



ABITARE L'AUTONOMIA

2

GIUGNO 2007

LA SCUOLA DEL PROGETTO NELL'ESPERIENZA DEL LICEO ARIOSTO



1

Punti di vista

(sulle politiche dell'istruzione)

■ **Lucia Marchetti**, Il biennio, tra pratica e teoria

2

Teste ben fatte

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

■ **Leonardo Fiorentini, Raffaele Patitucci, Sara Comastri, Gabriele Fabbri, Beatrice Cazzola, Franco Bolognesi, Giorgio Donati**

3

Scambiarsi i semi migliori

(le pratiche didattiche dell'innovazione)

■ **Lucia Marchetti**, Nei quartieri spagnoli

4

L'autonomia prima dell'autonomia

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

■ **Dipartimento di Lingue moderne**

- L'educazione bilingue: il CLIL

■ **Dipartimento di Lingue moderne**

- Il territorio come accesso al passato

5

Tracce del tuo passaggio

■ **Giuseppe O. Longo**, Le trombe



Punti di vista

(sulle politiche dell'istruzione)

1

Lucia Marchetti

Il biennio, tra pratica e teoria

È già stato detto molto sull'obbligo, ma devo ammettere che negli ultimi tempi ho seguito poco, perché il sentimento di perdita è stato molto profondo e parecchi di noi hanno preferito lavorare solo dentro le proprie classi quasi a voler *riparare* i danni di un esterno insensibile e incapace. Mentre scrivo si sta aspettando la proposta del *nuovo obbligo di istruzione* a 16 anni che dovrebbe ridare agli adolescenti la possibilità di maturare capacità di base e possibilità di orientamento più sicure e consapevoli e dovrebbe anche connettere il nostro sistema di istruzione con altri sistemi europei. Se le cose andranno avanti sarà richiesto un grosso lavoro alle scuole, occorre ridare loro la parola, ma in particolare a quelle che più hanno elaborato negli ultimi anni pensando a reti di comunicazione del tipo di quelle che sono state realizzate nell'esperienza dell'indirizzo di scienze sociali.

Da un lato si dice che gli insegnanti non sopporterebbero un'altra riforma, dall'altro a me pare che se la secondaria non cambia radicalmente stili, modalità nell'approccio ai saperi, forme organizzative della didattica, rapporto con il territorio, sarà molto difficile riuscire ad intercettare le nuove generazioni. E, soprattutto, penso sia indispensabile che gli/le insegnanti recuperino l'autorevolezza del loro mestiere cominciando dal pretendere di potere delineare un modello formativo per metterlo a confronto, per discuterlo con la *città*⁽¹⁾.

Tutti sappiamo che questa è una fascia delicatissima in cui si deve riuscire a tenere insieme nell'apprendimento saperi-identità-contesto. Perché è facile "che uno scarso rendimento legato a difficoltà di crescita porti a erronee predizioni sul futuro scolastico e professionale. Occorre operare con sensibilità e prudenza, e occorre un progetto equilibrato e attento a sostenere la crescita, a saggiare le attitudini e a offrire esperienze significative" (ibidem) e occorre mantenere un continuo collegamento tra famiglia e scuola. Si tratta di uno snodo nevralgico in cui problemi derivanti dalle differenze di preparazione, se non saranno superati, continueranno ripresentarsi e si approfondiranno.

(1) AJELLO, DI CORI, MARCHETTI, PONTECORVO, ROSSI-DORIA, *La scuola deve cambiare*, L'ancora del mediterraneo, Napoli 2002.

Sarà certamente necessario definire saperi e declinare competenze che garantiscano l'unitarietà del biennio, ma questo sarà il compito di un'impresa collettiva delle scuole. Qui vorrei offrire il risultato di una lunga pratica di lavoro e di riflessioni (trent'anni) condivise con altri colleghi, ma desidero riconoscere il forte contributo che sul biennio ha dato in diverse sedi Domenico Chiesa, la cui analisi assumo in gran parte.

Il passaggio dalla scuola media

Dicevo che il biennio copre una fascia d'età delicatissima, le adolescenti e gli adolescenti arrivano in prima con un carico di domande, aspettative, desideri, paure, molto variegato. La scuola media può aver lasciato in loro una buona stima di sé, ma anche l'esatto contrario. La stessa cosa si può dire per la preparazione:

“A causa del fatto che le nuove situazioni mi spaventano, quando sono arrivata in questa scuola mi sono trovata disorientata, come se avessi perso tutte le mie sicurezze. Venivo da una scuola media dove ero integrata, e ad un tratto mi sono trovata con persone che non avevo mai visto, né conosciuto; la mia paura più grande era quella di non essere adatta per questa scuola, e quindi di essere derisa dai compagni, perché non ottenevo risultati soddisfacenti. Tutte le volte che sentivo qualcuno di loro ridere o parlare a bassa voce, pensavo stessero ridendo o parlando di me, e questo mi faceva molto soffrire. Parlando con la prof. di Italiano mi resi conto che erano solo mie paranoie, la cosa che mi fece cambiare idea fu una frase che lei mi disse: “Se vuoi le capacità le hai, devi solo tirarle fuori e avere più fiducia in te stessa”. Quella frase mi cambiò e man mano che i giorni passavano, sino ad arrivare ad oggi, mi sentivo, e mi sento, più integrata all'interno della classe. Oltre ai timori c'erano anche le speranze. Al mio arrivo nella scuola, c'era la speranza di imparare tante cose nuove ed interessanti, di fare nuove esperienze, e di conoscere persone nuove di cui prima di allora ignoravo l'esistenza” (2).

Sara L.

Tutto questo viene portato in classe e fatto agire nell'incontro con i compagni e i nuovi insegnanti. I primi tempi servono per conoscersi e farsi conoscere e a questo scopo la nostra scuola ha messo in atto diverse attività che danno modo agli studenti di 'esplorare' ambienti e persone, ma anche a noi insegnanti di saggiare motivazioni e preparazione di base. Si chiama *Ariosto incipit*: i consigli di classe delle prime, sotto la guida di alcune docenti, nei primi giorni di Settembre progettano diverse attività a questo scopo. Dopo circa un mese, il Consiglio di classe riunito per la progettazione, può già avere un primo quadro, seppur molto generale, che evidenzia le criticità e si può individuare da subito l'opportunità di inviare al *tutoring* alcuni studenti che hanno problemi relativi al metodo di studio. Si tratta di un aiuto da parte di studenti più grandi che hanno da poco finito il liceo che li aiutano a fare i compiti e a organizzare il lavoro con un metodo efficace.

(2) MARCHETTI L., *Uno sguardo alle spalle. Pensieri e valutazioni di studentesse e studenti sul biennio di scienze sociali*, “Sensate Esperienze”, Giugno 2003, n. 56.

La progettazione integrata

Un momento decisivo per il biennio è la progettazione del Consiglio di classe. Non si sottolineerà mai abbastanza la necessità di costruire équipe di lavoro sufficientemente collaborative e capaci di integrare i diversi approcci verso una proposta da fare agli studenti che risulti organica e chiara nelle richieste. Mi riferisco alla necessità di individuare *competenze e abilità di studio* in modo chiaro e condiviso con gli studenti. Ho spesso insistito, in diverse occasioni sulla necessità di consegnare alla classe questo piano che costituisce una mappa di riferimento del lavoro del Consiglio, non solo va condiviso, ma occorre ritornarvi periodicamente per fare il punto, per osservare i progressi o le difficoltà, per valutare gli apprendimenti, in un procedere che vede insieme insegnanti e allievi ragionare sul cammino che si sta facendo. È un modo semplice, ma efficace per rinforzare le capacità di autovalutazione e per aumentare il livello di responsabilità personale, ma anche per dare all'insegnante la possibilità di modificare la rotta o di identificare nuovi strumenti.

Ma una progettazione integrata va fatta anche sui *saperi*. Se il biennio dovrà avere un carattere unitario e, insieme, essere snodo tra il segmento della scuola di base e il triennio superiore o la formazione professionale, le materie comuni o 'curricolo di soglia' e le materie di indirizzo o 'curricolo elettivo', dovranno trovare linee di intersezione, e ogni indirizzo potrebbe rafforzare alcune parti del curricolo di soglia. È pratica di alcune classi portare avanti per l'intero quinquennio un progetto integrato di Consiglio di classe su abilità e contenuti e l'esperienza ha dimostrato come tutto questo risulti utile nel triennio sia nella costruzione degli stage formativi, sia nella preparazione agli esami di stato. C'è quindi una necessità forte di integrazione a livello orizzontale e a livello verticale, ma questa necessità non è solo didattica, è soprattutto epistemologica e cognitiva. I confini tra i saperi sono sempre più labili ed è sui confini che si sviluppa la ricerca e i problemi della realtà, sui quali i saperi devono misurarsi, richiedono risposte complesse. La teoria della complessità ci ha insegnato a ricercare le contaminazioni piuttosto che le demarcazioni e la teoria cognitiva ci ha indicato la necessità di organizzare e dare significato alla gamma dei singoli contenuti perché possano essere meglio appresi. Occorre riprendere la riflessione da tempo abbandonata sugli statuti disciplinari, perché gli insegnanti possano essere in grado di padroneggiarli meglio per poterne uscire quando vogliono e aprirsi ad altri saperi, ma principalmente per potersi sottrarre al grande pericolo di far coincidere le competenze con gli obiettivi e i contenuti tradizionali (purtroppo si sente ancora molta confusione al riguardo) che sono più facili da individuare e soprattutto da verificare.

