e determinato) alla mossa del cavallo (di chi adotta modalità accorte e tattiche flessibili). C'è bisogno di dirigenti che diano un'interpretazione autentica del paradigma dell'autonomia, e sappiano accompagnare le persone nei processi di cambiamento. Ma che cerchino anche di controllare la dotazione naturale dei difetti che sono propri del ruolo. Come una certa refrattarietà alle critiche, sebbene sia noto che tale insofferenza può essere il risultato di una debole percezione di sé; come una certa impazienza nel vedere realizzati i cambiamenti sotto i propri occhi, mentre si sa che le trasformazioni importanti richiedono tempo; come una certa propensione al decisionismo, mentre è chiaro che ciascuno di noi negozia qualcosa tutti i giorni; come un certo spirito accentratore, quando invece non c'è modello di organizzazione scolastica che non si regga sulle responsabilità diffuse.

Il mondo scolastico viene periodicamente investito da novità didattiche e culturali. Alcune di esse possono rappresentare un utile stimolo ma da altre è bene prendere le distanze dal momento che il nuovo, in sé, non garantisce processi evolutivi. Dalla metà degli anni '80 si è inserito nel dibattito scolastico un tema che è stato affrontato con una semplificazione dai tratti insidiosi. La tesi di fondo è che la modernizzazione del sistema dell'istruzione passa attraverso una ridefinizione dell'organizzazione scolastica in termini di cultura d'impresa. E' sempre positivo interrogarsi sulla natura dell'istituzione scolastica, tuttavia è evidente che la nozione della scuola come impresa ha come obiettivo critico la visione della scuola come comunità educativa che aveva orientato, a metà degli anni '70, la legislazione dei Decreti Delegati. Un'esperienza che ha avuto la capacità di fare compiere importanti passi in avanti a molte scuole: ad esempio nella valorizzazione della

³³ Un'analisi accurata della leadership educativa è in A. Coccozza, *Direzione risorse umane*, Franco Angeli, Milano, 2006.

³⁴ A partire dal 1974 i presidi del Liceo Ariosto sono stati i seguenti: Pasquale Modestino (1958-1977), Giuseppe Miraglia (1977-1980), Zaccheo Malesani (1980-1989), Gabriele Butini (1989-1990), Giancarlo Mori (dal 1990).

dimensione territoriale, nell'orientare le finalità formative al servizio delle persone, nel migliorare la qualità della partecipazione dei vari attori scolastici e quindi nella maturazione di decisioni condivise. Ma senza trascurare il fatto che la scuola è necessariamente organizzazione e che, dopo la stagione generosa della partecipazione sociale degli anni '70, occorre regolamentare un'organizzazione scolastica che "sembra essere diventata il luogo dove tutti partecipano, tutti decidono, ma alla fine, però, nessuno risponde di nulla"³⁵.

Il confronto tra la visione imprenditoriale e quella educativa si è accentuato in occasione della direttiva del 1995 sulla Carta dei Servizi nella pubblica amministrazione. Alle scuole si chiedeva di definire una propria carta identificativa.

Abbiamo discusso a lungo perché pensiamo, come Tucidide, che il dibattito non arrechi danno all'azione. La conclusione è stata che non abbiamo condiviso la qualificazione della scuola come impresa volta a produrre istruzione. Il Liceo Ariosto si riconosce nel modello di scuola come comunità educativa. Non tuttavia in modo ideologico o ingenuo: difficile infatti negare l'incidenza di fattori come la libertà di scelta delle famiglie e il superamento del vincolo territoriale, la presenza delle scuole paritarie all'interno del sistema pubblico d'istruzione, l'autonomia didattica esercitata attraverso la differenziazione dell'offerta formativa, il finanziamento pubblico correlato al numero di studenti iscritti. Fattori che determinano oggettivamente un clima emulativo e dinamiche competitive che tuttavia non conducono, necessariamente, ad un regime di mercato e di concorrenza.

La nozione di scuola come comunità educativa va anche aggiornata ai nuovi scenari istituzionali: le relazioni con la Regione e gli Enti locali, l'obbligo ad una sana gestione finanziaria, infine la distinzione tra attività di gestione e attività di indirizzo con l'indicazione delle relative responsabilità. Tutto questo è entrato nella riflessione fatta al Liceo Ariosto e, in sostanza, è una soluzione bilanciata quella che ha preso forma nella nostra Carta dei Servizi.

Allo stesso modo abbiamo considerato preoccupante l'ingresso strisciante nelle aule scolastiche di logiche pedagogiche spiccatamente produttivistiche che orientano al risultato e trascurano il processo. Situazioni che, quando non provocano una salutare diffidenza, possono generare insidiose trappole mentali (tipiche di quando si esagera nei processi di razionalizzazione) e fare scattare pericolosi automatismi professionali. Condizioni descritte con intelligente ironia nella seguente storiella che gira in internet e sembra invitarci ad assumere il solo atteggiamento corretto che va richiesto a chi lavora nel mondo della formazione scolastica: non rinunciare mai a sorvegliare il senso delle cose che si fanno. Racconta del presidente di una società che viene invitato ad un concerto dove si eseguirà "L'incompiuta" di Schubert. Essendo già impegnato, passa l'invito al suo dirigente incaricato dell'ottimizzazione aziendale. Sentito il concerto, il solerte funzionario gli fa avere questo rapporto: i quattro oboisti restano per un periodo considerevole inattivi, bisognerebbe diminuire il loro numero e spalmare la loro prestazione sul totale della sinfonia in modo da ridurre i loro tempi morti. I dodici violini suonano tutti le stesse note con un effetto di duplicazione che appare inutile; consiglieri di ridurre drasticamente gli effettivi di questa sezione. Se fosse questione di volume di suono, si potrebbe provvedere con amplificazione elettronica. L'orchestra consacra tempo e sforzo considerevoli all'esecuzione di biscome con un effetto eccessivo di raffinatezza, raccomanderei di approssimare tutte le note alla semicroma più vicina in modo da poter utilizzare operatori presi sul posto e con qualifica inferiore. La ripetizione da parte dei corni dei passaggi già eseguiti dagli archi non presenta alcuna oggettiva necessità. Se si eliminassero tutte le battute ridondanti di questo tipo si potrebbe ridurre la durata dell'esecuzione da due ore a venti minuti circa. Concludo, signor presidente, che se

³⁵ Quaderno n. 4 La scuola vista dai cittadini, Associazione TRELLE, pag. 41.

Schubert avesse potuto disporre di funzionari ottimizzatori e adeguati controllori di gestione, avrebbe potuto portare a termine la sua "Incompiuta"³⁶.

Noi preferiamo lo stile che ci insegna Platone: quello dell'agricoltore intelligente che non si comporta come nelle feste di Adone quando, in piena estate, si fanno crescere le sementi in otto giorni, per vederle sfiorire subito³⁷. Nell'apprendimento è una buona regola assumere i tempi naturali e coltivare i pensieri lunghi.

"All'inizio Dio creò il cielo e la terra. E Dio guardò tutto quello che aveva fatto. Vedo – disse Dio – che tutto questo è molto buono. E fu sera e mattina: il sesto giorno. E il settimo giorno Dio riposò. Ma un arcangelo si presentò davanti a lui e chiese: Signore, come fai a sapere che tutto quello che hai creato è molto buono? Quali sono i tuoi criteri? Su quali di essi basi il tuo giudizio? Non sei troppo coinvolto nella situazione per dare un giudizio spassionato ed equanime? Dio pensò a queste domande per tutto il giorno, e il suo riposo fu molto disturbato.

L'ottavo giorno Dio disse: Lucifero, vai all'inferno!"³⁸

E' un modo diretto per affrontare il tema della cultura della valutazione dell'organizzazione scolastica. Si confrontano varie idee sulla qualità del servizio scolastico. Un fatto del tutto naturale dal momento che dietro un'interpretazione della qualità scolastica c'è sempre un'idea dell'educazione e del rapporto scuola-società.

Le scuole dell'innovazione che, prima di altre, hanno messo in discussione il proprio modello di lavoro scolastico si sono poste il problema di trovare gli strumenti idonei per verificare i risultati della loro attività. In particolare, dagli inizi degli anni '90, un certo numero di istituti scolastici di varie regioni, si è associato in rete per costruire un modello efficace di autoanalisi d'istituto³⁹. Il Liceo Ariosto ne faceva parte.

Da questa esperienza è nata una pratica di autovalutazione che, per la sua familiarità con l'ambiente formativo e per la sostenibilità delle procedure messe in atto, è stata di grande aiuto per le scuole.

In questo senso l'annuale rapporto dell'autoanalisi d'istituto, che contiene i risultati di ciascuna scuola e la possibilità del confronto tra gli esiti delle scuole in rete, costituisce un importante esercizio collettivo di riflessione. Succede infatti, come suggerisce la metafora del cruscotto applicata all'autoanalisi, che ogni rapporto annuale rappresenti un'indicazione di ciò che funziona (anche le conferme positive rafforzano l'autostima di un'organizzazione) e di ciò che richiede un intervento di manutenzione ordinaria o straordinaria.

Non è mai mancata, da parte delle scuole dell'innovazione, l'attenzione a realizzare forme stabili di coordinamento tra loro. A partire proprio dalla metà degli anni '70. Le ragioni sono cambiate nel tempo: bisogno di confrontare le pratiche educative, sostenersi, riflettere e prendere decisioni comuni, promuovere nuovi modelli di formazione in servizio. Con la consapevolezza che costituire circuiti di scuole rappresentava un obiettivo di rilevanza strategica, anche se di difficile realizzazione⁴⁰. Così nascevano forme autonome di

³⁶ Il testo è riportato da Corrado Angius nella rubrica "Lettere" sul quotidiano Repubblica del 1 maggio 2005.

³⁷ "E ora dimmi: un agricoltore intelligente, se ha delle sementi che gli stanno a cuore e desidera gli diano dei frutti, si affretterà davvero a seminarle in piena estate nei giardinetti di Adone per provare il piacere di vederli crescere rigogliosi nel giro di otto giorni? Oppure, se mai lo facesse, si comporterebbe così solo a motivo della festa e per puro divertimento? Ma i semi che gli premono veramente, quelli li spargerà attenendosi alle regole dell'agricoltore per seminarli al momento giusto e certamente si rallegrerà, passati otto mesi, se tutto quello che ha seminato sarà arrivato a maturazione". Platone, Fedro, Milano, Bruno Mondadori, 1996.

³⁸ Il passo è tratto da Riboldi, Marasciello, Vanetti, L'autovalutazione nella scuola dell'autonomia, Editrice La Scuola, Brescia, 2001.

³⁹ Si tratta della rete AIR di scuole coordinata dall'Istituto "P. Levi" di Bollate (MI).

⁴⁰ Nel primo decennio dell'attività di sperimentazione (tra il '74 e l'84), è emersa l'esigenza di trovare punti comuni di convergenza soprattutto in relazione alla terminalità dei curricula, primo fra tutti il problema dell'esame di maturità che non poteva coincidere con il modello allora vigente. E fu il tempo dei periodici seminari di Montecatini, dove l'Amministrazione invitava i rappresentanti delle scuole sperimentali per trovare punti di accordo sullo svolgimento delle prove finali. Prese forma un intelligente modello di maturità,

coordinamento che raccoglievano le esperienze prodotte dalle scuole, le cosiddette buone pratiche dell'innovazione. Un'attività che ha giovato anche a livello territoriale, perché quelle stesse scuole hanno capito che un territorio è più ricco se le istituzioni e i soggetti che vi operano sono in grado di promuovere processi aggregativi. E' quello che oggi chiede il processo di autonomia: superare la concezione molecolare e favorire di un modello di sviluppo relazionale.

In ogni caso il percorso che porta alla costituzione di reti di scuole deve necessariamente superare alcune nozioni ingenuie. Ad esempio che fare rete sia un atto semplice e naturale, non cogliendo che il vero senso dell'accordo è instaurare una relazione di servizio e di cooperazione all'interno di un nuovo quadro di rapporti interni all'amministrazione scolastica.

“Una gabbia andò in cerca di un uccello”, dice un celebre aforisma di Kafka. E siccome non si trovano in giro delle gabbie vuote, l'obiettivo sarà stato certamente raggiunto. Succede perché ogni tipo di gabbia trasmette sicurezza. O meglio, l'illusione della sicurezza. Chi la sceglie come propria dimora decide di rinunciare a coniugare i verbi al futuro. E' del tutto evidente che ciò non corrisponde alla storia delle scuole dell'innovazione. Che tuttavia non hanno fatto un cammino in solitaria.

Non fosse altro perché cambiano rapidamente i soggetti, i contesti e le condizioni dell'apprendimento e un certo tasso di disponibilità all'innovazione è necessariamente presente nelle scuole. Il problema è di trasformare questo dato naturale in una strategia governata e farne un'attività che non riguardi solo di una minoranza.

In sostanza, un'intelligente politica dell'istruzione non si compiace del ridotto numero di scuole eccellenti ma agisce affinché il tasso di eccellenza diventi la cifra distintiva dell'intero sistema di istruzione. E' una delle idee che ci siamo fatti lavorando nei processi di innovazione. Non solo. Abbiamo capito che il vero motore dell'innovazione è la capacità riflessiva che riusciamo ad esercitare ogni giorno sugli attesi imprevisti dell'attività di insegnamento-apprendimento.

Ci siamo fatti delle idee anche sulle politiche scolastiche. Ad esempio che ogni trasformazione del sistema scolastico ha carattere intergenerazionale; pertanto è necessario che i tempi della politica siano rispettosi dei tempi della scuola. Non dimenticando mai che una politica di innovazione deve soprattutto saper coinvolgere, spiegare e convincere. E poi c'è bisogno sempre più di cuori coraggiosi che sappiano leggere i segni dei tempi.

Infine, abbiamo capito che non bastano buone leggi per fare una buona scuola. Valorizzare le esperienze professionali e accompagnare i processi di innovazione: ecco una seria alternativa agli interventi calati dall'alto.

E dare una mano alla scuola del progetto: quella che mette al centro del proprio lavoro i processi di apprendimento e impegna gli insegnanti nella costruzione di un ambiente formativo fondato sulla cooperazione professionale e sulla ricerca didattica. Lo si può fare con l'autonomia. E il solo modo di imparare l'autonomia è di abitarla.

Giancarlo Mori

che avrebbe ispirato la Legge del '98 sull'esame di Stato. Da quegli incontri di più giorni si tornava abbastanza provati per una negoziazione che aveva l'obiettivo di ridurre a sintesi unitaria la grande varietà delle esperienze e delle esigenze. Una palestra molto utile per tutti. Per l'Amministrazione che coglieva la serietà delle scuole sperimentali nel richiedere una prova finale coerente con il nuovo percorso formativo compiuto dagli studenti. Per le scuole che avevano modo di confrontarsi con l'esigenza di conciliare autonomia didattica e perseguimento degli obiettivi generali del sistema di istruzione.





La testa ben fatta

(le autopresentazioni degli studenti candidati ai premi annuali assegnati dal Liceo)

2

Il mio nome è Martino. Non starò a raccontarvi le vicende che hanno segnato i primi e soli anni della mia vita, non sono importanti; né descriverò vanamente le mie fattezze, le quali non possono comunque trasparire da questo pezzo di carta. Chiamarsi Martino è forse l'unico dato concreto che possa avere significato autonomo anche tra queste righe. E l'unico al quale sono legato indissolubilmente.

Da sempre.