Un grosso aiuto in questa direzione può venire dall'esterno della scuola e da progetti che aprano la scuola alle problematiche del-

la comunità per comprenderle e per trovare possibili risposte o vie di soluzione. L'obiettivo fondamentale è di **fare entrare gradualmente i giovani nelle maglie complesse della vita della comunità, ma insieme, far interagire le istituzioni con i giovani, chiamarle a mostrarsi, a spiegare cosa fanno**, a guidare i ragazzi e le ragazze nella comprensione dei problemi di governo della città, e tutto questo si può fare solo all'interno di patti educativi in cui scuola- istituzioni e famiglie vengano coinvolti concretamente, ma soprattutto in cui i giovani abbiano la possibilità di essere protagonisti, di vedere direttamente, di provare a mettersi in gioco.

Apprendere attivamente

È ormai diffusa e, purtroppo, ripresa in modo massiccio la pratica della tradizionale verifica. Mi diceva il collega di un'altra città che oramai gli studenti hanno preso l'abitudine di stare a casa da scuola quando ci sono settimane di verifiche continue. Si sta sedimentando un modello di scuola costruito sull'alternanza fra lezione frontale e verifica conclusiva, il cui unico scopo è la valutazione e la tranquillità dell'insegnante di aver svolto il programma, e nel quale è del tutto nullificato lo spazio riservato al protagonismo dello studente. In un saggio recente il prof. Silvano Tagliagambe⁽³⁾ suggerisce un modello di apprendimento costruttivistico come possibile risposta ai problemi che mostrano i quindicenni rappresentati dalle prove OCSE-PISA. Essi evidenziano limiti per quanto riguarda la capacità di inquadrare correttamente un problema, di comprendere i dati, di individuare le corrette procedure di soluzione, cioè per quanto riguarda le competenze richieste per affrontare una soluzione problematica reale. L'approccio costruttivistico prevede un contesto specifico, un soggetto motivato che costruisce attivamente una propria concezione della realtà attraverso un processo di integrazione di molteplici prospettive offerte. Per il costruttivismo "è significativo l'apprendimento che riesce ad essere attivo, collaborativo, conversazionale, riflessivo, contestualizzato, intenzionale, costruttivo." Il fine non è l'accumulo sistematico di contenuti, ma quello di rendere progressivamente autonomo il soggetto nei suoi atti conoscitivi. Non si tratta di spontaneismo, anzi i materiali di apprendimento devono essere organizzati in modo da consentire questo processo il cui punto centrale è **un'attività pratica**. E in altra sede la prof.ssa Clotilde Pontecorvo:

"Le discipline di studio vanno pensate come campi di significato che debbono acquistare un senso personale e tradursi in operatività, non solo verifiche scolastiche. Il mio compito è dare un quadro teorico essenziale dei testi, degli strumenti di analisi, e porre questioni utili e rilevanti. Poi è necessario che il lavoro, l'attività relativa al campo la facciano gli studenti, non lo posso fare io per loro...si tratta di fare delle scoperte personali, non di fare ciò che l'insegnante impone. (...) I contenuti of-

(3) TAGLIAGAMBE SILVANO, *Riflessioni per la costruzione di un biennio unitario*, "Tuttoscuola" 461, Aprile 2006.

frono i materiali per imparare, ma solo le metodologie garantiscono un apprendimento specifico. Noi non trasmettiamo dicendo, ma facendo, costruendo procedure di partecipazione. Ovviamente all'inizio abbiamo bisogno di dare segnali, indizi, suggerimenti, ma poi i ragazzi diventano sempre più autonomi. E a proposito dei materiali di studio: "Io penso che, con tutto il rispetto per i libri, anche fatti molto bene, bisognerebbe togliere l'idea agli studenti e anche ad alcuni insegnanti, che in un libro c'è tutta la storia di un'epoca, tutta la biologia, la filosofia, la fisica. In realtà a scuola, soprattutto nella secondaria, in gran parte si apprende dal testo, si pratica prevalentemente un apprendimento mediato dal testo. In realtà penso che si apprende da vari testi, da molti altri pre-testi, da ipertest, da qualunque altro testo, non dal testo scolastico in senso stretto. Mi sembra fondamentale, secondo questo principio metodologico, integrare i testi con la disponibilità di molti altri strumenti di studio"⁽⁴⁾.

Ho voluto riportare quasi per intero il passo di questo intervento perché mi pare riassumere bene l'impianto che aveva caratterizzato le teorie curriculari in Italia fin dagli Anni Settanta e che molti di noi hanno cercato di applicare nella didattica quotidiana e nella strutturazione dei contenuti. Al contrario mi sembra che su questo piano siamo arretrati. In particolare noi docenti siamo sempre più individualisti e soli, chiusi nella nostra classe, molto anche a causa di un'organizzazione del lavoro che ci obbliga ad isolarci. Mi rincuora quindi il fatto che questo approccio venga riproposto per il nuovo biennio. Se la teoria costruttivistica è ritenuta valida in generale per tutta la scuola, tanto più è necessaria nella fase del biennio, quando gli adolescenti si trovano di fronte a un salto di crescita e alla necessità di mettersi alla prova e di verificare un'ampia gamma di possibilità di apprendere in un contesto non minaccioso, bensì rassicurante. La verifica scritta e orale non è l'unico modo per misurare l'apprendimento, perché si apprende in MOLTI modi e anche in modo comunitario.

"L'apprendimento è molte cose, ma è anche qualcosa a cui si partecipa. Come si impara a collaborare? Si impara lavorando con gli altri, partecipando ad una attività di lavoro...anche ad insegnare si impara partecipando, si impara facendo con gli altri, insegnanti e studenti. E sulla lezione frontale: "Bisogna ridurre al minimo queste situazioni, il grande gruppo funziona solo in certi momenti, per fare certe cose, ma molto raramente. La pratica didattica ci ha insegnato da anni la funzione del gruppo: occorre creare una comunità di apprendimento in cui le pratiche didattiche che si realizzano devono essere le pratiche specifiche di ciascuna disciplina di studio. Si tratta di una sfida: io devo "fare" con i miei studenti quello che è rilevante della mia disciplina". (ibidem)

Sono infatti molte le occasioni per imparare e per verificare l'apprendimento: il quaderno offre ottime informazioni su come studia lo studente, il lavoro di gruppo rivela come sa stare con gli altri, come sa collaborare, come sa assumere responsabilità e qui ci possono essere voti collettivi e voti individuali su cui si discute con la classe individuando preventivamente criteri di buona performance. Comunicazioni alla classe su tempi stabiliti con uso di

(4) PONTECORVO CLOTILDE, *La scuola tra sapere e pensare: contenuti essenziali, pratiche discorsive e costruzione dell'identità*, "Sensate Esperienze", Giugno-Settembre 1999, n. 43/44.

supporti informatici sono un altro indicatore della capacità di gestire un pubblico e di saperlo coinvolgere, e anche su questo ci diamo criteri di valutazione condivisi per cui ognuno sa misurare e incomincia a misurarsi in un clima non minaccioso che sottolinea i progressi di ciascuno, ma anche le cadute. E poi occorre scrivere, scrivere, scrivere... per scopi diversi, per raccontarsi, raccontare, riorganizzare, schematizzare, riassumere, usando la penna, ma anche il computer e creare situazioni di piacere nella comunicazione in cui la correzione sia condivisa e vissuta come un miglioramento utile per stare nel mondo e per essere apprezzati in ambienti diversi da quello della scuola: casa, situazioni ufficiali, gruppi di lavoro esterni alla scuola, ecc. Usare forme diverse nella scrittura, dal power point al front page, con inserti visivi, simbolici, musicali su cui i ragazzi sono bravissimi e soprattutto cominciano ad applicare le loro forme di comunicazione ad argomenti culturali, li fanno propri, si divertono. E poi leggere, leggere, leggere... libri veri, non solo manuali. Ognuna di queste forme può avere corrispondenti forme di verifica: allora sì lo studente si sentirà valorizzato in aspetti diversi delle sue performances e potrà rimediare se da qualche parte non è bravo, perchè la scuola gli ha offerto diversi banchi di prova.

***E poi (anzi prima) c'è il contesto:
l'ambiente, il curriculum, la città***

Quanto ho detto fino a qui funziona se c'è un contesto congruente e anche su questo occorre lavorare molto e lavorare insieme, insegnanti, studenti, genitori, personale non docente e preside. Sull'importanza del contesto si scrivono libri e articoli, ma nelle scuole sembra particolarmente poco considerato. Viviamo in ambienti anonimi, poco curati, nei quali il segno umano si riduce spesso ad uno sgorbio sul muro o sul banco, mentre dovremmo trasformarle con i nostri studenti in ambienti gradevoli in cui sia piacevole stare, anche oltre l'orario stabilito. Nella nostra scuola si è sempre fatta molta attenzione alla pulizia, all'arredamento e a un certo gusto estetico nella scelta di quadri, piante verdi, abbinamento di colori, contenitori e vetrine per oggetti restaurati, insomma quando si entra già si respira benessere e allegria, lo dicono i nostri studenti, ma anche noi adulti ci stiamo bene. A questo proposito penso sia utile riportare il risultato di un lavoro svolto in una classe seconda che mi sembra descrivere bene l'effetto del contesto:

Buone pratiche contro il bullismo

IL LICEO ARIOSTO

Attraverso il percorso svolto sul tema del bullismo e, "dopo aver osservato che questo fenomeno è particolarmente sviluppato a scuola, ci siamo chiesti come mai nel nostro liceo non ci siano segni evidenti di violenze fra gli studenti. Dopo aver analizzato tutte le possibili risposte, abbiamo capito che se l'"andare a scuola" è piacevole e nell'ambiente scolastico si trovano stimoli positivi, le persone sono meno propense a soprusi e violenze... Chiedendoci che cosa fa la nostra scuola per renderne piacevole la frequenza, abbiamo individuato le pratiche migliori del Liceo Ariosto traducendo le nostre riflessioni in 12 punti.

1. **SCUOLA APERTA FINO A SERA / USO LIBERO DELLA SCUOLA DA PARTE DEGLI STUDENTI.** Il liceo Ariosto offre la possibilità agli studenti di rimanere a scuola durante il pomeriggio. Questo permette agli studenti di sentire la scuola come un punto di incontro, dove sei il benvenuto anche dopo le ore di lezione. Gli alunni possono gestire la scuola in modo libero (pur osservando le regole prefissate) e incontrarsi con compagni per approfondire interessi o svolgere compiti scolastici. Specialmente per gli studenti che abitano lontani da Ferrara questa è una magnifica opportunità.
2. **AMBIENTI, ARREDAMENTO.** Gli ambienti e l'arredamento sono fondamentali per stare bene. Più l'ambiente è confortevole più è piacevole "abitarlo"; il liceo Ariosto ha dimostrato molta attenzione a questo aspetto curando in particolare le sale principali e i luoghi deputati alla cultura come la biblioteca.
3. **DISPONIBILITÀ DEGLI INSEGNANTI.** Se le lezioni si svolgono in un clima tranquillo e rilassato, improntate al dialogo ed al confronto, con insegnanti che prestano attenzione agli studenti come persone, i ragazzi acquistano più fiducia in se stessi, capiscono l'importanza della guida dei docenti e sono più disponibili alla collaborazione.
4. **INCONTRO TRA PARI.** Gli studenti della scuola hanno la possibilità di svolgere incontri con ragazzi di età maggiore o inferiore rispetto alla propria. Questi incontri permettono agli allievi di confrontarsi con persone quasi coetanee per far luce su dubbi e perplessità e affrontare i problemi di apprendimento o di crescita. Questo dà la possibilità agli alunni più giovani di sentire come dei fratelli maggiori gli alunni più esperti, accogliendone i consigli e il sostegno nel percorso scolastico.
5. **DON'T WORRY.** Il "don't worry" è un progetto di inizio d'anno che dà la possibilità agli studenti (specialmente di prima) di porre domande che normalmente non si farebbero ad un professore, a ragazzi quasi coetanei. Questa attività permette ai nuovi studenti di potersi inserire meglio nella scuola, di chiarirsi le idee e di essere meno intimiditi. Fa capire ai ragazzi che per qualunque dubbio possono rivolgersi agli stessi compagni che guidano l'attività o ai coordinatori scolastici.
6. **ATTIVITÀ AUTOGESTITE DAGLI STUDENTI.** Queste attività sono fondamentali in quanto favoriscono l'interazione tra gli studenti. Esse vengono proposte dai rappresentanti e dai delegati di istituto eletti da noi studenti. Durante queste attività gli alunni hanno la

possibilità di approfondire i propri interessi rimanendo all'interno della scuola ma senza essere costantemente controllati da un insegnante.

7. SETTIMANA SCIENTIFICA con LABORATORI APERTI A SCUOLE ESTERNE. Questo progetto è gestito dagli studenti che frequentano gli indirizzi scientifico e scientifico tecnologico. In quest'occasione gli allievi delle varie classi possono andare ad ascoltare lezioni tenute da ragazzi quasi coetanei sviluppando tematiche scientifiche con collegamenti ad altri campi culturali. A questo evento partecipano anche studenti delle scuole elementari e medie per favorire l'orientamento. L'approfondimento delle tematiche avviene in un clima disteso e di dialogo e ciò aumenta l'interesse dei partecipanti.

8. STAGE. Gli stage permettono allo studente di mettere in pratica quello che ha imparato sui banchi di scuola. In particolare danno la possibilità all'allievo di allontanarsi dall'ambiente scolastico e di essere nello stesso tempo "ambasciatore" della propria scuola. Ciò permette all'alunno di entrare in contatto con il mondo del lavoro e di essere investito di maggiori responsabilità.

9. EXTRA SCUOLA ED ATTIVITÀ OPZIONALI. Ogni studente ha la certezza che dopo la scuola siano tenuti corsi extracurricolari che riguardano vari ambiti come la musica, l'archeologia, lo sport, ecc... Questo dà la sicurezza all'alunno che i suoi interessi vengono realmente presi in considerazione e sviluppati al di fuori delle cinque ore ordinarie.

10. POSSIBILITÀ DI AVERE UN TUTOR MOLTO GIOVANE. La scuola offre la possibilità agli studenti (che hanno maggior bisogno di aiuto) di essere sostenuti da un tutor pagato dalla scuola. Questo è una grande aiuto che la scuola offre a molti studenti. Va sottolineato inoltre che il tutor non è come un insegnante che ti dà ripetizioni ma è una persona molto giovane che ti segue passo - passo e ti supporta nella costruzione del metodo di studio.

11. PRESIDE PRESENTE NELLA SCUOLA, LA PORTA DELL'UFFICIO È SEMPRE APERTA. Per avere un buon clima all'interno della scuola è importante l'attenzione alle relazioni interpersonali di qualsiasi tipo: tra gli studenti, tra gli studenti e gli insegnanti e i collaboratori scolastici, tra gli stessi docenti.... In questo campo è importante avere come figura di riferimento lo stesso Preside, disponibile all'ascolto e all'incontro, quindi presente nella scuola, con la porta dell'ufficio "sempre aperta".

12. FESTA DELLA DIDATTICA La festa è un momento di incontro a scuola tra genitori, studenti, parenti, amici e insegnanti. In questa occasione gli studenti hanno la possibilità di mostrare il lavoro svolto durante l'anno scolastico in tutte le discipline. È in occasioni come queste che un genitore si rende conto dell'attività costante del proprio figlio, del lavoro costruito giorno per giorno. La festa è anche un momento in cui la classe collabora per creare un'atmosfera piacevole, che coinvolga e sorprenda tutti i suoi partecipanti.

Parafrasando E. Vittorini
(...e la gente è bella nelle belle città)
"gli studenti vivono bene nelle BUONE SCUOLE".
Giulia Bresciani e Caterina Villani - Classe 2R
Ferrara, 23 Dicembre 2006

Ho riportato integralmente le osservazioni della classe perché offrono un punto di vista abbastanza significativo di quanto colgono gli studenti dell'atmosfera della scuola. C'è ovviamente dell'altro che noi adulti percepiamo diversamente, e non sempre e non tutto è così perfetto! Ma è certo che l'apprendimento è facilitato se si verifica un contesto positivo, e gli adulti hanno un ruolo decisivo nel costruire contesti, devono però essere messi nelle condizioni di fare delle scelte, devono poter condividere responsabilità e comuni finalità e devono trovare un ambiente che permetta loro di assumere iniziative e prendere decisioni, ma più che a una moltiplicazione di progetti e attività extracurricolari, io penso sia necessario lavorare sul curricolo e renderlo, esso sì contesto, cioè rete interpretativa di tutto quanto si fa in classe, un grande contenitore che attribuisce senso alle azioni educative particolari e ai segmenti specifici di contenuto. Quindi è contesto l'ambiente scolastico, è contesto il curricolo, ed è contesto l'esterno alla scuola, vicino e lontano. La scuola, rispetto all'esterno, può rappresentare quel luogo privilegiato in cui, come dice Lauren Resnick:

"(...) viene svolto un particolare tipo di lavoro, un lavoro intellettuale che comporta riflessione e ragionamento. Al suo meglio questo lavoro si ritrae dal mondo quotidiano al fine di analizzarlo e di valutarlo, pur restando coinvolto con quel mondo in quanto oggetto di riflessione e ragionamento. Se noi diamo valore alla ragione e alla riflessione nella vita sociale, politica o personale, dobbiamo preservare un luogo dedicato ad imparare come affrontare questi processi estremamente importanti. La scuola, nella sua migliore espressione, è questo luogo. Qui si possono coltivare il ragionamento e la riflessione, e possono svilupparsi quelle conoscenze culturali condivise che consentono a un popolo di funzionare come una vera società"⁽⁵⁾.

Al biennio la *Festa della didattica* che viene organizzata al termine della scuola, al di fuori delle preoccupazioni legate ai voti e alle verifiche, può rappresentare uno di questi momenti. Magari gli studenti ne colgono prevalentemente il valore affettivo o di soddisfazione per la messa in mostra del lavoro compiuto, ma c'è sempre un momento di attenzione per problemi sociali che riguardano la città o bisogni fondamentali come la salute, l'equilibrio ambientale, le disuguaglianze, ecc., e che si connettono a temi generali di cittadinanza. E, in una società che limita fortemente gli spazi di incontro, riti di passaggio graduati per età, occasioni vere di crescita e di costruzione dell'identità, la scuola può costituire un luogo di incontro con l'altro, con le regole, con l'adulto, un luogo *salvo* in cui provarsi e poter sbagliare, in cui stare 'sulla soglia' per entrare nel mondo con qualche aiuto, ma anche con qualche spinta a buttarsi e 'rischiare'.

(5) L.B. RESNICK, *Imparare dentro e fuori la scuola*, in Pontecorvo, Ajello, Zuccheromaglio (a cura di) *Contesti sociali dell'apprendimento*, Led, Milano 1995.