Bambino, invaghito delle gesta dei cavalieri, amavo pensare che i miei genitori avessero scelto il mio nome in omaggio a Martino di Tours, il cavaliere santo più celebre nella storia, e l'unico di animo laburista. Mi vedevo cavalcare su praterie immense, avvolto nel mio mantello cobalto, brandendo la spada della giustizia. Ero un cavaliere senza macchia e senza paura, come diceva mio padre raccontandomi le favole. Quando quest'illusione venne a scontrarsi con la realtà, rimase solamente la consolazione del diritto ad uno degli onomastici più importanti, insieme a quelli di Stefano, Lorenzo e Silvestro. L'undici novembre ha saputo insegnarmi il grande pregio della nebbia: il silenzio. Purtroppo, l'altro lato della medaglia è il tentativo instancabile di attribuirmi per analogia Carducci come poeta e le castagne come frutto del destino.

La mia opposizione a entrambi è sempre stata ferma. Per questo mi rifugiai nella speranza etimologica che il mio nome fosse un ricordo, benché pallido, del dio Marre; solo allora compresi il profondo valore del suffisso -ino, non un semplice diminutivo, ma una particella volta a negare palesemente l'aspetto bellicoso del mio carattere, se non a capovolgerlo. Ancora una volta, le mie illusioni si erano rivelate inganni; fu così che cercai rifugio nella radice mars (come dicevano latini e anglofoni), il pianeta rosso.

Ecco perché, fatalmente, mi ritrovavo quel nome: la mia sorte, pensavo, era quella di diventare astronauta (non cavaliere), ed esplorare gli angoli più remoti dell'universo in continua espansione.

Immaginavo di starmene seduto sulla mia navicella, tutto bardato da palombaro, a muovere su e giù le manovelle ed il timone. Il mio nome in codice sarebbe stato, naturalmente, Nemo. La mia vita, ne ero ceno, si sarebbe spenta, anni dopo, durante uno dei soggiorni estivi sulle stazioni orbitanti, a metà tra la terra azzurra e la sfera purpurea.

In seguito, crescendo, preso dalla smania di disegnare e dipingere, mi fu facile convincermi che il mio nome fosse un calco di allitterazioni su quello del nonno Marino. Era questi un abile falsificatore di quadri metafisici, in particolare di De Chirico, ed un amante del caffè. Non avendolo conosciuto di persona, ritenevo che le sue capacità artistiche mi spettassero per diritto di successione, e che quella quartultima lettera, la t, fosse l'unica vera differenza fra di noi. Alle volte, mi piace crederlo tuttora.

L'adolescenza portò con sé i germi del relativismo. Non potevo più considerare il mio nome per intero.

Mi aggrappai alla lettera più grande, più illustre, la M, che, come una porta monumentale, custodisce sotto sigillo le altre sei. La lettera M possiede, indubbiamente, un enorme potere evocativo. M come Maggio, il mese delle ciliegie; come Mecca, la città santa; come Mondo o come Macondo; come Marquez, il più grande romanziere che il secolo scorso abbia mai avuto. Si tratta, fuor di dubbio, dell'iniziale più bella che si possa desiderare; sarebbe stata blu, se Rimbaud avesse deciso di scrivere una poesia anche per le consonanti. Col tempo però, come è naturale, tutto passa, e a furia di ripeterla, anche la mia lettera preferita perdeva ogni rilievo. La solitudine mi costrinse in superflue e capziose indagini filologiche, il cui risultato del tutto falso è la parola altisonante che in greco significa testimone (badate, testimone e basta, non testimone di qualcosa). Pensai di

essere un testimone, per questo decisi di impiegare il mio tempo scrivendo, per lasciar traccia di ciò che non c'è, pur sapendo che il mio oscuro lavoro sarebbe rimasto anonimo. Il problema sempre sottovalutato, non è che Don Chisciotte non sia mai esistito, ma che si trovi, a tutt'oggi, in un luogo nel quale noi non siamo mai esistiti; una volta trasposte in parole, infatti, le cose perdono la propria valenza estensionale per rimanere pura intensione, concetti.

Per questa ragione preferisco non scrivere di me stesso. Giunto a questo punto della pagina non sono più sicuro di quanto mi sia appartenuto veramente, anche se per poco, anche se per un solo attimo, e quanto sia finzione.

Martino Gozzi, cl. 5 T, indirizzo classico, a.s. 1999/2000

All'inizio è stata magia. Per primo ho incontrato Chagall, qui a Ferrara, al Palazzo dei Diamanti.

Avevo circa 7 anni, ed è stato come se lui mi avesse presa per mano - proprio come nel quadro facendomi volare, in una passeggiata attraverso il suo mondo di colori, musica, sguardi, giochi, favole...

Quel giorno -mia mamma me lo racconta ancora- sono tornata a casa con gli occhi "sbrillucanti", trasognati, quasi... La stessa magia che mi avvolge anche ora, quando, visitando una mostra o un museo, rimango indietro, e mi perdo, e torno a volare... Ho avuto la fortuna di fare ancora numerosi incontri simili a quello di cui vi ho un po' raccontato. Con alcuni artisti, forse, non ci siamo amati e i ricordi si affievoliscono nella mia memoria, con altri, al contrario, ancora oggi condivido emozioni e sogni...

E poi sono arrivata all'Ariosto, e il mio rapporto con l'arte è cambiato. E' arrivata la storia dell'arte, gli interminabili pomeriggi di studio e ricerca, le dettagliate "schede" di ogni opera, i famosi viaggi di istruzione-distruzione e, soprattutto, i numerosi laboratori in cui ho confrontato con altri idee, pensieri e sensazioni e dove, insieme, abbiamo cercato di rendere intelligibile agli altri il nostro percorso di studio. E, al di là di tutto questo, ho scoperto anche tanto di più. Qualcosa che mi porto addosso, che è diventato mio, qualcosa per cui mi soffermo sulle persone e sulla realtà che mi stanno intorno in modo diverso. In questi cinque anni, ho imparato che devo saper guardare anche più a fondo. Che non devo limitarmi a vedere le cose solo per come esse si mostrano ai miei occhi.

Ho capito che ogni scultura, ogni pellicola, ogni tela esiste in virtù di tutto ciò che porta in sé e che non sempre è eclatante: per quei piccoli dettagli che bisogna saper cogliere ed interpretare, per quella vita che l'ha generata, per quegli ideali e valori che le danno un senso. I miei incontri sono diventati, così, più consapevoli, più minuziosi, più attenti. E poi, i miei occhi tornano a brillare, la magia arriva di nuovo e io ricomincio a volare...

Serena Matarrese, cl. III A, indirizzo classico, a.s. 2003/2004

Come alla fine della terza media così al termine, o quasi, del liceo classico, tra amici e compagni di scuola ci siamo trovati a farei la fati dica domanda che fa sentire tutto il peso degli anni trascorsi e suona come bilancio: "Ma a noi, chi ce l'ha fatto fare di studiare Latino e Greco?" Ognuno di noi aveva un aguzzino da indicare come colpevole di tanto prolungata sofferenza, però, in ultima analisi, "si poteva fare". Io, infatti, se tornassi indietro ripercorrerei la stessa strada, con la consapevolezza, ma solo adesso, di un orizzonte che mi si è aperto davanti: un mondo "altro", in una specie di "isola che non c'è", e per uno come me che ha avuto e continua a coltivare velleità artistiche, questa è una ammissione piuttosto compromettente.

Nonostante i pomeriggi di maggio negati a una bella partita di calcio o al "Pianista virtuoso" di Hanon per colpa di Archiloco e Virgilio, le notti insonni prima dei compiti in classe e il completo sfacelo di un vocabolario che era ormai diventato un bene antiquario,

provo una sorta di gratitudine verso quelle "Lettere classiche" che molti pensano essere "lettere morte", perché mi hanno aiutato a scoprire la bellezza del mettere insieme le parole e a coglierne le sfumature di senso, così come mi piace mettere insieme le note sulla tastiera e produrre suoni sempre nuovi. Non mi sembrano parole morte quelle che mi hanno aiutato a stare sveglio in tutti i momenti in cui rischiavo di sprofondare nel torpore della banalità di modi di fare che spesso vengono attribuiti ai ragazzi per fame un ritratto più pittoresco che veritiero. Per chi la pensa così, adulto o giovane che sia, mi piace citare una sentenza di Seneca: "vivit is, qui multis usui est, vivit is, qui se utitur", a questo mi sembra che possano servirmi gli studi classici.

Antonio Moschi, cl. III B, indirizzo classico, a.s. 2003/2004

La mia prima esperienza nello studio di una lingua l'ho vissuta all'età di sette anni, quando ancora frequentavo la scuola elementare. Una signora del mio paese, vissuta vent'anni in Germania, venne ad insegnare, presso la mia scuola, la lingua tedesca.

La passione per il tedesco di questa insegnante la sua voglia di continuare uno stile di vita che si era creata in Germania mi hanno affascinato sin dall'inizio e hanno destato in me molta curiosità e voglia di conoscere. Con questa maestra la mia classe ha sperimentato alcune tradizioni tipiche della cultura tedesca: l'abbondante colazione con uova e salame e il "Laternenzug" ~ un trenino di persone che camminano per il paese portando una lanterna, il giorno di San Martino.

Grazie alla conoscenza del tedesco ho potuto trovare nuove amicizie: dall'età di nove anni ho una corrispondenza con una ragazza estone, Jaana, e con un ragazzo tedesco, Patrick.

Quello che mi affascina di una lingua è la novità, la continua scoperta: quando leggo in lingua mi confronto con un altro mondo, mi metto alla prova, e ho la possibilità di conoscere meglio me stessa e gli altri. Il mio rapporto con le lingue straniere non è mai stato impostato come uno studio come qualcosa di forzato: l'incontro con una lingua deve avvenire per amore della stessa, per interesse, per voglia di imparare ogni volta qualcosa di nuovo. Per questo ho scelto di frequentare un indirizzo di studi linguistico: in questi cinque anni mi sono state offerte tantissime possibilità per ampliare le mie conoscenze e migliorare le stesse; ho visto molti film in lingua ho ospitato una ragazza olandese grazie alla quale ho potuto migliorare il mio inglese e ho letto molti brani di autori stranieri che mi sono piaciuti molto e sicuramente mi hanno arricchito tanto.

Durante le vacanze estive ho soggiornato alcune settimane in Germania presso una famiglia molto dolce e affettuosa, con la quale ho ancora dei rapporti e di cui conserverò sempre un caro ricordo.

Dentro me vi è sempre tanta voglia di parlare, in tedesco, in francese o in inglese, e di viaggiare per scoprire nuove realtà e imparare dagli altri. Per i prossimi anni intendo continuare questo mio viaggio, perché quel desiderio di scoprire, di migliorare e di cambiare in me, non si spegnerà mai.

Guerzoni Elena, cl. 5Y, indirizzo linguistico, a.s. 2003/2004

Quando sono felice mi rivolgo ai miei genitori in spagnolo, quando sono arrabbiata e nervosa rispondo in francese. Ovviamente loro mi considerano come una matta alla quale devono adeguarsi per una migliore convivenza, ma grazie alle lingue che uso, possono ricevere dei precisi segnali sul mio umore quotidiano e ridere o allontanarsi di conseguenza.

Adoro parlare una lingua che non sia quella italiana. Spesso mi capita di non riuscire a concludere una frase perché invece di uscire dalla mia bocca una parola del vocabolario italiano, non so... ad esempio incarcerare, dico sempre encarcelar, in spagnolo. Sì, sono

consapevole di poter apparire una squilibrata, ma sono contenta da me stessa. Significa che riesco ad apprendere e utilizzare ciò che mi viene insegnato non solo per scherzare ma soprattutto per comunicare quando viaggio ed arricchire le mie conoscenze nella speranza di trovare un impiego nell'ambito che più mi attira. Vorrei diventare interprete per fare tutto quello che adoro e che sogno da sempre come poter viaggiare, varcare orizzonti nuovi, conoscere, imparare, incontrare nuove persone. Mi affascina tutto quello che non appartiene al nostro Paese e credo che mai come oggi sia importante il confronto con altre culture per potere arricchire il nostro patrimonio e con le lingue e quindi il dialogo tutto ciò sarà possibile.

Sono soddisfatta della scelta dei miei studi: è ciò che mi piace e che mi soddisfa in pieno. Grazie infatti ai numerosi progetti e percorsi interdisciplinari che la scuola propone ogni anno, ho potuto apprezzare e conoscere diverse culture anche molto "distanti" dalla nostra, sentendomi particolarmente coinvolta in questo tipo di progetti.

Probabilmente ciò che ho scritto potrà risultare banale, ma rispecchia esattamente il mio modo di essere e le mie attitudini in ambito scolastico.

Federica Manfrin, cl. 4 E, indirizzo linguistico, a.s. 2003/2004

Penso di essere a persona gradevole, piuttosto intelligente, dotata di buone capacità riflessive e critiche, anche se raramente rivolte verso di me. Sono anche molto impulsiva, lo dimostra il fatto che mi sono messa a scrivere le prime cose che mi passano per la mente, perché non. È facile dimostrare ciò che vali e convincere persone che non conosci! Devo dire di essere anche una persona molto pignola; del resto questo che, a prima vista, sembra un difetto, è diventato inaspettatamente un pregio: ho sempre cercato di capire e di entrare a fondo nelle situazioni e negli studi scolastici. Raramente mi sono accontentata, così a volte ho approfondito argomenti o mi sono interessata ad autori affrontati in classe.

I miei interessi si rivolgono a tutto ciò che può comprendere il concetto di cultura, a parte la musica e lo sport (comuni a molti miei coetanei). Mi piace molto leggere, soprattutto i romanzi russi e adoro scrivere poesie, mi viene facile e spontaneo. Il mio sogno nel cassetto è poter fare la scrittrice o l'antropologa per comunicare in entrambi i casi qualcosa di significativo agli altri e imparare dagli altri.

Penso di essere il risultato, ancora non finito, degli sforzi compiuti dai miei professori. Solo attraverso una guida valida che ti stimola e ti fa amare gli studi, impari ad apprezzare il significato delle cose e andare oltre ad esse. Nell'indirizzo sociale più di tutto mi ha colpito il metodo di studio: leggere, sottolineare, scrivere i concetti, studiare, ripetere e fare lo schema. Quante volte ho sentito ripetere queste parole e lavorando in questo modo sono diventata più autonoma e ho imparato a parlare davanti a molte persone. Le materie di indirizzo mi hanno aiutata a capire me stessa ad ascoltare gli altri non solo i compagni di scuola ma anche i miei famigliari.

Forse solo alla fine di questo terzo anno ho capito qual è il segreto del nostro indirizzo. È instaurare un rapporto personale, profondo e soggettivo con ciò che di oggettivo e distante ci offre, in questo caso, la scuola. Solo così possiamo acquisire e portarci dentro ciò che impariamo, e fame tesoro. Penso ora di aver raggiunto questa dimensione. Amo ciò che faccio in classe con i miei professori e con i miei compagni e accolgo con piacere ciò che la scuola mi offre e sento che ciò che sto imparando nelle discipline di indirizzo non andrà disperso.

Erica Scalambra, cl. 3 R, indirizzo scienze sociali, a.s. 1997/1998

Sono una ragazza di città, e in essa io trovo la mia dimensione ideale: Ferrara è un centro dai colori terracotta e bianco marmo, una piccola città calata nel verde smeraldo della Pianura Padana.