La relazione educativa: un contesto per il protagonismo di giovani e adulti

Preferisco parlare di un doppio protagonismo nella relazione, perché mi pare che qualche volta si faccia un po' di retorica sul protagonismo giovanile. È certamente vero che nelle nostre scuole gli studenti possono molto poco, ma è altrettanto vero che gli adulti devono assumere le proprie responsabilità come generazione che propone un'idea di scuola e si misura su di essa con gli studenti e con i genitori.

(...) Se si dovesse dire qual è la cosa più importante da insegnare a scuola, direi che è la responsabilità, il farsi carico (...) il contrario del fregarsene e dell'indifferenza" (Pontecorvo, cit.).

Solo se si mettono tutti in grado di comprendere il progetto educativo e di potere agire su di esso, si può pensare di essere co-protagonisti. Ognuno, è chiaro, ha le sue competenze, ma l'obiettivo fondamentale e comune è, da un lato, la crescita e l'apprendimento dei giovani e, dall'altro, un fare scuola dotato di senso per tutti, giovani e meno giovani.

Sul piano didattico si diceva sopra della opportunità di condividere fin dall'inizio dell'anno la progettazione del consiglio di classe, ma anche delle singole discipline. Su di essa si possono richiedere periodicamente valutazioni da parte della classe, ma anche indicazioni su come migliorare le cose, se si incontrano ostacoli. Gli allievi possono essere responsabilizzati per risolvere molti problemi di funzionamento della vita quotidiana in modo che l'insegnante si senta aiutato/a nel portare avanti il lavoro e sia evidente questa gestione condivisa. Si possono, anzi si devono aumentare i momenti in cui o individualmente o per gruppi si svolgono attività laboratoriali i cui prodotti mettano in risalto soluzioni efficaci, ma personali e creative, e su cui la classe sia autenticamente spinta a discutere. Insomma occorre puntare sulla soluzione di problemi, piuttosto che sulla ripetizione e sulla riproposizione della lezione o di parti del manuale: queste sono necessarie, ma devono puntare ad altro, al ragionamento e al confronto all'interno di una comunità – la classe – che è interessata a scoprire quanto ognuno ha elaborato. In questi momenti l'insegnante ha un ruolo fondamentale nel sostenere i deboli, nel mediare i conflitti, nel valorizzare i brillanti, ma soprattutto nel creare un clima collaborativo in cui ognuno possa trovare posto.

Questa situazione si realizza là dove il Consiglio di classe si accorda su stili di lavoro abbastanza simili, ma so bene che questa è una partita tutta da giocare, richiede molta pazienza e soprattutto grande disponibilità e apertura e gli insegnanti sembrano troppo stanchi e presi da altri compiti per mettersi in questa direzione.

Nella storia della sperimentazione ci sono stati momenti – i primi Anni Novanta – in cui abbiamo messo al centro della riflessione

tra docenti proprio il tema della comunicazione, probabilmente perché andava di moda, e abbiamo frequentato corsi nei quali mettevamo a confronto le nostre immagini del fare scuola, il rapporto fra ruolo e immagine di sé nell'interazione didattica, e penso che, seppur in forme aggiornate, sarebbe utile riprendere quella riflessione tanto più oggi con una generazione di giovani che appare così lontana e diversa da quelle di pochi anni fa e noi adulti ci sentiamo spesso in difficoltà nei loro confronti. Dobbiamo essere aiutati, perché le famiglie si sono modificate e, che lo voglia o no, la scuola riveste un ruolo significativo nella vita degli adolescenti, in particolare negli anni del biennio gli insegnanti possono costituire una sponda adulta importante che li aiuta a crescere.

Tuttavia ciò che mi sembra più rilevante è la ricerca di una condivisione del senso dello stare in classe e a scuola per tutti: forse dovremmo rileggere Decroly e adattare al nostro tempo il concetto di 'cultura profonda' e l'identificazione del minimum di conoscenze essenziali per vivere, utili a comprendere i più importanti meccanismi della vita individuale e sociale⁽⁶⁾. Ho l'impressione che se si ricercherà questa via, si risolveranno molti problemi, anche nella relazione tra insegnanti e studenti.

(6) DECROLY O., *Una scuola per la vita attraverso la vita*, 1908.



Teste ben fatte

(autopresentazione degli studenti candidati ai premi annuali assegnati dal Liceo)

2

■ Leonardo Fiorentini, 3E - a.s. 1999-2000

Fare un' autopresentazione non è, secondo me, una cosa semplice, poichè ognuno si conosce tanto bene che non può riuscire a proporre una sintesi di sè. Per tanto non è particolarmente ovvio dire chi sono.

Mi chiamo Leonardo Fiorentini, ho diciassette anni e frequento questo istituto da tre. Come tutti i ragazzi della mia età non credo di avere una vita "entusiasmante", tuttavia è senza dubbio più che accettabile anche se non molto varia. Mi piacerebbe infatti poter viaggiare sempre e soprattutto quando voglio, ma è naturale che non mi è possibile essere sempre in giro. Così, ogni mattina prendo un maledettissimo treno (che mantiene una velocità costante di ben 2 Km\h e si ferma in tutte le stazioni possibili, probabilmente anche in quelle abbandonate) e vengo a scuola. Qui non è poi così male come tanti potrebbero pensare, visto che c'è tanta gente simpatica o comunque non troppo ossessionante nei miei confronti. All'uscita da scuola riprendo il treno (che alla fine dell'anno scolastico è rovente a causa dei primi caldi) e, arrivato a casa, posso finalmente rintanarmi in camera; qui passo più o meno tutto il pomeriggio fino al momento in cui devo andare ad allenamento di nuoto. Da dieci anni infatti pratico il nuoto e da cinque a livello agonistico. Con questo sport ho un rapporto molto conflittuale poichè ogni sera, quando esco dalla vasca mi riprometto di non tornarci più, chiedendomi perchè di tanta fatica, ma la sera dopo sono ancora lì.

La sera, dalle nove in poi, è il mio momento preferito, visto che posso fare finalmente ciò che voglio. Quasi ogni sera infatti mi sento per telefono con qualche mio amico e poi leggo un po'. Quest'ultima attività, insieme con l'oziare del mattino davanti all'armadio è una delle mie preferite. Tuttavia, più passa il tempo, più sono convinto che le mie letture rispecchino il mio caos mentale: non seguo nessun ordine nè cronologico nè di importanza nè per genere. Tutto però alla fine combacia (...speriamo).

Il sabato è il giorno che preferisco e in particolare il sabato sera

perchè di solito esco con i miei amici e ci si diverte fino a tardi. Il sabato notte poi è fantastico perchè non dovendomi svegliare il giorno dopo, posso fare tante cose seppure solo nello spazio della mia camera.

La notte è un momento magico, in quanto quasi tutti dormono e il tran-tran frenetico diurno si spegne. Così si può pensare per davvero e non solo a ciò che ci viene imposto dalla necessità del momento e, almeno io, mi sento veramente tranquillo e in pace. La notte è in me associata all'ampiezza e al mare, due luoghi più mentali che spazio - temporali, gli unici che ti permettono di cogliere quel DIEM che di giorno non si può vedere.

In queste poche righe ho cercato di descrivere un po' cosa e chi sono, pur cosciente della parzialità di tutto, anche di questo.

■ Raffaele Patitucci, 3B - a.s. 1998-1999

Il corso di Letteratura Italiana, che, se al biennio è volto all'analisi delle strutture e della nostra lingua, nonchè alla definizione dei possibili generi letterari, al triennio invece verte su un ampio e dettagliato excursus di storia della letteratura e degli autori che hanno contribuito alla sua creazione, ma ha accompagnato in un momento fondamentale della mia vita, ovvero quello della adolescenza, che ormai si sta concludendo.

Credo sia inevitabile che il percorso di studi influisca profondamente sulla formazione personale, caratteriale e culturale di una persona, ed evidentemente così è stato anche nel mio caso. Quando si è stimolati ogni giorno, per anni, a riflettere su ciò che è stato scritto nel passato, succede che anche le forme di pensiero e le personalità artistiche più lontane a noi, sia temporalmente che culturalmente, entrano invece quasi a far parte della nostra quotidianità, proprio per una sorte di naturale capacità della mente umana, specie quando questa è giovane e maggiormente recettiva, di spiegare la realtà che la circonda tramite elementi culturali che affondano le proprie radici e trovano una corrispondenza nel passato.

Può apparire strano che un diciottenne che vive alla fine del XX secolo affermi di trovarsi in sintonia ora con Dante, ora con Petrarca, oppure con l'Ariosto o Pirandello, ma in realtà è proprio grazie alla conoscenza di tali figure di letterati che egli è stato aiutato nel difficile percorso di indagine di sé in quanto uomo e, conseguentemente, anche della vita, intesa come viaggio da compiere all'interno di una comunità di uomini.

Certo, quella di un corso di letteratura italiana è un'esperienza prettamente teorica, ma ugualmente fornisce gli strumenti per coltivare dentro di sé una costante tensione verso tutto ciò che è riflessione, espressione, conoscenza e, perchè no, anche compiacimento per la consapevolezza di avere un dono straordinario che è quello della parola, del linguaggio e della capacità comunicativa.

Ed è per questo che adoro leggere, e allo stesso tempo non posso fare a meno di arricchirmi maggiormente e desidero fare tesoro dell'esperienza di personalità geniali e straordinarie che hanno saputo utilizzare la parola e l'immenso potere che essa porta dentro di sé per raccontare, esprimere, spiegare, inventare e comunicare ciò da cui soprattutto erano affascinati: la vita.

■ Sara Comastri, 3B - a.s. 1997-1998

Già quando frequentavo la scuola elementare, avevo le idee molto chiare sul mio futuro: il liceo classico. Non ho mai nutrito il minimo dubbio al riguardo, forse perchè sentivo che questa era la scuola che maggiormente si confaceva alle mie capacità, o piuttosto, perchè volevo assecondare la mia indole particolarmente incline alle sfide e al non prestare attenzione alle opinioni comuni. La sfida in questione era proprio lo studio del latino e del greco, e l'opinione comune considerava queste due lingue ostiche e, oltretutto, perfettamente inutili al giorno d'oggi, in quanto lingue "morte".

Dopo cinque lunghi e faticosi anni posso dire di aver accumulato elementi sufficienti e validi per confutare tali tesi. Solo studiandole praticamente ogni giorno, con accuratezza e consapevolezza della loro utilità si può veramente capire a fondo l'importanza che hanno queste due lingue nella propria formazione culturale, ma anche personale.

Per quanto riguarda il piano strettamente linguistico, è stato per me molto interessante scavare alle radici della mia lingua, scoprire l'evoluzione di termini ed espressioni che permangono ancora oggi, divertirmi nel ricercare l'etimologia dei termini; in definitiva, è stato bello scoprire che a quei tempi si avvertiva l'esigenza di comunicare come la si avverte oggi, che le strutture della comunicazione non si differenziano eccessivamente, che quei mondi non sono poi così lontani come vorrebbe far credere il lasso di tempo trascorso. Quest'ultimo aspetto risulta ancora più evidente per quanto riguarda lo studio delle singole manifestazioni letterarie e dei singoli autori. È stato frequente per me ritrovarmi in alcuni pensieri e concezioni espresse da artisti greci e latini, ho spesso notato come alcune teorie abbiano anticipato i tempi odierni e siano pertanto interessanti da meditare in un'ottica ampia che esula dallo stretto ambito dello studio.

Soprattutto, è evidente come alcuni problemi che affliggono il nostro mondo siano stati inseriti anche allora in tutta la loro complessità, e abbiano alimentato vasti dibattiti. Queste considerazioni mi hanno permesso di apprezzare meglio il latino e il greco, di studiarli con maggiore disposizione d'animo, di non vedere una traduzione o lo studio di un brano di Seneca esclusivamente come un elemento per la futura valutazione, quindi nel loro risvolto meno piacevole. Queste due discipline mi hanno accresciuto intellettualmente e moralmente, e credo proprio che mi torneranno utili in futuro, anche se non farò studi letterari.

■ Gabriele Fabbri, 3A - a.s. 1999-2000

A percorso formativo quasi ultimato, se mi venisse chiesto: "Che cosa ti ha insegnato di importante o di fondamentale per la tua crescita il Liceo Classico?", io con sicurezza risponderei che, oltre ai contenuti di importanza pregnante per la mia persona, in questi cinque anni ho appreso una metodologia di studio e di approccio alle diverse problematiche che davvero mi rende protagonista: grazie alla centralità del testo letterario, storico, filosofico, della problematica scientifica via via propostami, ho avuto la possibilità di confrontarmi prima di tutto con me stesso e quindi direttamente e senza alcun intermediario con l'autore o la dinamica da considerare.

Non è poco in un'epoca in cui si fanno sempre più rilevanti le conseguenze della massificazione sociale e culturale, a livello di disinteresse per la realtà contemporanea e di chiusura a guscio nel proprio piccolo. Il confronto costante con un passato tanto importante, ma mai ingombrante nè, tantomeno, pesante, mi ha aperto le porte del futuro: le nuove frontiere multimediali della comunicazione, i nuovi sistemi per diffondere notizie e studi, le ultime strategie per porsi, in maniera vincente, nella realtà d'oggi, sono strumenti che ho potuto conoscere e di cui mi sono servito in questi anni all' "Ariosto".

Chi pensa che la figura del liceale studioso coincida, più o meno, con quella del "topo da biblioteca", sbaglia o, quantomeno, ha una visione non aggiornata della realtà: grazie, per esempio, ad Internet, standosene tranquillamente seduti in casa o nel Laboratorio di Informatica della scuola, si può venire a contatto con l'opera omnia della maggioranza assoluta degli autori della latinità, della greco e della nostra lingua italiana; si può esaminare la ricorrenza di un termine o di un'accezione nella produzione di un letterato; si può comparare stilisticamente e contenutisticamente un testo ad un altro. E il punto focale di tutto ciò è che il vero protagonista è chi si mette al lavoro, magari a migliaia di chilometri di distanza da un archivio virtuale, contenente centinaia di migliaia di opere.

Il Liceo Classico mi ha dato tutto questo, gli strumenti culturali cioè per pormi attivamente e criticamente nei confronti di una realtà sempre più complessa e difficile da delimitare in maniera univoca e definitiva; gli input provenienti dalla scuola sono stati per me occasione per riflettere, per impegnarmi, per rendermi davvero protagonista del mio percorso formativo. La qualità delle conoscenze oltre alla varietà delle competenze maturate in questi cinque anni è stata tale che ora, con serenità, posso affrontare l'impegno di un'università articolata a livello internazionale.

Anni luce sono passati da quando le scuole si ponevano come meri intermediari di cultura libresco ed ormai inesorabilmente fuori mercato, come spesso si dice oggi. Durante quest'anno scolastico, grazie alla partecipazione, unitamente ad alcuni compagni, alla trasmissione "Fuoriclasse" trasmessa settimanalmente da

RAI 3, ho avuto l'opportunità di confrontarmi con il linguaggio filmico e cinematografico girando in prima persona un video-clip all'interno dell'edificio scolastico e ho potuto sperimentare la complessità di un linguaggio fino ad allora visto solo dall'esterno.

La novità delle forme comunicative propostemi, oltre al tradizionale tema, ha messo in gioco la mia capacità di adattarmi a contesti nuovi e molteplici di trasmissione attiva e consapevole di cultura.

A questo proposito ho ritenuto opportuno allegare a queste poche righe un saggio breve da me redatto riguardo alla presenza di retaggi filosofici hegeliani nei *Promessi Sposi* di Manzoni: attraverso lo studio di saggi critici di autori contemporanei, ho individuato una tesi trasversale a tutto il romanzo, tesi che poi ho applicato ad alcuni momenti dell'opera stessa.

Concludendo, il più grande insegnamento ricevuto da questa scuola è stato quello di fidarmi di me stesso, di mettermi in gioco giorno dopo giorno, di voler sempre superare i miei limiti grazie ad un approccio critico ed attivo, veramente da protagonista, alla realtà d'oggi.

■ Beatrice Cazzola, 5H - a.s. 1998-1999

Mia nonna è nata nel 1917. Sì, proprio in quell'anno che ha cambiato le sorti del Novecento: quando c'è stato il disastro di Caporetto, l'intervento degli Stati Uniti e la Rivoluzione Russa. La Grande Guerra aveva preso con sé suo padre, il mio bisnonno, e l'aveva mandato al fronte a combattere contro lo straniero, come dice la canzone. Perse un dito e lo rimandarono a casa. Quando mio padre mi raccontò questo, immediatamente mi balenò il pensiero che se lui non fosse stato ferito, probabilmente papà, gli zii, mia sorella... io... non esisteremmo e saremmo altre persone, a seconda di come uno la vede. Da quel momento ho cominciato a farmi raccontare un po' da tutti i parenti, i ricordi di quando erano giovani.

Io non penso che la Storia sia scritta solo su manuali o saggi, certo essi aiutano nell'acquisizione dei contenuti, nella memorizzazione dei fatti, nella percezione della molteplicità dei punti di vista, ma la Storia è scritta anche nei ricordi, ricchi di sentimenti, atmosfere, passioni che non ritroveremo da nessuna parte se la consideriamo solo una materia da studiare a scuola. Attraverso i racconti di mia nonna, ho guardato il Fascismo e la Seconda Guerra Mondiale con occhi diversi, con gli occhi di quella che chiamano *gente*. È Storia anche quando mio nonno mi raccontava che per il freddo durante la guerra, si faceva la pelliccia con il pelo dei rari gatti che trovava per la strada. È Storia quando mio padre nel Sessantotto portava un Eskimo innocente, dettato solo dal caso e dall'atmosfera. Se non chiedessimo una sera d'inverno ai nostri di raccontarci, *con altre parole*, la Storia del nostro secolo, ecco io credo che saremmo solamente dei freddi

contenitori di nozioni, perchè è l'eredità del passato tramandato in tutte le sue sfumature, che ci ha resi quelli che siamo e non altrimenti. Nel passato ci sono le nostre radici e noi dobbiamo conoscerle a fondo per capire il mondo, la società in cui viviamo. Per questo tante volte mi sono fatta spiegare da mio padre gli anni della Guerra Fredda, della Guerra del Vietnam, del Terrorismo... come potremmo mai noi, figli degli anni Ottanta e giovani testimoni della fine di questo secolo, entrare in una cabina elettorale, fare una croce su un simbolo o un nome, se non conosciamo anche quello che sta dietro al presente? Non è solo campagna elettorale, è la Storia del Novecento di cui dobbiamo essere consapevoli, perchè gli errori del passato possono ritornare anche sotto diverse sembianze e il nostro dovere di giovani è di essere in grado di riconoscerli, in modo che la Storia non sia un continuo ripetersi.