Con il trascorrere degli anni sono cresciuta, così come i miei occhi e le sensazioni che abbino all'ambiente circostante. Da bambina giocavo sulla balconata delle villette nelle quali abito. Il gioco era caratterizzato da piccoli spostamenti, sempre attorno a casa, senza mai scendere da quella realtà sospesa della terrazza; una realtà distaccata dal quotidiano brulichio al di sotto di essa. Solo la nonna mi accompagnava nei parchetti disseminati qua e là, mostrandomi nuovi colori. Io li ho mescolati, accorgendomi che erano ancora pochi: grigio e mattone, in sequenza. Come allora, la natura rappresenta per me ancora oggi un creato in evoluzione: mi capita spesso il pomeriggio di uscire, di passeggiare nel verde, di osservare tutti quei colori che mancano nella tavolozza dei ricordi. Sto così completando la mia tavolozza e mi ritengo piuttosto fortunata: Ferrara è una piccola provincia, sorta nel cuore della pianura. Anche se quel prato sotto casa sembrava ritagliato nel cemento, mi accorgo sempre più che è stato il cemento della città ad essere ritagliato nel verde.

Basta semplicemente aprire la porta e varcare quella balconata. I colori entreranno da soli. Crescendo ho iniziato a guardare oltre il mio quartiere scoprendo piano piano lati nuovi e diversi della mia città. In ogni angolo posso scorgere la forza della natura scatenarsi, ribellarsi al soffocamento della pietra. Io stessa ogni giorno sento il desiderio di reagire a questa oppressione:

devo tornare alla mia origine. La terra. Tutto attorno a me è verde e argilla, i colori della Pianura.

Durante l'inverno adoro osservare le Prealpi innevate; in quei giorni di sole l'aria è fredda e limpida e posso vedere i confini della mia dimora. Ai piedi delle Prealpi bianche sento di essere a casa mia, così come a sud vedo la mia stanza chiudersi con i colli romagnoli. La pianura è casa mia e stagione dopo stagione muta i suoi colori, abbeverata dal grande fiume. Da qualche anno le mie passeggiate hanno scoperto un percorso sulla riva del Po; al suo fianco io ascolto la sua voce, perché in esso ritrovo la voce di mio padre e di mia madre. Aveva ragione quel vecchio poeta ferrarese, quando nei suoi versi recitava come il grande Po fosse clemente con tutti noi; esso è un buon padre che ci redarguisce, alza la voce, ma non ci può far male, perché "anca mi a sòn un di to' fiò". Sono di erba e terra, terra mia innaffiata di acqua del Po; sono erba verde, sono un campo di grano di giugno, gialla di paglia e rossa di papaveri. Il mio mare è uno sfavillare di girasoli in fondo allo stradone, è il giallo delle spighe che ondeggiano al di là del fosso.

La vita di tutti i giorni spesso si tinge dei colori del lavoro, della fatica, dello smog, portandoci allo smarrimento. In questi momenti grigi cerchiamo in noi stessi la serenità, e possiamo scorgerla nel verde e nell'argilla della Pianura. Qui ci sentiamo tranquilli perché essa è il tetto che ci protegge, la madre che ci nutre. Siamo piccoli granelli di sabbia in una spiaggia sconfinata.

Tuttavia, qui mai nessuno si perde, mai nessuno teme l'infinito, poiché è in esso che possiamo rintracciare noi stessi.

Sara Sanguinetti, cl. 4 R, indirizzo scienze sociali, a.s. 2003/2004

Quando ho incominciato il mio percorso scolastico qui al Liceo avevo sicuramente un'idea molto vaga di come fosse questa scuola. In particolare mi ero creata l'immagine di un indirizzo, quello socio-psico-pedagogico, moderno e anticonformista, indirizzo, oggi chiamato sociale, che avevo poi deciso di frequentare.

L'interesse per materie come psicologia, pedagogia e sociologia mi derivava un po' dalla curiosità che avevo rispetto a questi argomenti; un po' dalla presunzione di conoscere meglio gli altri, ma soprattutto me; e un po' dall'interesse che mia zia, insegnante, ha sempre avuto per la pedagogia e dai lunghi (a volte barbosi discorsi) che intavolava a proposito delle scuole montessoriane, delle teorie di Bruner, Piaget e altri.

In questi anni, con la guida delle insegnanti e l'amicizia dei miei compagni, ho imparato cose utili per me e per gli studi che spero di intraprendere, dato che ho intenzione di continuare a studiare psicologia.

Una delle cose che ho imparato studiando le materie di indirizzo, e che io ritengo molto significativa, è che le scienze sociali non cercano di trovare teorie oggettive e universali (sarebbe impensabile e presuntuoso dato che il campo di indagine è l'uomo), ma offrono un "punto di vista" sul mondo, una visione che può essere messa in discussione.

Il Liceo non mi ha solo appassionato sempre di più a materie che già mi piacevano, ma mi ha fatto riscoprire l'interesse nascosto (ma molto nascosto) che non sapevo di avere per la matematica. A parte quest'ultima caratteristica che mi fa un po' sembrare un extraterrestre agli occhi dei miei amici, credo di essere una ragazza normalissima, con passioni e gusti altrettanto normali. Mi piace divertirmi, uscire con gli amici e, tra le altre cose, anche leggere (quando ho un po' di tempo) soprattutto i gialli (adoro lo stile di Agatha Christie) per rilassarmi e le opere di Kafka se voglio cimentarmi con qualcosa di più impegnativo (queste però non le leggo mai nei periodi in cui sono già triste).

Amo ascoltare musica leggera, suonare la chitarra e soprattutto viaggiare, anche se non ne ho spesso la possibilità, per conoscere posti nuovi e culture diverse dalla mia.

Forse questa è una delle tante conseguenze della mia curiosità.

Manuela Maini, cl. 4 Q, indirizzo scienze sociali, a.s. 1998/1999

Mio padre... avreste dovuto conoscerlo mio padre... Ma forse lo avete visto senza riconoscerlo, con i miei occhi blu e i miei capelli biondi, e il mio nome, perfino... Renato... Renata...

Magari mentre si aggirava disorientato per i corridoi di questo liceo, in qualche afoso pomeriggio di aprile, o nel buio di un gelido inverno: un giorno di questi cinque anni, mentre furtivo prendeva informazioni su di me. Sì, vi parlo di lui per vantarmene, per vantarmi dell'uomo che mi ha reso la donna che sono.

Sì, uso il termine donna, perché mi piace sentirmi così.

Perché non sono più il pulcino che è entrato qui cinque anni fa, accompagnata da suo padre.

Cosa io sia diventata, questo sarà la vita a dirlo. Tutto quello che so, e non è poco, è che oggi, a 1735 giorni da quel primo giorno, mi sento una persona, e se mi sento così, dovrò pur esserci un motivo.

Ho trascorso in questa scuola più tempo che in qualsiasi altro luogo: ho ascoltato il suono dei muri, sentito l'odore dell'inverno, amato e odiato la neve di aprile, la fioritura dei pioppi. Ho camminato per chilometri su e giù per questi corridoi, comprato centinaia di fogli protocollo per i compiti in classe, e posso dire di aver assistito all'emancipazione delle macchinette per il caffè, promosse inquiline della gloriosa "sala-bar".

Ci sono cose di questi anni che non dimenticherò, momenti banali forse, ma magici, come non lo sarà mai più nessun momento.

Perché nel bene o nel male, leone o pecora, è qui dentro che sono cresciuta, è questo il posto che mi ha disegnato.

Grazie alla letteratura, il mondo fittizio che ho amato di più, abitato da uomini grandi, e vicini come forse nessuno saprà mai più essere. Grazie alle scienze, reali e concrete come la vita, in senso assoluto. Grazie alla storia, in qualsiasi ambito, narratrice instancabile delle meraviglie e degli orrori di ogni quando.

Grazie agli insegnanti, a tutti gli insegnanti, per aver creato un mondo fecondo di idee e spunti, per aver lottato a volte, per aver urlato e imposto, per aver dato anche più del 100%.

Grazie all'insegnante che oggi mi lusinga, dicendomi di aver fatto il mio nome per questo premio.

Grazie per avermi trasformato in una promessa, la sua promessa, candidandomi e scommettendo su di me, perché questo mi fa sentire bene, benissimo, e non c'è altro modo per dirlo.

Grazie a queste mura solide, di cultura e cemento, per non essere mai crollate.

Grazie ai miei compagni, a tutti i miei compagni, per essere stati il mio mondo, eterogeneo, splendido, divertente, rilassante e vivido.

Grazie a mio padre, che mi ha accompagnato alle soglie della vita, ed è con me anche adesso mentre sto per tagliare questo primo, vero traguardo.

Come non vi ho detto niente di me? Ma se non ho fatto altro che parlarvi della mia vita, delle persone che l'hanno resa importante?

"Per ottenere una verità qualunque sul mio conto, bisogna che la ricavi tramite l'altro.

L'altro è indispensabile alla mia esistenza; come alla conoscenza che ho di me"

Jean-Paul Sartre

Renata Vecchiattini, cl. 5M, indirizzo scientifico, A.S. 1999/2000

Vi è mai capitato di sfogliare un libro, per esempio un'antologia, con l'intenzione, magari non proprio spontanea, di studiare una biografia o la contestualizzazione socio-economico-politicostorico-scientifica? E viaggiando di pagina in pagina fino a quella famigerata teoria, scorgere con la coda dell'occhio un titolo strano? Non so a voi, ma a me è capitato spesso; ed ogni volta ci sono ricascata. Smettevo di sfogliare, dimenticavo la pagina di teoria e cercavo quel titolo accattivante.

Poi mi mettevo a leggere. Una novella, una poesia, un brano, qualsiasi cosa. Il risultato era che studiavo la famosa biografia originaria ad orari impensabili, poi, appena potevo mi precipitavo in biblioteca per sequestrare le opere dell'autore che mi aveva affascinato. Salvo poi rimanere incastrata fra gli scaffali di libri, rapita da ogni titolo, da ogni immagine, da ogni frase letta. Mi coglieva il grande dilemma di quale libro prendere, perché se l'intenzione era unica, le voglie erano infinite. La mia indecisione spaziava dall'antico al moderno, dall'America alla Russia, dal fantastico al giallo. Ed ogni volta rimanevo incerta, a sfogliare e girare, come se non mi bastasse sapere che potevo tornare: avevo la strana urgenza di prendere il libro più bello, subito.

Ebbene sì, mi piace leggere. In un mondo dove tutt'al più si guarda e si naviga, ho un amore onnivoro e disorganizzato per i libri, insoddisfatto e vorace, curioso e confuso. Non mi preoccupa di ordinarlo: sarà il tempo, saranno i miei gusti a selezionare, escludere ed ammettere. Intanto leggo.

Non è semplice spiegare cosa ci sia di bello. Razionalmente si possono addurre varie motivazioni: leggere è un confronto con esperienze diverse, un contatto con altre culture, uno svago ed un intrattenimento, un cumulo accattivante di conoscenze. In modo un po' meno razionale, ma più sincero, la lettura è una riflessione poliedrica e vivace sui grandi problemi e sui piccoli uomini: la Storia, il mondo, Dio, la morte, la vita quotidiana, i gesti banali si compenetrano in un unico affresco dall'impatto forte ed indelebile. Ogni libro è una parabola, un frammento dell'esistenza: cambiano le circostanze, le apparenze, le forme, ma al di là della peculiarità delle situazioni, esiste l'universalità dell'uomo, che ha ritmi e modi immutabili. Nelle pagine sono racchiusi sentimenti, emozioni, dolori e pensieri che vivono tutt'oggi, connaturati all'uomo e indissolubili. Didone è morta o palpita in ogni donna tradita?

Per questo la psicologia, per quanto scienza moderna, ha mutuato dalla cultura greca parte della terminologia: la letteratura aveva già evinto la sostanza dei processi inconsci, li aveva personificati nell'incisività dei miti e delle storie.

Questo non significa che tutto è stato già detto e non ha più senso scrivere. Significa che tutto può essere letto. La letteratura è un materiale estremamente duttile, immobile e costante sulla pagina, ma versatile e plasmabile nell'immaginario umano. Quanto è scritto

viene filtrato dal tempo, dallo spazio, dalla mentalità e dalla soggettività: ne risulta un contenuto nuovo ed unico. Un libro è sempre l'incontro di due sensibilità: quella dello scrittore si scontra e si confronta con quella del lettore, in un dialogo continuo ed infinito, che non conosce i limiti della vita. Si legge per il gusto di appropriarsi dell'esperienza degli altri, per carpire i loro segreti, per acquisire una nuova conoscenza dell'Uomo e di se stessi. Ed in questo si ha il paradosso proprio di ogni arte: è universale perché ha un valore eterno e terribilmente attuale; è strettamente personale perché l'interlocutore è uno e ne coglie un significato irripetibile.

Ester Mazzoni, cl. 5 M, indirizzo scientifico, a.s. 1998/1999

Mi chiamo Daniele Gasparini e frequento il terzo anno dell'indirizzo scientifico (classe 3^aM) del nostro Liceo. Durante le scuole medie decisi di iscrivermi a questo indirizzo vista la mia passione per le materie scientifiche in generale ed essendo comunque interessato al latino, allora più per curiosità che per altro probabilmente. Non conoscevo allora (a parte alcuni accenni durante le visite alle varie scuole per orientarci riguardo le future scelte) molte cose riguardanti fisica e chimica, compreso il metodo scientifico nei suoi aspetti più dettagliati (cosa che neppure ora posso asserire di sapere appieno) e le uniche materie che avevo studiato erano matematica (alla quale andavano maggiormente le mie preferenze) e biologia.

Le prime esperienze al Liceo classico per quanto riguarda la sperimentazione scientifica furono per me una "rivoluzione" nel modo di pensare e di agire in questo campo (anche se allora questo cambiamento era per me difficile da esprimere e formulare in un discorso compiuto), poiché implicarono la ammissione cosciente (diversamente da prima) della presenza di "errori" da tenere in considerazione nella parte "pratica" delle materie scientifiche, cioè durante gli esperimenti. Inoltre materie come la fisica erano una novità anche dal punto di vista teorico per me, per quanto riguardava lo studio della storia della materia, del metodo scientifico e delle leggi che "regolano" il mondo, studiate teoricamente o verificate sperimentalmente.

L'inizio di quest'anno ha, in un certo senso, trasformato ulteriormente le idee che mi ero formato nel corso del tempo riguardo la scienza in generale, modificando la mia prospettiva riguardo ciò.

Rilevante per quel che concerne questo risultato è stato per esempio affrontare uno stesso fenomeno naturale (o grandezza fisica) da diversi punti di vista. Una cosa che mi ha colpito molto è stato infatti lo studio della massa non più (o almeno non solo) come "quantità di materia presente in un corpo e suo valore intrinseco e particolare (oltre che perenne)", ma pure come fattore inerziale derivante dal rapporto tra una forza agente sul corpo e la accelerazione impartita ad esso, con l'eventuale allargamento del discorso alla questione di lavoro ed energia relazionate alla materia e anche con un accenno alla teoria della relatività (non approfondita comunque durante quest'anno scolastico). Per ciò che riguarda questo argomento (oltre che utile per la chimica) la visita ai Laboratori Nazionali di Fisica Nucleare ha aperto nuove prospettive, fornito nuovi spunti di riflessione ma pure nuovi interrogativi, rivelandosi in ogni caso molto utile ed interessante (anche per ciò che riguarda la conoscenza del metodo scientifico operativo).