■ Franco Bolognesi, 5S - a.s. 1998-1999

L'ora di educazione fisica, ma lo sport in generale, è un momento molto importante per la formazione fisico-psichico dello studente.

In queste due ore ogni persona, indipendentemente dal fatto che pratici o ami un particolare sport, può sfogare tutte le tensioni accumulate durante la giornata o lo stress che deve sopportare durante le fasi della routine quotidiana (per esempio il lungo viaggio in autobus se, come me, abita lontano dalla scuola che frequenta). La formazione culturale di un individuo viene particolarmente influenzata dal tempo passato con l'insegnante di educazione fisica perchè al contrario di come pensa molta gente (compresi alcuni insegnanti di altre discipline definite "culturalmente più elevate" o scolasticamente più importanti) riuscire a praticare un'attività motoria che coinvolge più persone (come può essere qualsiasi sport di squadra) non è affatto una cosa semplice poiché bisogna imparare a rispettare lo "spazio" di ciascun individuo, a capire i propri "limiti fisici", a coinvolgere ogni componente della collettività con cui si svolge l'attività motoria per riuscire a portare a termine un preciso obiettivo cioè lo scopo per cui si gioca. Mentre lo studente svolge tale attività inconsciamente acquisisce principi di fondamentale importanza per la crescita del suo carattere quali: la competizione (intesa in modo costruttivo), lo spirito di squadra, il divertimento e in particolar modo il rispetto.

Durante queste ore ho potuto constatare che tutti gli attriti che possono nascere all'interno di una comunità-classe spariscono completamente.

Di solito infatti in un gruppo di studenti si creano, come "da secoli" dicono gli insegnanti nei vari consigli di classe, i cosiddetti "gruppi", ovvero in parole schiette e senza cadere nella solita retorica, cerchie ristrette di persone legate il più delle volte dalla medesima situazione di profitto scolastico che in un qualche modo

si isolano l'una dalle altre come tanti microcosmi non solo come studenti ma come persone. Questo risvolto molto negativo viene completamente (o quasi) eliminato praticando una attività sportiva poiché all'interno di una squadra si è tutti uniti per raggiungere lo stesso obiettivo finale cioè la vittoria, la quale comunque deve essere sempre subordinata come importanza al divertimento. Per queste ragioni ritengo utile lo spazio dedicato durante la settimana all'educazione fisica e più che altro penso che la palestra sia il "locus amoenus" nel quale migliorare come individuo e come atleta. Inoltre la pratica sportiva durante le ore scolastiche è stata per me molto importante perchè mi ha permesso di praticare a livello provinciale sport come la pallacanestro (con la squadra della scuola sono diventato campione provinciale) che ho continuato a praticare con grande impegno e divertimento in ambito extrascolastico (milito tuttora in una squadra iscritta al campionato regionale).

■ Giorgio Donati, 3B - a.s. 1998-1999

È piuttosto imbarazzante "autoincensarsi" in una lettera di presentazione, come è anche banale e controproducente infarcirla di falsa modestia, cosa che, tra l'altro, confonderebbe la mia capacità di autogiudizio.

Per questi motivi, cercherò di paragonare gli interessi scolastici ai miei interessi personali, extrascolastici, cercando di dimostrare come i primi non siano sopraffatti e dimenticati in nome dei più presumibilmente godibili secondi, ma come essi invece convivono ed interagiscono nella mia vita. L'attività extrascolastica che più m'interessa, e quindi impiega tempo ed impegno, è la musica.

Interesse, questo, cresciuto negli anni, ma che non mi ha fatto dimenticare la scuola, anzi: l'attività scolastica mi ha fatto capire che la musica è un lusso espressivo come lo è l'arte, la letteratura, l'immagine, e quindi allo studio di esse ho applicato le stesse passioni che applico ai miei interessi personali. È, dunque, gratificante per me riuscire ad interpretare un quadro ed andare "al di là", cercando di capire cosa ci voleva comunicare l'artista.

È gratificante riuscire a constatare l'importanza e la modernità di molti scritti antichi, sapendoli rendere con una traduzione intelligente, sentita.

Gratificante quanto cercare di imparare gli accordi dei brani, capirli, saperli interpretare e riproporli.

Lo studio mi ha dato un aiuto nella capacità di far interagire le attività personali con quelle scolastiche, trovando l'importanza culturale di entrambe le cose. Non sono riuscito soltanto a far convivere questi interessi, ma anche ad affrontarli con la stessa curiosità e passione.

Tutto ciò ha contribuito alla formazione di un bagaglio culturale completo e non a "compartimenti stagni" e di un'abitudine all'ascoltare, al vedere, al comprendere.



Scambiarsi i semi migliori

(le pratiche didattiche dell'innovazione)

3

Lucia Marchetti
Nei quartieri spagnoli

L'esperienza presentata di seguito è stata pubblicata nel n° 49 della rivista *Sensate Esperienze*, che – come si diceva nel numero 1 di *Abitare l'Autonomia* – “dal 1987 al 2003 è stata un importante strumento di diffusione delle pratiche innovative e di riflessione sul fare scuola”.

Si tratta di uno stage realizzato Marzo del 2000 presso il Progetto Chance a Napoli nei Quartieri Spagnoli. Quattro studenti e un'insegnante dell'indirizzo di Scienze Sociali hanno trascorso una settimana presso la scuola media 'Pasquale Scura' che ospitava il Progetto Chance. Il testo riassume brevemente l'esperienza e contiene anche un approfondimento sull'insegnamento della matematica in situazioni problematiche da parte di una docente di Chance. Un report più dettagliato si trova presso l'archivio di documentazione del liceo Ariosto.

STAGE DI ASCOLTO E DI OSSERVAZIONE DI ESPERIENZE DI RICERCA PEDAGOGICA CONTRO I RISCHI DI ESCLUSIONE SOCIALE

*Di Matteo Accorsi, Anna Alessio, Irene Conti,
Alessandra Polelli - tirocinanti
Lucia Marchetti - insegnante-tutor
Antonella Perito - insegnante Chance*

Napoli, 26 Marzo 1787

*Questo viaggio m'insegnerà certamente a viaggiare;
se anche a vivere, non lo so.
Troppo diversa dalla mia è la natura degli uomini
che sembrano esperti in quest'arte,
perché io possa aspirare a possederla.
J. W. Goethe, Viaggio in Italia.*

Il tirocinio a Napoli nel contesto del progetto di classe

La prima idea di un tirocinio a Napoli sul tema della dispersione scolastica è nata da una conversazione con Marco Rossi Doria nel corso di un convegno a Palermo nel 1998 dove si affrontava, tra l'altro, anche questo problema, un problema quanto mai serio in una fase di riforma dei cicli e di attenzione al recupero del massimo possibile di giovani alla scuola.

Parallelamente, nel nostro istituto, veniva a conclusione un quinquennio sperimentale – Proteo – che doveva prefigurare un nuovo curriculum di scienze sociali, in seguito al superamento dell'istituto magistrale. Si pensava quindi per l'ultimo anno di corso di offrire opportunità diverse di stage allo scopo di aiutare gli studenti a comprendere più cose di sé, ma anche ad orientarsi sulle scelte future, di studio o di lavoro. Nel quarto anno la classe aveva realizzato un tirocinio sulle risposte ai bisogni da parte delle istituzioni pubbliche in una fase di crisi del Welfare State, aveva visitato i servizi sociali della città e, inoltre, un piccolo gruppo aveva avuto la grossa opportunità, offerta dal Comune di Ferrara, di un tirocinio in Colorado sui temi dell'emarginazione e dello stigma.

Tuttavia era necessario che i diversi percorsi di tirocinio trovassero unità e integrazione in una chiave interpretativa comune che il Consiglio di classe ha individuato nei processi che si sono manifestati a seguito della rivoluzione industriale nel rapporto tra *modernità e contemporaneità*. In particolare ci si voleva soffermare sulle emergenze e le contraddizioni di un mondo che, secondo le più recenti pubblicazioni, può definirsi come *post-moderno*.

Tra le più evidenti contraddizioni quella della disuguaglianza sociale e culturale appariva una delle più rilevanti. La scuola continua ad espellere una percentuale troppo alta di giovani, nonostante l'obbligo e le riforme avviate. Non solo, ma secondo alcuni studi di sociologia dell'educazione, la scuola accentua le disuguaglianze tra le opportunità e concorre ad approfondire l'ingiustizia sociale.

L'idea iniziale si è quindi fatta più concreta, perché ha trovato una collocazione nel progetto complessivo e si pensava che una ricognizione sul campo, un viaggio nei Quartieri Spagnoli, avrebbe prodotto un impatto diretto con le contraddizioni della contemporaneità.

Ma questo viaggio non si sarebbe realizzato senza la collaborazione di molte persone e istituzioni che qui vogliamo ringraziare: Franca Sibilio, preside del *Margherita di Savoia* di Napoli e Margherita Calò docente dello stesso istituto, le famiglie che hanno ospitato i nostri tirocinanti, i docenti *Chance*, Carlo Falco, Maria Francesca Magliulo, Fiammetta Mangano, Antonella Perito, Salvatore Pirozzi, Marco Rossi-Doria, Rosaria Savignano, gli operatori e le operatrici dell'Associazione *Quartieri Spagnoli*.

Nei Quartieri Spagnoli: i rischi di esclusione sociale e i laboratori di ricerca pedagogica

Il fenomeno dell'esclusione sociale in Italia è profondamente collegato alla sua storia, una storia di *'disunità'*, nella quale il divario tra nord e sud appare sempre profondo e in cui per molte zone il potere del territorio si esprime nella creazione di tante nicchie in cui prevale un codice ristretto e la chiusura verso l'esterno. In queste zone il ruolo della scuola può essere visto come un'inutile presenza o come antagonista della *'pedagogia'* prodotta dal quartiere, ed è con questa cultura che occorre misurarsi in progetti che si pongano l'obiettivo del recupero.