Significativi sono stati inoltre i diversi modi, differenti anche rispetto agli anni precedenti, con cui abbiamo affrontato uno stesso argomento, specialmente la "sottomissione" dell'elemento sperimentativi a quello della dimostrazione e del ragionamento analitico e teorico. È maturata, tra le mie idee infatti, quella della visione del metodo scientifico come una relazione di corrispondenza tra un "mondo di idee e ipotesi" e il mondo reale in cui queste leggi devono trovare conferma. Questa idea mi è affiorata alla mente specialmente per la materia di chimica (e poi si è estesa a tutte le altre), durante la quale, parlando del cambiamento dei modelli atomici e dei modi di pensare e procedere, è stato più volte detto

(e visto nei fatti della storia) che un modello teorico che descrive un fenomeno fisico-chimico deve essere capace di interpretare i dati pratici a disposizione, ma pure di, mediante una astrazione concettuale e molte ipotesi, saper prevedere altri avvenimenti (di tipo anche diverso) in base a quanto è teorizzato. Questa consapevolezza mi ha portato a rivalutare la parte dell'analisi e della riflessione complete di un fenomeno e il ruolo che esse hanno nel "metodo scientifico" (dopo che nel biennio avevo rischiato di considerare la scienza come lo studio e analisi dei dati in modo molto più distaccato e rigoroso che avrebbe potuto far apparire uno scienziato come un mero calcolatore elettronico, che si basa solamente sui dati ottenuti e sulle conoscenze precedenti, elaborandoli e traendone opportune considerazioni e risultati, precludendo la possibilità di ipotesi anche azzardate su possibili cause o conseguenze di questo avvenimento analizzabili da tutti i punti di vista) rendendomi ancora più affascinanti questi argomenti. Queste riflessioni hanno poi portato ad una diversa considerazione degli errori (visti come fattori derivati da fenomeni naturali estranei al sistema in esame ma da conoscere e considerare, almeno per poterli classificare ed escludere) e delle leggi (viste come interpretazioni dei fenomeni che devono però rispondere ad un vaglio pratico-sperimentale) nel mondo scientifico (e di conseguenza nel metodo operativo) (tra cui per esempio il fatto di voler scindere nei minimi particolari un fenomeno e isolarlo con esperimenti "ideali" sia teorici che sperimentali, ma contemporaneamente anche di voler analizzarlo completamente e in tutti gli aspetti). Dalle lezioni di chimica è emersa inoltre l'importanza della periodicità e della regolarità nelle materie scientifiche, espressa il più delle volte da relazioni matematiche, ma non solo (o almeno, non sempre le regole matematiche sono individuate nello stesso momento in cui si considera e analizza un fenomeno). Per questo argomento è emblematico il discorso su Mendeleev e sulla sua "tavola degli elementi", che analizzando e riportando le regolarità della natura (pur senza conoscere le cause "dirette" e nemmeno le "originali" di questa periodicità) anticipa le funzioni matematiche di Schrodinger, ideate a distanza di tempo e di nuove scoperte (che Mendeleev appunto ignorava) da quelle del chimico russo, dimostrando tra l'altro l'efficacia del suo sistema di classificazione oltre che delle sue idee, che pure avevano previsto le proprietà di elementi allora sconosciuti in base alla regolarità. È da notare inoltre come le "cause dirette" della natura e del comportamento di un elettrone in un atomo e la sua composizione siano ora oggetto di studio e forse in futuro si potrà arrivare a conoscenze ipotizzabili grazie all'equazione di Schrodinger (come è stato allora per Mendeleev). Da questi fatti ho incominciato a riflettere per esempio sulla concezione di classificazione e razionalizzazione della natura da parte dell'uomo e sulla differenze tra cause e conseguenze "dirette" di un fenomeno e sul fatto che il più delle volte lo studio delle conseguenze porta alla scoperta delle cause e ad una migliore interpretazione del fenomeno.

In ultimo sempre per ciò che riguarda chimica lo studio del principio di Heisenberg e della legge di De Broglie (e di tutto il discorso relativo) mi ha portato a concepire un'idea di realtà (e di errore e certezza in essa e quindi anche negli esperimenti) ancora più "complessa" di quella che avevo prima e che è ancora adesso soggetta ad interpretazioni da parte mia.

Infatti la mia visione (modificatasi in tutti questi anni) della scienza attraversa ora una fase in cui ritengo che chimica, fisica e biologia siano molto accomunate e che siano presenti in esse gli stessi fenomeni "naturali" (solo con rilevanza relativa diversa) e che essendo ognuna di esse una scienza analizzante parti diverse (ma allo stesso tempo collegate) della natura, nel momento in cui un fenomeno influenza una di esse si ripercuota in qualche modo pure sulle altre (nonostante si possa dire che è in modo irrilevante). Inoltre ritengo che esse siano unificate da uno stesso metodo per affrontarle. Questa visione delle cose è stato probabilmente anche il risultato dello studio della filosofia (specialmente lo studio di Platone e Aristotele), la nuova materia di questo anno che ha contribuito allo

sviluppo di nuove prospettive e modi di porsi e considerare materie anche di anni precedenti.

Per quanto riguarda lo studio della biologia, quest'anno è stata molto piacevole per me (passando dalla "biochimica" dell'analisi "del piccolo e particolare" alla classificazione generale degli esseri viventi, supportata pure dalla interessante ed educativa visita al museo di storia naturale di Ferrara e di Milano, con riferimenti pure ad evoluzione ed adattamento) e posso ritrovare in essa molte delle osservazioni già riportate precedentemente (pure quella dell'interpretazione matematica, o comunque sistematico-periodica).

Per quanto riguarda la matematica, mi pongo dinanzi a lei come davanti ad una materia teorico-"filosofica" che costituisce la base per il "mondo delle idee" da cui la fisica può attingere e che quasi considero "senza confini" (soprattutto viste le riflessioni sui casi particolare come per i limiti) e che anche per questo motivo riesco difficilmente a definire con certezza.

In ogni caso ritengo che in ognuna di queste discipline scientifiche sia necessario applicare un metodo "di ragionamento" che, senza "prendere" quello scientifico nel caso particolare, posso provare a definire come "analitico", nel senso che implica una attenta e approfondita analisi di tutto l'argomento nel suo complesso prendendo in considerazione tutto sin nei minimi particolari. Inoltre, ciò che più mi piace riguardo il campo scientifico è proprio questo modo di procedere, studiare e provare a comprendere (interpretando) in sé comune a tutte le materie e presente a prescindere dalla singola. Questo metodo penso possa essere applicato pure riguardo materie e argomenti esterni a quelli definiti scientifici, sia perché in un qualche momento condividono argomenti ed obbiettivi trasversali e comuni pure alle materie di campo scientifico sia come possibile metodo di studio "generale".

Per ciò che concerne le mie aspettative per il futuro, spero di poter allargare il campo delle mie conoscenze e sono curioso di scoprire gli eventuali nuovi (e sempre mutevoli) modi di porsi rispetto gli argomenti (e delle relative interpretazioni) augurandomi di mantenere e incrementare questo desiderio di conoscenza e curiosità.

Daniele Gasparini, cl. 3 M, indirizzo scientifico, a.s. 2003/04

Scambiarsi i semi migliori

(le pratiche didattiche dell'innovazione)

3

Con Erotion a Ferrara (frammenti di un diario scolastico)

«Di tal genere, se non tali appunto, erano i pensieri di Lucia, e poco diversi i pensieri degli altri due pellegrini, mentre la barca gli andava avvicinando alla riva destra dell'Adda»

[Alessandro Manzoni, *I Promessi Sposi*, capitolo VIII]

Liceo classico «Ariosto», lunedì 27 ottobre 2003, sesto giorno prima delle calende di novembre, comiziale, ore 08.30.

«Buongiorno prof, allora, ha visto la SPAL? Dopo tanto tempo, una vittoria in casa!»

«Buongiorno ragazzi! Come vuole la tradizione, cambio di allenatore cambio di marcia!»

Alla prima ora del lunedì eccoci qui insieme noi dodici, le mie sei e i miei cinque allievi del quarto anno di corso dell'indirizzo sperimentale classico, e si comincia in genere commentando le sorti – per nulla magnifiche e progressive – della squadra di calcio cittadina, un tempo protagonista sui campi della massima divisione, oggi in fondo alla classifica della serie C 1 girone A: ecco il motivo del cambio di manico alla guida della compagine. Ebbene, questa prima ora del lunedì, come l'ultima del sabato, è dedicata alla poesia, laddove Callimaco anticipa il giorno festivo e, adesso per un breve tratto, Marziale occupa il giorno successivo.

«Vediamo ragazzi – apro io le manovre – il materiale che abbiamo in dotazione, già a voi consegnato per iniziare a lavorare insieme. Innanzitutto il testo: Marziale, *Epigrammi*, libro quinto, 37, vv. 1-17

**Puella senibus dulcior mihi cynnis,
agna Galaesi mollior Phalantini,
concha Lucrini delicatior stagni,
cui nec lapillos praeferas Erythraeos
nec modo politum pecudis Indicae dentem 5
nivesque primas liliumque non tactum;
quae crine vicit Baetici gregis vellus
Rhenique nodos aureamque nitelam;
fragravit ore quod rosarium Paesti,
quod Atticarum prima mella cerarum, 10
quod sucinorum rapta de manu gleba;
cui comparatus indecens erat pavo,
inamabilis sciurus et frequens phoenix,
adhuc recenti tepet Erotion busto,
quam pessimorum lex amara fatorum 15
sexta peregit hieme, nec tamen tota,
nostros amores gaudiumque lusisque.**

[trascrizione del testo secondo l'edizione curata da H. J. Izaac, Paris, Les Belles Lettres, 1969]

in secondo luogo, memori del metodo ben collaudato della 'traduzione contrastiva', collochiamo sul nostro tavolo di lavoro i seguenti prodotti, in ordine cronologico:

**Bimba per me dalla voce più dolce
dei cigni che stanno per morire,**

**più morbida del vello d'un'agnella
del Galeso dei campi falantini,
più squisita di una conchiglia
del lago di Lucrino.** 5

**A lei non potresti tu anteporre
le perle pescate nel Mar Rosso,
né l'avorio di un dente d'elefante
pulito di recente,** 10

**né i primi fiocchi della neve
oppure un giglio intatto in fioritura.
Vinse per morbidezza dei capelli
il vello delle pecore andaluse,
le chiome delle femmine del Reno
e lo splendor dell'oro.** 15

**Dalla bocca mandava una fragranza
come quella ch'esala
dai rosari di Pesto,
ovver dal primo miele
dei favi dell'Attica** 20

**o quale emana da una palla d'ambra
tolta di mano.**

**Messo di fronte a lei a paragone
sfigurava il pavone,
sgradevole sembrava lo scoiattolo,
un uccello comune la fenice.** 25

**Tiepido ancora è il corpo di Erotion
nel sepolcro recente,
lei che la legge amara
del più crudel destino** 30

**nel sesto dei suoi inverni non compiuto,
portò via da noi,
lei ch'era il nostro amore,
la gioia ed il trastullo.** 35

[fonte: Marco Valerio Marziale, *Epigrammi*, a cura di Arturo Carbonetto, Garzanti, Milano, 1979: sigla da ora in poi Carbonetto]

**Fanciulla dal canto più dolce dell'ultimo canto dei cigni,
più tenera di un'agnella del Galeso tarantino,
più delicata di una conchiglia del lago Lucrino,
alla quale non si preferirebbe una perla del mar Rosso,
né l'avorio luccicante di un elefante indiano,** 5

**e nemmeno la prima neve o un giglio intatto;
lei che con i capelli ha vinto la lana delle pecore andaluse,
le trecce delle donne del Reno, la pelliccia dorata dei ghiri;
lei che aveva una bocca odorosa come un roseto di Paestum,
come il miele fresco dei favi cerosi dell'Attica,
come una goccia d'ambra presa con le mani;** 10

**lei che faceva apparire brutto un pavone,
antipatico uno scoiattolo, comune l'araba fenice:
la cenere di Erotion è ancora calda,
di lei che la legge amara del crudele destino** 15

**ha portato via al settimo inverno non ancora compiuto,
lei che era il mio amore, la mia gioia, il mio dolce piacere.**
[fonte: Marziale, *Epigrammi*, a cura di Simone Beta, Mondadori, Milano, 1995: sigla da ora in poi Beta]

**Bimba per me più dolce di anziani cigni,
più morbida di un agnello del Galeso Falantino,
più delicata di una conchiglia del lago Lucrino,
cui non preferirei perle Eritree** 5

**né la zanna d'India or ora levigata,
né candida neve né giglio mai toccato;
lei che superò nei riccioli il vello d'una agnella Betica,
e lo splendore dorato delle trecce del Reno;**

**come un roseto di Pestum odorava la sua bocca,
come il primo miele degli alveari d'Attica,
paragonato a lei il pavone era sgraziato,** 10

**il ghiro volgare e banale la fenice;
è ancora tiepida Erotion per il recente rogo,
lei che un'amara legge del destino crudele** 15

**portò via nel sesto inverno, neppure compiuto,
amore nostro, gioia, allegria.**
[traduzione del prof. Camillo Nardini, compiuta dal medesimo presso la Biblioteca Vaticana nell'agosto 2003, inedita: sigla da ora in poi Camillo 1]

**Bimba più aggraziata, per me, di anziani cigni,
più tenera d'un'agnella,
più fragile d'una conchiglia di lago;
non ti avrei cambiata con perle orientali,** 5

**né con zanne d'avorio da poco levigate
né con la bianca neve, né con un giglio intatto;
tu superavi, coi tuoi riccioli, la morbida lana d'Angora
le trecce del Reno e lo splendore dell'oro;**

**la tua bocca profumava come un roseto di Pesto
come il primo miele delle api dell'Attica,** 10

**come un pezzetto d'ambra stretto nella mano;
il pavone, al tuo confronto, era sgraziato
il ghiro era sgradevole, la fenice spregevole:
ahimè, Erotion, è ancora caldo il tuo recente rogo funebre,** 15

**l'amaro destino d'un fato crudele
t'ha strappata a sei anni, neppure compiuti,
amore mio, gioia mia, mio diletto.**
[traduzione del prof. Camillo Nardini, inviata in data 15 ottobre 2003, inedita: sigla da ora in poi Camillo 2]

ecco, limitiamoci a queste quattro traduzioni, le cui ultime due, come avete visto, sono opera del professore di Senigallia, l'organizzatore illuminato e tenace, fra molte altre iniziative, degli incontri annuali sul latino».

«Un attimo, prof, chi è Erotion?» chiede Francesca.

«Grazie per la domanda» ribatto io. «Nel medesimo libro quinto, il testo numero 34 è un vero proprio epigramma, composto in distici elegiaci, cinque per la precisione, e quindi di dieci versi in tutto: il poeta affida la piccola Erotion ai genitori di lei già defunti, Frontone e Flaccilla, affinché proteggano la piccina mentre compie il viaggio all'Ade, difendendola dall'orrore dell'aldilà, e dalla bocca di Cerbero. Ritroviamo in questo testo, che vi lascio a parte, termini a noi familiari, per esempio l'espressione **oscula...deliciasque meas** (v. 2: cfr. **nostros amores gaudiumque lusisque**), preceduta dalla struttura ad anello **hanc...puellam** quale incipit ed explicit del primo verso, nonché l'ottativo **ludat** (v. 6) che richiama di nuovo il terzo elemento della 'iunctura' trimembre appena ricordata (**lusus**), senza dimenticare il riferimento all'età (v. 5 **impletura fuit sextae modo frigora brumae**), analogo al nostro. Chi è dunque questa Erotion? È un essere debole alla terza potenza, perché donna (e non maschio), bambina (e non persona adulta), schiava (cfr. v. 20 del finale non riportato la parola **vernula** = piccola schiava). Siamo di fronte ad un mondo tutto delicato, infinitamente fragile, da maneggiarsi con estrema cautela, anche – e soprattutto – nella traduzione. Proviamo intanto a formulare un parere complessivo su ogni prodotto, in base alla vostra lettura domiciliare».