Tra le soluzioni teoriche che abbiamo analizzato ci sembrano più convincenti quelle che sottolineano la centralità della relazione educativa e la necessità di collocarla nel contesto ambientale e culturale, l'integrazione tra scuola ed extrascuola, il rafforzamento del Sé dell'allievo/a attraverso l'assunzione di un atteggiamento pedagogico che consolidi la fiducia e la sicurezza.

Le risposte

In questo viaggio, troppo breve per azzardare affermazioni sicure, abbiamo incontrato alcune risposte pedagogiche che vengono date al problema della dispersione scolastica, su piani istituzionali diversi, pubblico e privato, e da parecchio tempo: progetti di recupero dell'obbligo, di inserimento lavorativo, di sostegno scolastico e di extrascuola.

Per la descrizione di ciò che abbiamo raccolto e osservato rimandiamo alla parte di racconto del viaggio. Qui ci limitiamo a sottolineare gli elementi più specificamente pedagogici che ci sono sembrati interessanti e che potrebbero andare a costruire un modello generale per la scuola tutta.

Il Progetto Chance!

A partire dal 1998 "è stato individuato un asse di forte cooperazione tra Comune, Provveditorato e Università sul problema del *drop-out* dalla scuola Media a Napoli su cui si va costituendo un impegno importante che parte dal riconoscimento del *drop-out* come di un fallimento complessivo verso l'adolescenza nei quartieri a rischio, insieme di scuola e tessuto sociale dell'intera città" (dal *Progetto Chance!*)

La caratteristica distintiva di questo progetto è che si colloca *dentro* la scuola pubblica, sulla linea, ormai ventennale, di lotta alla dispersione indicata fin dal 1977 dalla legge 517. Gli insegnanti sono pagati dallo Stato, ma le altre spese per il funzionamento del progetto provengono dalla legge 285 e riguardano la formazione dei docenti e la supervisione a cura di un'équipe psicologica dell'Università di Napoli, attività di animazione in convenzione con associazioni ONLUS, attività educative nel territorio (viaggi di

istruzione, stage, sport, hobbies, ecc.), spese per materiali e paghetta per i ragazzi, e spese gestionali.

Il Progetto vuole integrare aspetti diversi della formazione: la comunicazione e i linguaggi, l'orientamento e la socializzazione al lavoro, la vita di relazione, star bene con sé e con gli altri. Aspetti che oggi sono sì presenti nelle proposte di riforma e dell'autonomia, ma che stentano a decollare e, soprattutto, non trovano un modello che li integri. Si pensi all'idea di scuola che emerge dal "Patto di Natale" sull'obbligo a 18 anni: a 14-15 anni il ragazzo o la ragazza deve decidere se continuare a studiare nei licei o iscriversi alla formazione professionale, gestita dalle Regioni. Quale orientamento è stato possibile? È un'età in cui si è già in grado di decidere? E poi, quale idea del lavoro e dell'orientamento rimane alla scuola pubblica?

Qui a *Chance* l'orientamento si fa centrato sui bisogni complessivi di ogni ragazzo e di ogni ragazza, in seguito a un lavoro di osservazione di lungo periodo dei suoi bisogni e delle sue caratteristiche. L'inserimento vero e proprio, la prosecuzione della presa in carico viene fatto da *Chance2*, ora al primo anno di vita, che riceve i fondi dalla legge 285. In questo progetto i ragazzi sono inseriti in un lavoro non simulato e sono seguiti, uno per uno, dai datori di lavoro che collaborano, nella maggior parte dei casi, all'idea di formazione di *Chance*. La valenza pedagogica più interessante di queste azioni educative ci pare consistere nell'inserimento individuale di ragazzi e ragazze presso artigiani cui si attribuisce un ruolo che va oltre l'addestramento a un mestiere. Qui si cerca di abituarli agli orari, alla ripetitività, al rispetto delle regole, all'uso dell'italiano, all'esercizio della memoria, alla pazienza, al controllo del corpo e della gestualità e a contrastare la tendenza a consumare in fretta. Queste esperienze aprono nuove vie che li conducono fuori dal quartiere, in ambienti belli e raffinati, che li costringono ad assumere adeguati comportamenti e li mettono in grado di acquisire *life skills* utili per una vita fuori dal quartiere o per un'altra vita.

Queste caratteristiche del comportamento sono perseguibili solo se, parallelamente, si avviano azioni educative finalizzate al rafforzamento del Sé, poiché questo progetto è rivolto a ragazzi/e che hanno avuto ripetuti insuccessi a scuola e frequenti delusioni dal mondo adulto.

Una via è costituita dalla valorizzazione del corpo, perché questi ragazzi, dietro i vestiti griffati, nascondono insicurezza e goffaggine e attraverso la danza, il nuoto e lo sport organizzato sono condotti a prendere progressivamente contatto e confidenza col proprio corpo. Gli insegnanti sottolineano spesso i progressi compiuti, li rinforzano con l'uso di video che registrano gli aspetti migliori delle loro performances, e cercano di coinvolgere i genitori in questa condivisione.

Un'altra via del rafforzamento del Sé è quella di metterli/le di fronte a difficoltà che possano reggere e di spronarli ad affrontarle, in

una alternanza di frustrazione e contenimento, per cui la lezione si gioca tra chi conduce e impone regole e chi sorregge individualmente il ragazzo e lo aiuta a tenere 'il culo sulla sedia'. Appare centrale, infatti, in questo modello la relazione docente-studente; qui l'insegnante pare conoscere bene il ragazzo o la ragazza che ha di fronte, il rapporto è più personale, più carico emotivamente di quello tradizionale, pare più aperto, pur mantenendo la distinzione dei ruoli e, per l'insegnante, un ruolo autorevole. Probabilmente ciò è favorito dal basso rapporto numerico insegnante-studenti (1 su 5), in ogni caso a noi pare un elemento fondamentale per la scuola in generale, per avere adulti di riferimento più vicini, più diretti, più disponibili, più stabili. Anche l'osservazione di alcuni momenti di lezione (geometria, danza, educazione fisica, informatica) ha messo in evidenza il forte legame che si crea tra studente e insegnante: l'uso del tu, la fisicità nel senso che ci sono frequenti contatti fisici, ci si bacia, ci si abbraccia, si scherza, ci si tira per un braccio. Un'insegnante conduce la lezione e quattro colleghi sono seduti tra i ragazzi, alternano richiami personali misurati alle caratteristiche di ognuno, a sollecitazioni e interventi di sostegno.

Un obiettivo di questo progetto è anche quello di "creare relazioni ed interazioni tra la piccola comunità e l'ambiente sociale di riferimento, sviluppando stima ed approvazione sociale intorno allo sforzo educativo dei ragazzi" (da *Progetto Chance!* p.7). Molto forte pare infatti il legame con il contesto ambientale, sia nei temi che vengono affrontati sia nella impostazione della lezione. Nella lezione di geometria, a cui due di noi hanno assistito, i riferimenti erano la loro casa, i mobili...ma, più in generale l'ambiente circostante – il quartiere – che ha costituito il tema conduttore del lavoro dello scorso anno e si è concluso con una mostra che ne riproduceva il modello in forma tridimensionale. Per compiere questa ricerca i ragazzi hanno ri-visitato il quartiere, hanno parlato con la gente, hanno incontrato gli amministratori nei loro uffici e hanno 'restituito' al quartiere l'esito del loro lavoro. In questo modo sono riusciti a rivalutare il loro ambiente e a creare un legame più forte tra la scuola e il territorio.

Tutti questi elementi presuppongono un modello di insegnante capace di lavorare in modo collettivo, una disponibilità alla riprogettazione continua e alla riconversione veloce sulla base delle emergenze che si presentano ogni giorno, una divisione di compiti, ma anche una forte trasversalità, in sintesi, il modello di *empowerment* che punta alla valorizzazione di tutte le risorse di studenti, ma anche di docenti, che sviluppa a pieno tutte le potenzialità. Questo pare, appunto, uno dei limiti più seri della scuola in generale che, invece, rischia di schiacciare le individualità e di azzerare le differenze tra gli studenti, ma anche tra i docenti. Questi docenti discutono continuamente dei ragazzi, delle attività e di sé, le decisioni sono il frutto di continui confronti, anche perché la realtà è problematica, dura, a volte difficile da decifrare e richie-

de risposte condivise e assunzione di responsabilità non sempre certe nei risultati. Nella nostra scuola i problemi sono meno evidenti, ma ci sono, restano sotto traccia e non vengono affrontati. Ma soprattutto quel che manca alla scuola sembra essere qualcosa che qui, invece, ci pare di aver intravisto: un progetto di formazione che tiene insieme crescita e apprendimento, un modello di insegnamento che si fonda su una responsabilità educativa del gruppo di docenti, un sistema di monitoraggio a sostegno dei docenti, obbligatorio e periodico, una rete *co-educativa* tra scuola, famiglia e ambiente, un progetto di orientamento-inserimento in cui chi apprende vede il 'maestro' impegnato in un'autentica attività produttiva "alla cui genesi e ai cui progressi è profondamente interessato", così come al lavoro dello studente. (Gardner, *Educare al comprendere*, p. 252)

Da questo viaggio si ricava l'impressione di un mosaico di risposte educative che, pur nate da esigenze diverse e in tempi diversi, tentano di restituire a questi bambini e a questi adolescenti uno spazio di vita, di dignità, di speranza e di futuro. Queste risposte provocano domande, a noi che stiamo 'fuori', alla scuola tutta, alla politica. Qui c'è un laboratorio di idee, di esperienze e di scelte. Sarebbe necessario e urgente prenderle in esame, e farci i conti.