«Carbonetto si presenta abbastanza ambizioso» affermano Cecilia e Licia. «Intanto occupa il doppio di righe rispetto al testo latino, il che a noi pare eccessivo, perché diluisce troppo i contenuti del testo medesimo. Abbiamo incontrato diverse difficoltà, ma crediamo siano comuni a tutte le traduzioni, nel capire fino in fondo le allusioni ai termini di paragone per la misurazione delle qualità fisiche e morali del tempo (i campi falantini, il lago Lucrino, ecc.); vogliamo cioè dire che noi più dei nostri predecessori, e i nostri posteri ancor più di noi, abbiamo bisogno di note di spiegazione, di un commento che fornisca il contesto spazio-temporale, non tanto di una traduzione. Esattamente quello che ha fatto il suo collega prof. Camillo, il quale riscrive letteralmente tutta la storia di Erotion, e commenta a pagina 4 del suo lavoro: - La traduzione, ora, non è più un problema. Anzi, in un certo senso, potrebbe anche essere superflua -. Abbiamo ritrovato in questa confessione una parte importante di noi, del nostro lavoro. Ah, dimenticavamo: tradurre **fragravit ore quod rosarium Paesti** (v. 9) con **Dalla bocca mandava una fragranza / come quella ch'esala / dai rosari di Pesto** ricorda troppo **Dai calici aperti si esala / l'odore di fragole rosse** del "Gelsomino notturno" pascoliano (anche perché lei ce lo recita spesso), per non parlare poi dei 'rosari'...».

«Beta invece rispetta il numero dei versi di Marziale» intervengono Matteo Gianluca ed Enrico «anche se i righe sono più ricchi, ovviamente, di parole; ma siamo coscienti fin dal primo anno di corso della difficoltà di comprimere un messaggio in parole che siano poche ed esatte. Della necessità di un lavoro di commento hanno già detto le nostre compagne. Noi vorremmo far notare una piccola cosa, forse insignificante, ma per noi istruttiva: Beta non usa l'articolo determinativo, come gli altri traduttori, per nominare due dei tre animali a confronto con Erotion, ma l'indeterminativo **un** per il pavone e lo scoiattolo, riservando il determinativo all'araba fenice, che davvero era unica, a quanto ne sappiamo».

«Non mi pare affatto insignificante la vostra osservazione, ragazzi, anzi; e il duplice tentativo del prof. Camillo?»

«Possiamo dire che si è complicato la vita da solo» - questo il parere di Anna Claudia, Elisa, Fabio Chiara, Federico e Francesca - «proprio perché è stato molto bravo nella ricostruzione del mondo di Erotion, riuscendo a far passare come un film davanti ai nostri occhi il vissuto di tutti i giorni. Tradurre invece obbliga a litigare con il modello per sforzarsi di essere bravi come lui: ma poi chi ci capisce qualcosa? Comunque a noi piace più Camillo 1 rispetto a Camillo 2, ove **aggraziata** subito al primo verso ci allontana, anche se preferiamo **amore mio, gioia mia, mio diletto** della seconda versione ad **amore nostro,**

gioia, allegria della prima. Ottimo il **ghiro** al posto dello scoiattolo, perché più caldo, più morbido, più tenero – almeno per noi».

«Molto bene, ragazze e ragazzi. Dopo questo approccio generale, ho una proposta da farvi, proprio alla luce dell'ultima vostra osservazione: concentriamoci su nove parole, tre iniziali, tre al centro e altrettante nel verso finale del tratto testuale preso in esame, e costruiamo una tabella nel modo seguente:

| Marziale | Carbonetto | Beta | Camillo 1 | Camillo 2 |
|-------------------|--------------------------|-----------------------------|---------------------|-----------------------|
| Dulcior | più dolce | più dolce | più dolce | più aggraziata |
| Mollior | più morbida | più tenera | più morbida | più tenera |
| Delicior | più squisita | più delicata | più delicata | più fragile |
| Indecens | sfigurava | brutto | sgraziato | sgraziato |
| Inamabilis | sgradevole | antipatico | volgare | sgradevole |
| Frequens | un uccello comune | comune | banale | spregevole |
| Amores | il nostro amore | il mio amore | amore nostro | amore mio |
| Gaudium | la gioia | la mia gioia | gioia | gioia mia |
| Lusus | il trastullo | il mio dolce piacere | allegria | mio diletto |

Ecco a questo punto il suono della campana, a ricordarmi che devo sgombrare il campo.

Liceo classico «Ariosto», lunedì 3 novembre 2003, terzo giorno prima delle none, comiziale, ore 08.30.

«Prof, la sua tabella puzza tremendamente del numero 'tre', come ormai siamo abituati a vedere con lei da anni ... non ci verrà mica a dire che c'è dietro la metrica?»

È quasi sempre Francesca ad avere il coraggio di rompere il ghiaccio, fanciulla senza macchia e senza paura.

«Non sei lontana dalla verità: del resto la prima identificazione di un testo passa, lo sapete, attraverso il riconoscimento dello schema compositivo. Ascoltate

Puella sénibus // dúlciór mihí cýcnis

agná Galaési // mólliór Phalántini

conchá Lucríni // délicatiór stágni

sentite, pur nella coscienza di eseguire un lavoro artificiale tipico di una ricostruzione in laboratorio, la posizione in clausola dei tre aggettivi comparativi, uno per ciascuno dei tre versi iniziali? Andiamo ai vv. 12-13

Cuí cónparátus // indecens erát pávo,

inamabilis sciúrus // ét frequens phoénix

ove l'intreccio del tessuto testuale è ancor più raffinato: il primo e il terzo dei connotativi si richiamano, oltre che per la posizione, per figura di suono (**indecens ... et frequens**) mentre quello centrale (**inamabilis**) si trova in posizione incipitaria; a loro volta i sostantivi lavorano in modo simmetrico, perché il primo e il terzo (**pavo ... phoenix**) sono in epifora uno sotto l'altro, e quello intermedio è collocato prima della cesura (**sciurus**).

«Ma, professore, lei mi fa venire in mente la "Cibernetica dell'antico" del suo amico Luciano Stupazzini, già visitata varie volte...quando abbiamo ascoltato per esempio la recita di Catullo...ecco, adesso mi ricordo, il carme 8, il giambo zoppo!»

Chiara, con la sua memoria che non falla mai, mi dà un'idea: facciamo un rapido controllo per verificare se una delle due aule di informatica è libera...sì, la numero due, dove ci rechiamo immediatamente (e intanto commentiamo la vittoria esterna della SPAL in

Sardegna: “espugnato il campo della Torres”, recita la gazzetta locale, con un linguaggio degno di un Tito Livio d’annata, quando descrive la situazione di una certa Sagunto...).

Eccoci dunque collegati al sito kidslink.bo.cnr.it/irrsaer/db/cybercan e apriamo la pagina intitolata “Rassegna degli Strumenti Informatici per lo Studio dell’Antichità Classica” a cura di Alessandro Cristofori (reperibile anche all’indirizzo www.rassegna.unibo.it/index.html); sfogliando poi l’indice di “Guide e grandi progetti didattici” approdiamo a [Viva Voce, Roman Poetry Recited by Vojin Nedeljkovic](#), un vero e proprio auditorium di testi latini recitati dal noto – almeno a noi – professore di Belgrado.

«Eccolo qua, Catullo tante volte ascoltato appunto – accende Fabio, sempre vigile, la lampadina del ricordo – e Virgilio, e quest’anno Orazio: vediamo se c’è Marziale... qui, 3, 44 in falecei, no non serve, qui, 5, 34 è Erotion si, ma in distici elegiaci, quel testo che abbiamo visto il primo giorno... non c’è il nostro, no: che facciamo, riascoltiamo Catullo?»

«**Misér Catulle // désinás inéptire**» comincia il professore, e ci lasciamo catturare dalla sua voce, ancora una volta, fino a che non veniamo sfrattati con forza dalla classe dell’ora successiva.

Biblioteca della Facoltà di Lettere e Filosofia, venerdì 7 novembre 2003, settimo giorno prima delle idi, comiziale, ore 12.00.

Abbiamo appena ascoltato una lezione di Roberto Pretagostini di Roma sul prologo degli *Acarnesi* di Aristofane. Siamo ancora impressionati dalla semplicità dalla esattezza dalla efficacia delle parole che ci hanno fatto capire il mondo reale dello spettacolo nell’Atene del quinto secolo, proprio come è successo venerdì scorso, quando Giulio Guidorizzi di Torino ci ha potentemente rappresentato i tratti del corpo sofferente dell’eroe tragico. Sono due fra gli appuntamenti del ciclo intitolato *Breve viaggio nel teatro classico*, organizzato da Angela Andrisano che insegna greco in questa facoltà: siccome ci troviamo qui a due passi – gli incontri si tengono nella splendida sala Agnelli della Biblioteca Comunale Ariostea – abbiamo approfittato per recarci in un’altra biblioteca, quella appunto di Lettere. «Oggi facciamo una esperienza di consultazione cartacea che potremmo definire ‘mitica’, ragazzi: venite con me».

Grazie ai buoni uffici del direttore, accediamo alla sala consultazione a scaffale aperto: enciclopedie, repertori, dizionari di varie lingue ... ed ecco il monumento, rilegato fino alla lettera “O”, ancora in fascicoli la “P”, il *Thesaurus linguae Latinae editus auctoritate et consilio Academicarum quinque Germanicarum Berolinensis Gottingensis Lipsiensis Monacensis Vindobonensis MDCCC Lipsiae in aedibus B. G. Teubneri*.

«Ci vuole un libro solo per il titolo!» è l’esclamazione di Matteo. Ci dividiamo sui tavoli ampi e accoglienti – data l’ora, c’è poca gente – e cominciamo la ricerca delle nove parole. Eccoli qui, i miei ragazzi, li osservo in disparte mentre compulsano i volumi. Federico, grande cuore transpadano, occhi sempre pronti alla meraviglia sincera; i capelli di Fabio, tanti quante sono le antenne che utilizza per non essere mai sazio di ciò che sa; il silenzio riservato di Enrico, che ti fa capire che capisce il tuo lavoro, e ti è solidale; accanto ad Enrico Gianluca, come sempre, e come sempre in sana agitazione alla ricerca di un motivo per stare qui e non altrove; ecco poi Matteo, già segnato e non da ieri dalla cicatrice della passione per la scrittura, che l’ha già dato in pasto al pubblico, preservando intatto tormentato talento. Seconde ma prime le ragazze, da Licia occhi sognanti un luogo senza campanella, persona quanto mai segreta e trasparente insieme, a Chiara, che vorrebbe urlare la sua protesta quotidiana sull’uso del tempo che si fa a scuola, e legge legge tanto; ecco Anna Claudia o, più semplicemente Claudia come la chiamo io, che conserva negli occhi traccia del bagliore della sua antenata Nausicaa, l’autrice dell’*Odissea*, ed accanto a lei Francesca, nome parlante quant’altri mai nella fermezza della fedeltà a quello che proponi; vedi sul tavolo di fronte, gomito a gomito con Gianluca, Elisa, alle prese con un furore interiore tutto suo che quest’anno rischia di esplodere – è

per questo che ha bisogno di aria, non ti preoccupare, non è per disinteresse; Cecilia infine, che ha la musica dentro di sé, e sa trovare la lunghezza d’onda per ascoltare le intermissioni del cuore, sia esso il suo o quello di Antigone. Ma eccoli qui che arrivano, con i risultati delle loro ricerche, come appare dalle righe seguenti:

Dulcior (v. 1) s.v. **dulcis**: *l’illustrazione della parola occupa undici colonne (2187-2197); il nostro passo si trova a col. 2190 r. 39, rubricato, insieme con altri esempi, sotto la figura retorica dell’apostrofe. Ma ci piace riportare un passo di Seneca tragico (col.2192 rr. 79-80) che recita, parlando di Giove, candidas ales modo movit alas / dulcior voce moriente cygno (Phaedra, 301 s.). Più vicino di così!*

Mollior (v. 2) s.v. **mollis** alle rispettive colonne 1369-1380: troviamo, nel contesto riservato alle persone, quasi sempre donne o fanciulli e fanciulle, il nostro verso accanto ad altri due esempi di Marziale stesso (col. 1373 rr. 10-11), insieme con Orazio, Ovidio, Petronio, Apuleio, e, più in basso, nella casella assegnata agli animali, oltre a Marziale di nuovo con due citazioni, ecco Giovenale 11, 66 **haedulus ...toto grege mollior** (r. 39), passo contiguo al nostro.

Delicior (v. 3) s.v. **delicatus** (colonne 443-445): interessante come possibile modello la citazione da Catullo (col. 443 r. 84) **puella tenellulo delicior haedo carne** 17 v. 15, per il confronto e con **agna** di Marziale e con **haedulus** di Giovenale appena rintracciato.

Indecens (v. 12; colonne s.v. 1123-1125) contiene diversi passi del nostro poeta (col. 1124 rr. 6-8 e oltre) accanto ad una nutrita schiera di testimonianze cristiane. Alla riga 36 della medesima colonna la nostra Erotion, accanto ad un ulteriore verso di Marziale, seguito ancora da una folla di autori cristiani.

Inamabilis (v. 13) è contenuto in un piccolo spazio (colonna 816 s.v., rr. 61-84); la citazione del nostro verso (rr. 67-68) è preceduta da un rinvio a Plauto, **Bacchides**, 614, ma tutto l’inizio del monologo di Mnesiloco è memorabile (vv. 612-616): **Petulans, protervo, iracundo animo, indomito, incogitato, / sine modo et modestia sum, sine bono iure atque honore, / incredibilis imposque animi, inamabilis, inlepidus vivo, / malevolente ingenio natus; postremo id mi est quod volo / ego esse aliis** [questa citazione, come tutte le altre, le abbiamo controllate sui testi originali nel medesimo luogo, a nostra disposizione per amichevole disponibilità del personale addetto].

Frequens (medesimo verso; colonne s.v. 1296-1302): alla rubrica “de rebus singulis pro genere positus” rintracciamo, con il nostro, altri sei passi di Marziale (rr. 62-65) insieme con testimonianze tratte da “rerum naturalium scriptores”, come è scritto sempre in rubrica, quali Varrone e Plinio per esempio.

Amores gaudiumque lususque (v. 17): abbiamo incrociato le rispettive colonne (in ordine s.v., 1970 rr. 9-29, 1713 rr. 58 e 1990 rr. 58), verificando che proprio nella illustrazione del vocabolo **lusus**, l’ultimo, si trova concentrata tutta la sequenza (rr. 57-58), con rimandi interni all’opera di Marziale, in particolare a 7, 14, che costituisce il controcampo rispetto a Catullo **carne** 2.

Per gli animali della triade ai vv. 12-13, abbiamo consultato s.v. **phoenix** (colonne 2049-2051), rintracciando tutta la ‘iunctura verborum’ in 2050 rr. 49-50, come puntualmente pure s.v. **pavo**, colonna 837 rr. 39-40.

«E **sciurus** dove lo cerchiamo? – si allarmano i ragazzi –; qui si ferma alla “P!”»

«Niente paura: cambiamo scaffale e andiamo a recuperare un altrettanto ‘mitico’ strumento di lavoro ancora utilissimo. Eccolo qua: “Lexicon totius Latinitatis ab Aegidio Forcellini Seminarii Patavini alumno lucubratum deinde a Iosepho Furlanetto eiusdem Seminarii alumno etc.”, vale a dire il Forcellini – lo abbiamo anche noi nella biblioteca del nostro Liceo. Vediamo allora il vocabolo **sciurus** (p. 257 s.v., colonna centrale, in basso): “silvestre animal ex genere murium” è definito, e tradotto come “scojattolo, sciuro”. Due citazioni dalla *Naturalis Historia* di Plinio precedono il passo nostro, cui segue come commento: “Hinc patet, hoc animal apud Romanos in deliciis habitum fuisse”».

In deliciis, appunto, come la piccola Erotion.

Liceo classico «Ariosto», lunedì 10 novembre 2003, quarto giorno prima delle idi, comiziale, ore 08.30.

Anche ieri grande giornata per la SPAL, terza vittoria consecutiva, questa volta in casa con il Prato ("prova maschia", sempre dal quotidiano locale). Che resta da fare riguardo ad Erotion? Ciò che ormai è davvero superfluo, come afferma il prof. Camillo, cioè 'una' (non 'la') traduzione.

Proviamo anche noi, insieme, cambiando la prospettiva ed il punto di vista, trasformando il testo in una lettera:

Marziale ad Erotion

Erotion bimba mia, tu sei per me più struggente dell'ultimo canto di un cigno, più calda di una agnella di Taranto, più ricercata di una conchiglia preziosa di Baia. Tu sei più importante delle perle del mar Rosso, dell'avorio scintillante di un elefante indiano; offuschi il bianco della neve e del giglio mai toccato. La lana delle pecore andaluse non è nulla rispetto ai tuoi capelli, che sbaragliano le trecce delle donne renane, lo splendor dell'oro insomma. Come la rosa di Pestum profuma la tua bocca, come il fior fiore del miele delle api dell'Attica, come una pallina d'ambra dono di mano furtiva. Di fronte a te volgare è un pavone, importuno uno scoiattolo, e l'araba fenice una cosa di tutti i giorni. Sei ancora calda in ciò che resta di te dopo il rogo di poco fa, Erotion bimba mia, di te strappata a noi dalla inaccettabile legge di un destino ingiusto a sette anni non ancora compiuti. Addio, mio tesoro, gioia mia, tempo giososo della mia vita.

Liceo classico «Ariosto», martedì 18 novembre 2003, quattordicesimo giorno prima delle calende di dicembre, comiziale, ore 08.30. Giornata di lutto nazionale.

Abbiamo portato in classe alcuni giornali quotidiani, scegliendo poi di leggere insieme l'articolo di fondo del «Corriere della Sera» firmato da Sergio Romano. Ai nostri connazionali morti in Iraq, e a tutti gli altri senza nome, vada l'augurio giusto come alla piccola Erotion: ***nec illi terra gravis fueris.***

* * *

Post scriptum

“La SPAL si tira fuori dalla zona a rischio” proclama la stampa locale dopo la quarta vittoria consecutiva della compagine ferrarese: ma che c'entra la SPAL – *dixerit aliquis* – con il latino? Probabilmente nulla, anche se il nome, scelto dai Salesiani suoi fondatori, risulta essere un acrostico, così, S.P.A.L.: «Società Polisportiva *Ars et Labor*». *Ars et Labor*: ma è latino! Appunto.

«Quando va a Senigallia, ci saluti il prof. Camillo, che è ormai uno di noi! Arrivederci prof!» «Arrivederci, ragazzi!»

Le allieve e gli allievi dell'indirizzo classico della classe quarta T inviano questo lavoro al prof. Camillo Nardini, come ***munus amicitiae***, ringraziandolo per aver loro permesso di conoscere Erotion.

Senza sentirsi affatto, insieme con il loro insegnante, gli ultimi dei Mohicani.

Claudio Cazzola

DIPARTIMENTO DI STORIA

Postille al percorso di World History (biennio)

PREMESSA

Un gruppo di docenti (Paola Cazzola, Silvana Fattori, Laura Fenoglio, Chiara Ferraresi con la collaborazione del prof. Gianluigi Orsoni) su richiesta del gruppo di ricerca di W.H., nel luglio 2004 e 2005, si è riunito per elaborare una breve riflessione sull'esperienza, con due scopi:

a) ordinare e sistematizzare il lavoro fin qui svolto;

b) offrire una traccia introduttiva a chi voglia intraprendere questo percorso. A questo proposito si ricorda che è disponibile una presentazione informatica, che lo accompagna ed esemplifica.

Dobbiamo premettere che il progetto si inserisce nella proposta di scansione quinquennale del curriculum elaborata dal dipartimento, che privilegia un approccio storiografico attento soprattutto alla storia della civiltà umana e all'intreccio, nei diversi modelli, di fenomeni economici, sociali, culturali e istituzionali con costante riferimento alla collocazione spaziale e temporale dei fenomeni considerati.

A livello generale, l'opzione della W.H. è sostenuta sia da ragioni epistemologiche (la considerazione del mondo tra i soggetti dell'agire storico) sia didattiche (la necessità di recuperare il sapere geografico in un curriculum che ha eliminato la geografia) sia di rapporto con la realtà attuale (la rilevanza della dimensione mondiale nella società e nella cultura del presente).

E' proprio della W.H. infatti considerare il mondo come dimensione di riferimento; per questo gli insegnanti che hanno aderito al progetto hanno adottato l'Atlante Storico Geo Mondadori, in cui hanno trovato un indispensabile strumento di lavoro, in quanto non considera una prospettiva storica eurocentrica, ma distingue una parte a scala mondiale dalle parti a scala regionale, dedicate alle grandi aree del mondo.

Questi "consigli per l'uso" si propongono di sottolineare la rilevanza dell'approccio metodologico, presupposto del percorso in questione, e al tempo stesso offrono indicazioni concrete, frutto della pratica didattica.

1. UNITÀ INTRODUTTIVA

- nell'unità introduttiva l'Atlante Storico (l'analisi può essere estesa fino alle pp. 14-17 escluse) va fatto conoscere agli studenti (vedi scheda di lavoro - riportata nella presentazione informatica- riguardante i dati generali, l'indice, l'analisi di una pagina...);
- può essere utile anche, per introdurre l'attività, la lettura di E. Morin, *Insegnare l'identità terrestre* in I sette saperi, Raffaello Cortina editore, 1997;
- si introducono inoltre le dimensioni essenziali dello studio storico: spazio, tempo e gli indicatori: rapporto con l'ambiente, economia, società, cultura, politica.

2. LA PREISTORIA: IL POPOLAMENTO DELLA TERRA E LE SOCIETÀ SEMPLICI Cerchiamo di chiarire gli aspetti che caratterizzano la nuova prospettiva:

- a questo argomento, tradizionalmente considerato introduttivo (pre-istoria), nel nostro programma sono dedicate due unità:
 1. Paleolitico, diffusione della specie umana e popolamento del Pianeta da parte di Homo Sapiens;
 2. Rivoluzione neolitica e sua diffusione. Società semplici.

In questo periodo di lunghissima durata si strutturano, infatti, le nostre caratteristiche di specie in relazione all'ambiente e si introducono forme di organizzazione sociale e culturale di amplissima persistenza. Si prendono così in esame le prime forme di organizzazione sociale, le cosiddette "società semplici", con particolare riferimento alla società di villaggio.

- Risulta rilevante la considerazione del rapporto gruppi umani ed ambiente, attraverso l'introduzione di alcune parole-chiave: nicchia ecologica/migrazioni umane/scambi (da A. Brusa, Le storie del mondo, pp.34-37; da Dizionario di Biologia, edizioni UTET vedere le voci nicchia ecologica e migrazioni umane).
- E' fondamentale, inoltre, far comprendere il concetto di scala temporale, in riferimento all'ampio sviluppo temporale della preistoria.
Si suggerisce di lavorare sulla linea del tempo a p. 12 dell'atlante e/o con esercizi di rappresentazione grafica.
- Si attribuisce, infine, particolare rilievo al cosiddetto processo di Neolitizzazione, considerabile insieme alla Rivoluzione industriale, come macroperiodizzazione essenziale.
La neolitizzazione introduce infatti alcuni concetti basilari:
 - in relazione al rapporto uomo/ambiente: la domesticazione di piante e animali (agricoltura e allevamento) che pone le premesse per l'economia di produzione e per la divisione del lavoro;
 - in relazione alla società: l'organizzazione di villaggio e la conseguente sedentarizzazione che oppone nomadi a sedentari e che presuppone fasi progressive (seminomadi, semisedentari...), sottolineando il problema delle relazioni tra gruppi sociali (scambio/conflicto/integrazione/mescolanza).
 - Il processo investe sia la dimensione temporale che spaziale, relativizzando la periodizzazione tradizionale.
- Nel corso dell'unità si introdurranno vari sistemi di organizzazione economica riconducibili a tre tipi fondamentali, quello dei cacciatori/raccoglitori, derivato dal paleolitico e persistente, quello degli agricoltori sedentari, quello degli allevatori:
 - a) consultare la carte alle pp. 18/19/20/21 dell'Atlante Storico, che descrivono la diffusione del processo di neolitizzazione e considerano i prodotti delle diverse aree geografiche, introducendo il tema dello scambio (vedi da A. Brusa, op. cit., i capitoli relativi alla civiltà del grano, del riso, del mais);
 - b) consultare le carte alle pp. 22/23 dell'Atlante Storico, per collocare nello spazio-mondo le forme organizzative essenziali individuate.

3. SOCIETÀ COMPLESSE: DALLE CITTÀ- STATO AGLI IMPERI

Questo ampio modulo è impostato considerando come criterio ordinatore l'indicatore società: si vuole seguire il processo di organizzazione dei gruppi umani in società strutturate in modo sempre più complesso e gerarchizzato.

3.1 DALLE SOCIETÀ SEMPLICI ALLE SOCIETÀ COMPLESSE: ORGANIZZAZIONE URBANA E IMPERI

- Questa unità affronta una svolta fondamentale nella storia umana: " Una delle svolte più significative nel corso della storia umana è senza dubbio costituita da quella fase di transizione che trasforma le società di tipo preistorico in società di tipo storico in senso pieno. La transizione è stata ed è tuttora variamente denominata: come "rivoluzione urbana ", da parte di chi considera primariamente gli aspetti insediamentali; come emergenza dello "stato arcaico", da parte di chi mette l'accento sugli aspetti socio-politici; come "origine della complessità", da parte di chi privilegia la struttura socio-economica (stratificazione sociale, specializzazione lavorativa); e ancora come "inizio della storia" tout court, da parte di chi evidenzia l'inizio della scrittura come esito significativo dell'intero processo, e come strumento ineguagliabile di conoscenza sulle società del passato. Pur non sottovalutando l'importanza delle implicazioni ideologiche e storiografiche nella scelta dell'una o dell'altra definizione, è evidente che si tratta comunque di diversi modi di alludere allo stesso processo, variegato e pervasivo, che cambia da cima a fondo

l'organizzazione delle società umane (da M. Liverani, Uruk la prima città, editore Laterza, 1998).

Nella prospettiva didattica da noi scelta tutti questi diversi aspetti devono essere presi in esame.

- Ma che cosa si intende per città?

Ci riferiamo alla citazione di M. Liverani, L'origine delle città. Editori Riuniti, 1986: "I caratteri distintivi della città sono soprattutto due: la complessità dell'organizzazione e la sua concentrazione spaziale". Questo ci consente di chiarire la natura della città antica evitando di sovrapporre immagini e concetti ricavabili dal presente.

Sul piano della descrizione dei fenomeni è utile il confronto tra le carte dell'Atlante Storico riferite al Neolitico e quelle che introducono alla Rivoluzione urbana. Si può osservare che quest'ultimo fenomeno si avvia in zone in cui il Neolitico è avanzato: si tratta di spazi ridotti in una fascia a clima caldo temperato, a nord del Tropico del Cancro, dove il centro è rappresentato dalla cosiddette civiltà della Mezzaluna fertile; una seconda area è rappresentata dalla valle dell'Indo in cui si sviluppa la civiltà urbana di Harappa, destinata ad interrompersi alla fine del II^a millennio (vedere p. 240 dell'Atlante); la terza area, quella cinese, conosce un percorso di urbanizzazione più lento a partire dal 1800 a.C. L'indagine potrà essere ampliata considerando le aree mesoamericane e andine (dal X sec.) e l'Africa subsahariana.

Nelle altre zone del mondo permangono le precedenti forme di organizzazione; la neolitizzazione si estende nell'area europea (vedere le pp.26-27 dell'Atlante Storico).

- Per quel che riguarda il rapporto tra società e ambiente va messo in rilievo che la rivoluzione urbana corrisponde al diffondersi di "civiltà idrauliche" che presuppongono un'organizzazione complessa e una sempre più marcata antropomorfizzazione del territorio.
 - In questa unità vengono introdotte parole-chiave del livello istituzionale: stato, declinato nelle forme di città-stato, impero, quest'ultimo definito da istituzioni monarchiche, espansione territoriale, multiethnicità e, conseguentemente, dal problema di mantenere in una organizzazione unitaria elementi diversi e tendenzialmente centrifughi. Si descrivono e confrontano, riferendosi agli indicatori abituali, alcuni esempi di impero: accadico, babilonese, assiro, persiano. La nozione, infatti, rilevante nello sviluppo storico successivo, va chiarita in modo approfondito in relazione ai diversi esempi caratterizzati da differenti modalità organizzative.
 - Un ultimo aspetto rilevante riguarda i rapporti tra nomadi e sedentari che trova ulteriore sviluppo in questa fase.
Non si tratta tanto di dare una visione sistematica, tanto più che le categorie tradizionali (per esempio indoeuropeo) sono in discussione, quanto di rilevare la presenza significativa dei nomadi su spazi molto più estesi ed esempi di sedentizzazione di popoli nomadi (Ittiti, Ebrei, Dori...).
- Queste osservazioni, permesse dall'Atlante, ci consentono di evitare la tradizione manualistica delle migrazioni/invasioni, come fenomeno isolato e improvvisto.

3.2 DIFFUSIONE DEL MODELLO URBANO NEL MEDITERRANEO (DAL XII AL IV SECOLO A.C.): LE CITTÀ STATO FENICIE, ETRUSCHE E LE POLEIS GRECHE. IL PROCESSO DI COLONIZZAZIONE

- Il titolo evidenzia la prospettiva scelta: si vuole soprattutto sottolineare come il fenomeno urbano si estenda progressivamente dalle coste del Mediterraneo

orientale verso quelle occidentali. Si introduce in questo modo la dimensione regionale del Mediterraneo, le sue caratteristiche ambientali ed economiche imperniata sugli scambi.

Nello sviluppo dell'unità si dovranno considerare analogie e differenze sociali, economiche, istituzionali e culturali delle città stato fenicie, greche ed etrusche rispetto al modello orientale.

- In questo caso, seguendo la programmazione tradizionale, si darà spazio all'esperienza delle poleis greche, mettendone tuttavia in rilievo la brevità e l'eccezionalità, come mostra sul piano storico l'affermazione dell'impero macedone di Alessandro Magno alla fine del IV secolo a.C.

3.3 IMPERO MACEDONE, ROMANO, CINESE

Questa unità sviluppa l'esemplificazione degli imperi già iniziata in 3.1. e, attraverso l'Atlante, colloca impero macedone, romano e cinese nello spazio euroasiatico, considerando gli scambi tra gli imperi, il rapporto nomadi/sedentari, anche in relazione ai diversi modi di occupazione e organizzazione del territorio (spazi urbani, coltivati, zone della foresta, steppe ecc.)

- Impero macedone: di questo impero di breve durata, si mette in rilievo soprattutto la rilevanza economica e culturale: esso crea le premesse per la costituzione di una vasta area di scambi e di incontro di culture (orientale, greca e indiana) che perdurrà attraverso le monarchie ellenistiche (cfr. P.N. Stearns, Atlante delle culture in movimento, B. Mondadori 2005) e nel successivo impero dei Parti. Saranno utili le pagine 38-39; 40-41 dell'Atlante Storico.
- Impero romano: nella prospettiva della W.H. la storia romana si concentra, in questa unità, soprattutto sulla fase dell'impero (I-II sec. d.C.). Si mettono in evidenza alcuni aspetti fondamentali:
 - L'espansione territoriale sostenuta dal ceto dirigente e dalla "macchina militare" romana (cfr. Atlante storico pag. 178, 179, 180);
 - un sistema imperiale accentrato, fondato sul diritto (cfr. questione della cittadinanza), con scarso rilievo della burocrazia e forte rilevanza dei ceti dirigenti provinciali a cui è affidata l'amministrazione locale e di cui è ammessa la cooptazione nell'amministrazione centrale; difesa attiva e passiva dei confini (esercito e limes);
 - la dimensione regionale mediterranea, nella quale si sviluppa un sistema economico integrato, fondato su una rete di scambi a base urbana, di cui Roma costituisce il centro (eventuale possibilità di approfondimento del modello urbano imperiale); sviluppo di scambi internazionali: importazioni di beni prevalentemente di lusso dall'Oriente (cfr. impero cinese), dall'Africa e dal Nord (cfr. Atlante Storico pag. 44-45);
 - una società caratterizzata da forti differenze (liberi/schiavi; honestiores/humiliores) e da una significativa mobilità;
 - cultura ellenistica; sincretismo religioso, aperto ai culti misterici e prevalentemente tollerante nei confronti delle religioni monoteiste che si diffondono da Oriente (cfr. Atlante Storico pag. 48).
- Impero cinese (II sec. a.C. - II d.C., dinastia Qin e Han) Si è scelto di considerare alcuni aspetti della storia di questo impero per la sua rilevanza e durata nella storia asiatica e per le sue relazioni, nel periodo considerato, con l'impero romano: l'obiettivo è sempre quello di dilatare la prospettiva ad una dimensione più vasta. Si potrà fare riferimento alle pagine 259, 260-261 dell'Atlante Storico per la parte specifica; alle pagine 42-43 e 44-45 per i rapporti con Roma. Ci si concentrerà sui seguenti aspetti:

- dimensione regionale: ambiente e modo di produzione; economia autosufficiente con esportazioni, soprattutto attraverso la via della seta, verso l'impero romano;
- una società fortemente differenziata e un sistema istituzionale accentrato con consistente rilievo della burocrazia, ceto privilegiato nel paese. Difesa attiva e passiva dei confini (esercito e Grande Muraglia). Accentuato fiscalismo;
- il confucianesimo come religione imperiale; la diffusione, attraverso la via della seta di una nuova religione, proveniente dall'India: il buddismo (cfr. Atlante Storico pag. 49) O Gli spazi dei nomadi: le popolazioni al di fuori delle frontiere degli imperi negli altipiani euroasiatici: ambienti, organizzazione sociale, cultura, spostamenti (Atlante storico pag. 46-47)

4. IMPERI TRA CRISI E RISTRUTTURAZIONI (III-XI sec.)

Questo modulo, che dovrà completarsi nel terzo anno estendendosi sino al XV sec., pone ancora al centro dell'attenzione l'organizzazione degli imperi, di cui si osservano crisi, ristrutturazioni (anche in relazione agli spostamenti dei nomadi), neoformazioni.

In questa unità, seguendo i suggerimenti di Teresa Rabitti, l'apporto dell'Atlante Storico può essere particolarmente efficace, in quanto, consentendo operazioni di confronto tra carte che riproducano momenti successivi, permette di ricostruire in modo sintetico il processo di trasformazione politica. Per l'Europa si potrà fare riferimento alle pagine 180 e 46-47 (situazione di partenza); pag. 184 e 58-59 (situazione d'arrivo); pag. 52-53; 50-51; 182 (passaggi intermedi).

E' risultato, inoltre, interessante per questa unità, J. BERTAIN Atlas historique de l'humanité, La Martinière, 2004, le cui carte (in particolare a pag. 120-121 dal 200 al 600), mettono in rilievo aspetti che accomunano i processi verificatisi ad Oriente e ad Occidente, confermando l'opportunità del confronto tra impero romano e cinese, già iniziato nell'unità precedente.

- Migrazioni di nomadi; gli imperi romano e cinese tra crisi e ristrutturazioni
 - Dimensione euroasiatica dei movimenti migratori del III e V sec. attraverso le carte dell'Atlante. Le conseguenze sui due imperi: la divisione politica e la costituzione di regni "barbarici". La crisi economica e istituzionale.
 - I tentativi di riorganizzazione dell'impero romano tra la fine del III e il IV sec.: la tetrarchia di Diocleziano; l'impero cristiano ed "orientale" di Costantino e Teodosio; la definitiva divisione dell'impero.
 - La temporanea ricomposizione dell'impero per opera di Giustiniano e la contemporanea riunificazione dell'impero cinese per l'azione della dinastia Sui e successivamente Tang.
- La costituzione dell'impero islamico dall'Oceano Atlantico all'Oceano Indiano (VII-X sec.) (Atlante Storico pag. 44-45 per l'Arabia preislamica; pag. 54-55; 56-57; 226-227 per l'epoca successiva)
 - Jihad ed espansione territoriale. L'aspetto istituzionale: il califfato ereditario e le dinastie Omayyade e Abbaside.
 - L'organizzazione interna. La frammentazione politica del X secolo.
 - Il sistema economico: modi di produzione e commerci internazionali.
 - La cultura: la centralità della religione.
- Europa occidentale: la frammentazione politica e il Sacro Romano Impero (Atlante Storico pag. 58-59; 184-185).
Si metteranno in evidenza vari aspetti:
 - marginalità economica e geopolitica dell'Europa Occidentale;
 - centralità del ruolo della Chiesa cattolica e sua forza organizzativa (episcopato, monachesimo ecc.); sviluppo del potere temporale;

- origine del sistema feudale e costituzione del Sacro Romano Impero carolingio e germanico, di cui si metteranno in rilievo le caratteristiche di fragilità e di breve durata;
- le nuove ondate migratorie dei popoli del Nord e dell'Est, il processo di incastellamento.

IL GIARDINO DEGLI ARMENI

Ferrara, 25 Novembre 2006

Crediamo che la conoscenza della storia contemporanea debba servire per costruire un altro presente, in particolare quando riconosciamo che sono stati compiuti crimini contro l'umanità, com'è stato per il genocidio del popolo Armeno compiuto nel 1915.

"Con la penna di canna cantai nostalgie
- per libare a voi, esuli armeni -
virgulto di una pianta straniera
- per libare a voi, poveri esuli -
con la penna di canna cantai le spose,
sgorgava pianto dalla gola della canna."

Daniel Varujan,
Dedica, in Mari di grano

IL CONSIGLIO COMUNALE DELLA CITTA' FERRARA
Seduta del 13 novembre 2006

CONSIDERATO che il dramma storico del Popolo Armeno è stato riconosciuto come genocidio nel 1985 e nel 1986 dalla Sottocommissione per i Diritti Umani dell'ONU, nel 1987 dal Parlamento Europeo, nel 2000 dal Parlamento Italiano (da tutti i Gruppi Parlamentari) e dalla stessa Corte Marziale Ottomana fin dal 1919;

TENUTO CONTO che lo stesso Parlamento Europeo, il 15/11/2000 ha approvato a larga maggioranza una Risoluzione sulla Relazione periodica 1999 della Commissione Europea relativa ai progressi della Turchia verso l'adesione, e che tale Risoluzione affronta questioni che riguardano il Popolo Armeno in paragrafi significativi in cui si richiede il riconoscimento del genocidio ai danni degli Armeni commesso anteriormente alla nascita della moderna Repubblica Turca;
RILEVATO che il genocidio è il più feroce e disumano fra i crimini in quanto tende all'eliminazione di tutto un popolo, della sua identità, della sua cultura, della sua storia;
PRESO ATTO che il riconoscimento del genocidio potrebbe portare un aiuto a risolvere molti problemi in una delle Regioni più a rischio come quella del Caucaso, incrocio di molti interessi politici, economici e religiosi;

RICONOSCE la necessità che l'opinione mondiale approfondisca il dramma del Popolo Armeno, così come ha fatto verso l'Olocausto degli Ebrei;
ESPRIME la propria solidarietà al Popolo Armeno nella sua lotta per il riconoscimento della verità e per la difesa dei suoi inviolabili diritti.

Dichiarata aperta la discussione e, visto che nessun Consigliere chiede di intervenire, il Presidente pone in votazione il soprariportato o.d.g.
La votazione, effettuata per alzata di mano, dà i seguenti risultati accertati con l'assistenza degli scrutatori:

| | |
|------------------------------|--------------|
| CONSIGLIERI PRESENTI: | N° 29 |
| CONSIGLIERI VOTANTI: | N° 29 |
| VOTI FAVOREVOLI: | N° 29 |
| VOTI CONTRARI: | N° -- |
| ASTENUTI: | N° -- |

Il Presidente, visto l'esito della votazione, proclama approvato all'unanimità l'o.d.g.

L'autonomia prima dell'autonomia

(ovvero le norme non conferiscono l'autonomia ma la riconoscono)

4

COMPETENZE E CURRICOLI MATEMATICA a.s.1999/2000

PREMESSA

La scuola è il luogo istituzionale all'interno del quale la società propone la formazione del cittadino, indipendentemente dalle spinte "particolaristiche" dovute a poteri forti.

Ne segue la necessità di opporsi al modello dell'individuo consumatore - esecutore acritico e di promuovere invece lo sviluppo di conoscenze e competenze che pongano gli individui in grado di prendere decisioni in modo autonomo e consapevole.

E' solo attraverso l'acquisizione di competenze e la capacità di riconoscere, selezionare, elaborare le informazioni che i giovani possono costruirsi una libera visione del mondo ed attribuire un senso alle proprie decisioni.

In particolare, ai fini di una migliore comprensione della realtà, è opportuna la conoscenza di termini e concetti nel campo delle discipline scientifiche.

Si pensi ad esempio alla produzione di energia, all'ingegneria genetica, allo smaltimento dei rifiuti, alla necessità di saper leggere e costruire grafici, di comprendere l'uso di percentuali, del saper fare confronti quantitativi, di farsi un'idea del funzionamento di alcune macchine che ci circondano, ecc..

La matematica forma al rigore delle argomentazioni; tramite gli schemi ipotetico-deduttivi contribuisce alla costruzione di ogni teoria scientifica e attraverso l'apprendimento e l'applicazione di metodi e concetti assume un effettivo valore formativo nei confronti della preparazione culturale complessiva dello studente.

DEFINIZIONE DI "COMPETENZA" E DI "NUCLEI FONDANTI"

"Le competenze si costruiscono sulla base di conoscenze. I contenuti sono difatti il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza.....

Le competenze si esplicano come utilizzazione e padroneggiamento delle conoscenze. Si supera in tal modo la tradizionale separazione tra sapere e saper fare: ogni acquisizione teorica contiene e stimola implicazioni pratiche e ogni abilità pratica presume e sollecita implicazioni teoriche...." (cfr. API pag.239,3).

"....I nuclei fondanti possono quindi definirsi tali quando assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono i supporti e gli apparati serventi.

Nel processo di insegnamento/apprendimento il 'nucleo fondante' configura allora quanto delle conoscenze è indispensabile utilizzare e padroneggiare in una prospettiva dinamica e generativa..." (cfr. API pag.242/243).

LINEE PROGRAMMATICHE GENERALI

L'insegnamento si propone di far sì che gli studenti:

- sviluppino un atteggiamento critico nell'affrontare le situazioni problematiche proposte;
- siano consapevoli del processo di costruzione delle conoscenze, processo che scaturisce da un'attività di ricerca e non di acquisizione acritica di teorie sistematiche;
- attivino processi di crescente astrazione;
- siano in grado di sistemare in modo coeso le varie teorie, costruendone anche un quadro complessivo.

SCELTE METODOLOGICHE GENERALI

- Valutazione dei livelli di partenza ed in itinere;
- sviluppo dei contenuti per problemi;
- cura nell'utilizzo dei linguaggi specifici;
- contestualizzazione storica-metodologica.

Analisi della griglia n° 1: saperi essenziali e nuclei fondanti

I NUCLEI FONDANTI

- ✓ Processi di analisi e di sintesi di tipo deduttivo / induttivo.
- ✓ Ricerca di modelli deterministici e/o indeterministici.
- ✓ Processo di generalizzazione e di astrazione.

I SAPERI ESSENZIALI

- ✓ Gli insiemi N, Z, Q, R come ambienti operativi
- ✓ Lo studio delle figure e delle trasformazioni geometriche
- ✓ Elementi di algebra
- ✓ Lo studio di funzioni e della loro rappresentazione grafica
- ✓ La logica e l'informatica
- ✓ Elementi di probabilità e di statistica
- ✓ Elementi di calcolo infinitesimale

COMPETENZE SPECIFICHE

Si condividono le proposte del "Syllabus di Matematica" redatto dall'UMI (Agosto 1999). L'acquisizione stabile di un insieme essenziale e significativo di competenze è capitalizzabile e spendibile, in fase generativa, per l'acquisizione di una conoscenza più ampia ed articolata della disciplina e delle sue applicazioni nei vari campi del sapere.

FE, li 10 aprile 2000

Dipartimento di matematica e fisica Gruppo di lavoro per il focus di matematica Bertolini, Bonetti, Cavazzini, Minni, Poggi, Sarti Zerrillo.

Analisi griglia n°2: interconnessione dei saperi, trasversalità

COMPETENZE TRASVERSALI

1. Uscita biennio dell'obbligo

Capacità logiche, critiche ed argomentative

- Collaborare alla realizzazione di semplici progetti.
- Saper risolvere semplici problemi.
- Comunicare in maniera efficace attraverso una pluralità di strumenti.
- Leggere/produrre semplici rappresentazioni grafiche e/o tabulari.

2. Triennio

Essere in grado di applicare con flessibilità ed autonomia strumenti, metodi e modelli.

- Collaborare alla progettazione di attività di ricerca.
- Analizzare in modo rigoroso e coerente una situazione problematica.
- Formalizzare in modo corretto il contesto indagato.
- Selezionare ed utilizzare adeguati strumenti risolutivi.
- Verificare la coerenza dei risultati ottenuti in relazione alle ipotesi e all'ambito di riferimento.
- Comunicare secondo codici diversi gli esiti dei processi applicati.

Analisi della griglia n° 3: assetto epistemologico della matematica

STATUTO DELLA DISCIPLINA

O g g e t t o

La disciplina, quale scienza in divenire, attraverso la costruzione di modelli interpretativi e di procedure adeguate, si occupa della risoluzione di problemi che nascono sia nei processi conoscitivi della realtà che circonda l'uomo (matematizzazione della realtà) sia nell'ambito disciplinare (interrogativi sulla portata, sul significato, sulla consistenza delle sue stesse costruzioni culturali).

L'attività disciplinare tende, con livelli di astrazione crescenti, alla sistemazione critica delle conoscenze in teorie formalizzate e consente di affrontare le situazioni problematiche con una scelta ottimale ed autonoma delle strategie di approccio.

L i n g u a g g i o

- Logico - formale.
- Metalinguaggio.

E r m e n e u t i c a

Valorizzare l'attitudine mentale a 'ragionare' in ogni campo del sapere in termini di "oggettività" e di coerenza.

M e t o d i d i r i c e r c a

- La ricerca scientifica (→ metodo scientifico).
- La ricerca delle fonti (→ storia della matematica, attività museale, ecc.).

COMPETENZE E CURRICOLI FISICA a.s. 2001/2002

PREMESSA

La fisica è una "costruzione del nostro spirito", della nostra mente, basata su concetti spesso complessi che il nostro intelletto elabora ed ordina, creando una fitta rete di collegamenti.

La fisica è in continuo divenire rispetto alla comprensione ed alla scoperta delle leggi che governano il mondo naturale.

Proprio per questo le conoscenze acquisite nel suo ambito, insieme con l'eventuale rivisitazione - a livelli diversificati per complessità - dei concetti studiati, oltre alla contestualizzazione storica relativa alla loro costruzione e delle loro ricadute tecnologiche,

contribuiscono ad una visione organica e completa della cultura scientifica, utile e fruibile dagli allievi di qualunque indirizzo di studi.

Va inoltre sottolineato come lo studio della Fisica, in quanto modello d'applicazione del metodo scientifico, possa assumere un importante valore formativo per lo studente, oltre che contribuire alla sua preparazione culturale complessiva.

DEFINIZIONE DI "COMPETENZA" E DI "NUCLEI FONDANTI"

"Le competenze si costruiscono sulla base di conoscenze. I contenuti sono difatti il supporto indispensabile per il raggiungimento di una competenza... Le competenze si esplicano come utilizzazione e padroneggiamento delle conoscenze. Si supera in tal modo la tradizionale separazione tra sapere e saper fare: ogni acquisizione teorica contiene e stimola implicazioni pratiche e ogni abilità pratica presume e sollecita implicazioni teoriche..." (cfr API pag 293).

"I nuclei fondanti possono quindi definirsi tali quando assumono un esplicito valore formativo rispetto alle competenze di cui sono supporti e gli apparati serventi.

Nel processo di insegnamento/apprendimento il nucleo fondante configura allora quanto delle conoscenze è indispensabile utilizzare e padroneggiare in una prospettiva dinamica e generativa..." (cfr. API, pagg242/43).

LINEE PROGRAMMATICHE GENERALI

L'insegnamento si propone di far sì che gli studenti:

- sviluppino un atteggiamento critico nell'affrontare lo studio dei fenomeni fisici proposti;
- siano consapevoli del processo di costruzione delle conoscenze, processo che scaturisce da un'attività di ricerca e non di acquisizione acritica di teorie sistematizzate;
- attivino processi di crescente matematizzazione della realtà;
- siano in grado di sistemare in modo coeso le varie teorie, costruendone anche un quadro complessivo;
- acquisiscano la consapevolezza dell'universalità delle leggi della fisica che descrivono i fenomeni della natura dal microcosmo al microcosmo;
- comprendano che il pensiero scientifico, prodotto dell'uomo, si sviluppa secondo un processo aperto a revisioni parziali e a modificazioni strutturali.

SCELTE METODOLOGICHE GENERALI

- Valutazione dei livelli di partenza ed in itinere;
- sviluppo dei contenuti per problemi e attraverso attività sperimentali;
- cura nell'utilizzo dei linguaggi specifici;
- contestualizzazione storico-filosofica;
- integrazione degli aspetti teorici, applicativi e di laboratorio;
- interazione tra la costruzione fisica della realtà e le strutture concettuali della matematica.

COMPETENZE E CURRICOLI FISICA

Interconnessione dei saperi e trasversalità

COMPETENZE TRASVERSALI

1. Uscita biennio dell'obbligo

Capacità logiche, critiche ed argomentative

- Collaborare alla realizzazione di semplici attività sperimentali;
- Saper risolvere semplici problemi;
- Comunicare in maniera efficace attraverso una pluralità di strumenti Raccogliere, organizzare ed elaborare i dati sperimentali.

2. Triennio

Essere in grado di applicare con flessibilità ed autonomia, strumenti, metodi e modelli.

- Collaborare alla progettazione di attività di ricerca; Analizzare in modo rigoroso e coerente fenomeni fisici;
- Formalizzare in modo corretto il contesto indagato;
- Selezionare ed utilizzare adeguati strumenti teorici e sperimentali al fine di una corretta indagine;
- Valutare l'attendibilità dei risultati ottenuti in relazione alle ipotesi ed all'ambito di riferimento;
- Comunicare secondo criteri diversi gli esiti dei processi applicati.

COMPETENZE E CURRICOLI FISICA

STATUTO DELLA DISCIPLINA

O g g e t t o

La disciplina si propone di organizzare in modo razionale alcuni fenomeni naturali attraverso un'indagine conoscitiva fondata sulla costruzione e l'uso di modelli interpretativi, sulla ricerca di teorie unificanti e sulla progettazione di esperimenti.

L'applicazione del metodo scientifico, proprio della fisica, permette di prevedere nuovi fenomeni e di attribuire un significato conoscitivo sia ai fatti empirici già indagati sia a quelli che vengono prodotti dall'attività sperimentale.

Gli "oggetti" di cui si parla vanno definiti con la massima cura: l'applicazione del metodo scientifico presuppone che le procedure di misurazione siano il più possibile non equivocate, ripetibili, precise e le ipotesi teoriche siano rese esplicite, inserite in un quadro logico coerente, supportate da una formalizzazione in grado di generare enunciati che corrispondano, almeno in parte, a fatti empirici controllabili.

La scelta dei problemi a cui dare risposta viene fatta sulla base sia di dinamiche interne alla disciplina sia di sollecitazioni e suggerimenti che derivano da altri saperi e dal contesto sociale e culturale.

Per tale motivo è da sottolineare l'importanza di un approccio che metta in evidenza la continua interazione tra sviluppo del pensiero scientifico e contesto storico-filosofico.

Linguaggio

- Logico-formale
- Metalinguaggio

Ermeneutica

Valorizzare l'attitudine mentale a "ragionare" tenendo conto dello stretto legame esistente tra teoria ed osservazione.

"La concettualizzazione senza percezione è semplicemente vuota, la percezione senza concettualizzazione è cieca."(Goodman, 1978).

Metodi di ricerca

La fisica lavora applicando in modo sistematico il metodo scientifico.

Semplificando, questo può essere schematizzato nelle seguenti fasi, risultanti da una sinergia tra aspetti pratici e teorici:

- individuare il campo di indagine
- fare il punto sul quadro teorico di riferimento
- osservare, selezionare dati secondo criteri di pertinenza
- formulare ipotesi
- verificarne l'attendibilità con procedure sperimentali adeguate
- formulare i risultati ottenuti all'interno di una teoria coerente ed efficace, rivedendo eventualmente il quadro teorico adottato, anche attraverso nuovi esperimenti che consentano il controllo delle ulteriori ipotesi introdotte.

E' inoltre opportuno lo studio di elementi di storia della fisica. Ciò al fine di presentare la disciplina anche nel suo divenire, permettendo una più puntuale riflessione su metodologie e concetti.

Saper individuare e classificare le variabili termodinamiche e comprendere il concetto di "stato termodinamico", saper applicare i principi della termodinamica alla rappresentazione di semplici fenomeni, anche in riferimento alla "fisica del quotidiano".

Comprendere il significato di termini ormai di uso comune quali resistenza, capacità, induttanza, messa a terra, mettere a massa; saper applicare le leggi dell'elettromagnetismo all'analisi di semplici fenomeni, per esempio in riferimento a motori e generatori elettrici, onde elettromagnetiche e trasmissione delle informazioni.

Interazioni fondamentali

Essere in grado di immaginare e rappresentare in casi semplici le interazioni fisiche in termini di campi; saper determinare in situazioni fisiche diverse il peso relativo delle interazioni fondamentali.

Per il Dipartimento di Matematica e Fisica il Gruppo Focus:
Prof.ssi: Bertolini, Bonetti, Castagnoli, Minni, Poggi, Sarti

COMPETENZE E CURRICOLI FISICA

I NUCLEI FONDANTI

- ✓ Processi di osservazione e di misura
- ✓ Ricerca e applicazione di modelli interpretativi e previsionali
- ✓ Costruzione e verifica di leggi e teorie
- ✓ Interazione tra ricerca sperimentale e teorica.

I SAPERI ESSENZIALI

- ✓ Grandezze fisiche e loro misura
- ✓ Riferimenti spazio-temporali
- ✓ Stato e trasformazioni di un sistema
- ✓ Leggi di conservazione
- ✓ Interazioni fondamentali: forze, campi e flussi di energia.

COMPETENZE SPECIFICHE

Premessa

Si propone di costruire un insieme significativo di "competenze specifiche" esplicitando i seguenti criteri di riferimento:

- In uscita dalla scuola secondaria, soprattutto per istituti di tipo liceale, non deve essere" di fatto preclusa /l agli studenti la possibilità di accedere a corsi universitari di tipo scientifico ed in tal senso lo studio della fisica riveste un ruolo importante;
- Ai fini della completezza della formazione culturale di uno studente non si può prescindere dalla conoscenza di contenuti e metodi specifici della fisica, anche della così detta "fisica moderna" (relatività, meccanica quantistica) ormai vecchia di quasi un secolo;
- Ai fini della comprensione del mondo che ci circonda è fondamentale l'acquisizione di un patrimonio di conoscenze scientifiche, in particolare fisiche, di base;
- Lo studio delle scienze, e della fisica in particolare, favorisce il formarsi di uno spirito critico. Ciò è importante sia per lo sviluppo della personalità dello studente sia per quello democratico della società nel suo complesso.

Proposta di articolazione delle competenze specifiche

Grandezze fisiche e loro misura.

Saper individuare una grandezza fisica; saper determinare gli ordini di grandezza; saper determinare errore assoluto e relativo per misure dirette ed indirette.

Riferimenti spazio temporali

Saper leggere e costruire grafici posizione-tempo, velocità-tempo, accelerazione-tempo, saper applicare le trasformazioni galileiane; essere in grado di pensare "sistemi fisici reali" come modelli di sistemi inerziali o non inerziali; saper applicare in casi semplici le trasformazioni di Lorentz, con particolare riferimento al concetto di simultaneità, alla contrazione delle lunghezze ed alla dilatazione dei tempi.

Stato e trasformazioni di un sistema, leggi di conservazione

Saper descrivere nelle linee essenziali lo stato e le trasformazioni di semplici sistemi fisici secondo gli schemi della meccanica classica, della meccanica relativistica, della meccanica quantistica, Essere in grado di pensare "sistemi fisici reali" come modelli di sistemi isolati, quasi isolati, non isolati; saper collegare invarianti dinamici a simmetrie spazio-temporali; saper applicare a semplici situazioni i principi di conservazione della massa, della carica elettrica, della quantità di moto, del momento angolare, dell'energia.

Tracce del tuo passaggio

5

Tracce del tuo passaggio [Fernandel, 2002] è il titolo di una raccolta di racconti di Grazia Verasani.

«Alla fine, quello che resta sono le tracce del passaggio di qualcuno nella vita di qualcun altro, una geografia umana di entrate ed uscite la cui unica salvezza è l'impronta lieve del ricordo»: vogliamo raccogliere in questa rubrica una testimonianza in forma di racconto degli scrittori che il Liceo ha ospitato negli ultimi quattro anni; presenze ricche, generose, coinvolgenti, che hanno lasciato in tutti noi, studenti e docenti, un ricordo, un'emozione, un'impronta.

Tracce del tuo passaggio, appunto.

Un posto senza la TV

Mi manchi. E non tornerai. Prendo freddo a questa finestra, ma lascio la gola scoperta, mi appoggio al davanzale senza foulard o maglie dal collo alto: solo la tua vestaglia. Guardo il vento che scodinzola tra gli alberi e una lucciola che svolacchia intorno a viole e ciclamini, guardo le cose che un tempo guardavamo insieme: le stelle di questa galassia, il nero lucido di un cielo lontanissimo e la scia di un aereo che non so dove va e non m'importa saperlo. Come ogni notte, fumo alla finestra e ti penso. *Sentimentale* mi diresti, se fossi ancora qui. Qui non succede nulla che valga la pena di una lettera, così ti parlo soprattutto delle cose passate. Una mania, diresti ancora tu. Ma non è colpa mia se nonostante la mia età non mi sono ancora abituata, se soffro la transitorietà di te, di me e di tutte le cose, la presa in giro del tempo che, da giovane, ignoravo, e la malinconia stazionaria con cui mi alzo e mi corico, sfocando stagioni e passanti, pettirossi e gatti di passaggio. Non ci vedo più molto bene, lo sai.

Devi saperlo: detesto chi rinuncia a vivere, e sorrido appena vedo due ragazzi che si baciano su una panchina, pesto erba coi sandali e presto soccorso ai vecchi che vaneggiano ai bordi di una strada. Mi rannicchio nel ricordo di te come una bambina. Sessantacinque anni: la vita mi lampeggia guidando nella direzione opposta alla mia, la vedo alla tv, lì sullo schermo, come una luce che mi brucia gli occhi, come una faccia congestionata, così la spengo.

Mi hanno detto che quella mattina qualcuno è sceso da un'auto sbattendo forte la portiera, l'hanno visto risalire con te, ingranare la marcia e partire. Ti ho cercato a lungo, con gli occhi gonfi, la testa piegata da una parte e i capelli grigi raccolti in uno sbilenco chignon. Ho ripetuto quel tratto di strada un centinaio di volte, pensando che l'auto sarebbe ritornata. Ora lo so. Non torni più. Ora guardo la tv da sola, sento tante persone che parlano, ma tu lo sai che non mi sono mai fidata delle persone famose. Dopo un po' abbasso il volume e vado alla finestra, guardo il giardino e ti parlo delle piccole cose che ho fatto, di come ho trascorso la giornata. Non mi importa se la vicina pensa che sono una vecchia pazza che parla da sola, e non mi pesa che scendano sempre quelle due o tre lacrime; ti do la buonanotte e non la sentirai, chiudo le persiane e a volte mi addormento. Non ho potuto chiuderti gli occhi, quel giorno. Non c'ero. L'auto e il guidatore sono stati più veloci di me.

Però sono caduta, inciampata, rincorrendoti, sgolandomi, quando me l'hanno detto. Chissà se ero io ad essere in ritardo o tu in anticipo. Il giorno dopo era tutto un altro mondo anche se era lo stesso. Strano pensare che era il tuo mondo e che presto o tardi non sarà più il mio. Verrebbe quasi da chiedersi perché, ma il senso delle cose, a questo punto, non ci interessa più.

Questione di anni, forse di minuti, e poi questo programma finirà. Salirò sopra un'auto scura senza una protesta, come hai fatto tu. Ci dovrà pur essere un posto dove tornare a dormire con te.

Grazia Verasani, scrittrice e sceneggiatrice vive a Bologna. Dopo il diploma all'Accademia d'arte drammatica e importanti esperienze in campo teatrale e musicale, esordisce nella scrittura con numerosi racconti pubblicati su periodici e antologie e, nel 1999, con il romanzo, *L'amore è un bar sempre aperto*, pubblicato da Fernandel. Nel 2001 esce per Fernandel il secondo romanzo, *Fuck me mon amour*, e l'anno successivo per lo stesso editore la raccolta di racconti *Tracce del tuo passaggio*. Dopo l'importante esperienza di scrittura per il teatro con il testo *From Medea*, pubblicato da Sironi nel 2004 e rappresentato con successo anche in Francia e Germania, torna alla narrativa con *Quo vadis, baby?*, edito nella collana Colorado Noir di Mondadori nel 2004 e dal quale il regista Gabriele Salvatores ha tratto l'omonimo film. Nel 2006 la complessa e affascinante personalità dell'investigatrice privata Giorgia Cantini, protagonista del precedente romanzo, è proposta in *Velocemente, da nessuna parte* (Colorado Noir, 2006).

Ringraziamo Grazia Verasani e Giorgio Pozzi, responsabile della casa editrice Fernandel di Ravenna, per averci gentilmente concesso di utilizzare il titolo della loro pubblicazione per questa rubrica.

PERIODICO DI RICERCA E SPERIMENTAZIONE DIDATTICA DEL LICEO ARIOSTO

Responsabile della pubblicazione: Giancarlo Mori, dirigente scolastico

Editing: Fabrizio Fiocchi, docente- Filippo Pinca, assistente amministrativo

Le foto del N°1 di "Abitare L'Autonomia"

illustrano l'ala del Liceo Ariosto inaugurata nel Gennaio 2002.