Dal diario di osservazione

Culo sulla sedia

La lezione di geometria (Alessandra e professoressa)

"...Sensazioni, ipotesi e quesiti si affollano dentro di noi. Riuscire dove la scuola ha fallito, contenere i non contenibili, garantire stabile referenza adulta e formazione a chi la rifiuta: tutto pare segnato dall'onnipotenza, senza la quale, però, siamo anche noi intrappolati nell'impotenza della scuola da cui proveniamo, di fronte a tanti ragazzi/e espulsi ed esclusi..."

da AA.VV., *Misurarsi e cambiare*

Le cose da vedere a Chance sono veramente molte e quando è il momento di dividerci, per avere una visione più ampia delle attività, Marco invita due di noi ad andare con lui. Lo seguono la professoressa ed Alessandra; sono diretti verso l'aula dove sta per iniziare una lezione di geometria.

Nonostante siamo solo due, sedute in un angolino in disparte, i ragazzi si accorgono immediatamente della presenza di estranei. La lezione comincia, ma le due intruse sono fonte di interesse molto superiore di quanto possa suscitare l'ora di geometria (e noi li possiamo capire bene!). Dopo averle "analizzate e stuzzicate" un po', lo sguardo dei ragazzi ritorna all'insegnante, o per meglio dire, ad una degli insegnanti. Infatti, tra i banchi, disposti a ferro di cavallo, distribuiti, fra i ragazzi ci sono altri tre professori che seguono gli studenti più da vicino, mentre Antonella, la professo-

ressa, sta alla lavagna e svolge un ruolo "tradizionale". Lo scopo dei professori tra i ragazzi è forse quello di mantenere l'ordine all'interno della classe, ma anche di creare un feeling, un contatto diretto e umano, capire le loro esigenze, i loro bisogni, entrare in sintonia, cogliere e valorizzare le loro potenzialità e sostenerli nel tenere 'il culo sulla sedia'.

"...Un gioco di feed-back molto denso che non può non passare per la partecipazione diretta del destinatario di ogni messaggio, che ci coinvolge per forza di cose e ci richiede un'attenzione fortissima. E, in tutto questo, il discorso non mira mai alla dimostrazione e alla convinzione ma alla prestazione e all'atto, senza abitudine al dialogo per tesi o posizioni diverse. Siamo così all'interno del loro mondo che è altro dal nostro e da questo cerchiamo una via di conquista di una nuova scolarità..." (ibidem).

La lezione riguarda il calcolo dell'area di alcune figure. Ogni ragazzo è dotato di un metro per misurare gli oggetti che lo circondano. Infatti la lezione è molto basata sulla realtà, sulle cose concrete. L'insegnante che conduce la lezione alterna momenti di spiegazione a momenti di verifica, prova a fare domande per mantenere viva l'attenzione e per capire quanto sta 'passando' di ciò che spiega. Le sue parole sono cariche di enfasi e accompagnate da forte gestualità; si avverte la fatica e la tensione, ma soprattutto la volontà di far apprendere qualche cosa. Da parte dei ragazzi c'è molta insofferenza, difficoltà di concentrazione, di rimanere con 'il culo sulla sedia'. Alcuni lamentano mal di testa, altri abbandonano proprio l'aula, ma c'è anche chi si mostra interessato, chi è partecipe alla lezione. L'insegnante alla lavagna procede tra un richiamo, una battuta, la valorizzazione dei buoni interventi. È molto 'forte' e riesce a portare a termine la lezione; giunge quindi per i ragazzi il momento dell'autoanalisi, della valutazione. Sono loro stessi, infatti, che esprimono un giudizio sull'atteggiamento tenuto durante l'ora. 'Presenti' se si sono resi soggetti attivi e partecipi, 'assenti' se non si sono presentati alla lezione o se hanno abbandonato l'aula, oppure 'presenti-assenti' se la loro presenza è stata unicamente fisica, senza prestare attenzione o contribuire al lavoro della classe. I ragazzi sono consapevoli del comportamento che hanno mantenuto e scrivono il giudizio su di un cartellone appeso in aula senza cercare di contrattare con gli insegnanti.

E finalmente la lezione è finita e possono lasciare i banchi insieme ai professori per un'altra attività.

"...Bisogna fin da subito riconoscere lo stress e tollerare e governare le emozioni e i conflitti anche molto duri e spiacevoli; bisogna accogliere modalità, stili diversi e tradurre lo slogan "la diversità è una risorsa" in atti quotidiani, accettazioni, scambi reciproci veri..."

"...Riconosciamo le risorse dei singoli. Dobbiamo imparare a lavorare su di esse, anche se non ci sfugge che sono sempre in agguato regressioni, abbandoni, esplosioni distruttive. Né ci sfugge che molte acquisi-

zioni non sono spendibili fuori contesto e questo vale anche per molte risorse che iniziano a emergere a Chance ma svaniscono fuori dalla sua protezione...” (ibidem).

Antonella Perito

Chance track area logico-matematica e geometrica. Ovvero come costruire uno spazio per l'apprendimento che tenga conto di diversi livelli di conoscenza e diversi stili di apprendimento.

I numeri e il calcolo

Nella didattica della matematica l'esperienza mi ha convinto che, almeno per il calcolo elementare, l'apprendimento ha un suo tempo; voglio dire che tra gli 8 e i 10 anni imparare alcune tecniche di calcolo è più facile di quanto non lo sia a 14 o 15 anni (8 si pensi allo sviluppo di una divisione anche solo a due cifre, ad un'operazione con i numeri decimali, all'uso della frazione come operatore). Del resto la mia esperienza è suffragata da tanti studi fatti sui ritmi di apprendimento che attribuiscono al periodo della 'latenza' o dormienza delle pulsioni sessuali, tra prima infanzia e adolescenza, un grande interesse allo sviluppo sociale/intellettuale ed una grande recettività sul piano dell'acquisizione di tecniche e competenze. L'apprendimento in età 'avanzata' diventa ancora più difficoltoso se verso quelle tecniche si è sviluppata 'intollerabilità', essendone venuti più volte a contatto durante la scolarità, ma essendone rimasti sempre estranei. Se questo è vero per un qualunque scolaro lo è ancor di più per un drop-out, nel quale, durante la scolarità pregressa, la mancanza di conoscenze e di tecniche combinata alle emozioni negative, derivanti dal confronto con i compagni più bravi e dall'accrescersi della disistima nelle proprie capacità, ha radicato atteggiamenti insofferenti ed ansiogeni verso la matematica, proprio percepita come minaccia verso la stima di sé. Quando ad uno dei nostri alunni si chiede: quanto è la metà di 100.000 lire, sa rispondere 50.000 lire, ma non sa associare al concetto di metà quello della divisione per due, lo stesso si può dire per il doppio, il triplo, ecc., cioè sa fare i calcoli veloci ed automatici, quelli che ha imparato andando a comprare la spesa alla mamma e i "panni pe' cuollo" (penso a Fabio che fa le addizioni, anche con molti addendi, senza mettere mai in colonna e giunge con buona approssimazione al risultato), ma non ne possiede la concettualizzazione.

Il track indica una possibile via da seguire per accompagnare il ragazzo all'apprendimento o alla riappropriazione dei significati dei numeri e delle tecniche di calcolo e per produrre, conseguentemente, una modificazione del comportamento (autostima).

La metodologia di lavoro utilizzata è quella della lezione gestita in piccoli gruppi (composti da non più di due, tre ragazzi; talvolta per i più "disastrati" è necessario il rapporto uno-a-uno) ciascuno guidato da un docente-tutor. La lezione ricalca le linee di un insegnamento tradizionale (si spiegano le tecniche di calcolo da

usare e si procede con esercitazioni successive), che più facilmente si adegui all'esiguo substrato che i ragazzi possiedono e che fanno riaffiorare non appena vengono messi di fronte ad un calcolo. L'importante è non smantellare le vecchie acquisizioni, anche se sono scalciate, ma partire da queste "dimenticate risorse", come riconoscimento e rivalutazione del loro sapere, per poi allargarle in funzione di un successo non più e non solo contestuale. Per esempio ritornando a Fabio, che risolve con relativo successo le addizioni senza metterle in colonna, è evidente che la sua "dote naturale" mostra il limite ed è addirittura sprecata se non acquisisce le competenze per eliminare quel margine di errore che, nella necessità di essere precisi e di garantire la riproducibilità del risultato, diventa ostacolo decisivo per un reale successo.

La lezione deve dare spazio e risalto anche alla verifica delle competenze raggiunte che, come in generale nelle situazioni di apprendimento, anche per le tecniche di calcolo è gratificazione molto stimolante. Il gruppo deve poter contare non solo sul supporto del docente, ma anche su quello dei ragazzi più esperti che aiutano quelli in difficoltà; anche l'esercizio del "copiare dal compagno", purchè fatto con un minimo di consapevolezza di ciò che si scrive, può diventare un utile e rassicurante strumento di apprendimento; il linguaggio stesso può contribuire a facilitare l'apprendimento ed a stabilire una più efficace comunicazione, per cui può essere utile negoziare i significati della base linguistica (si pensi ad una scheda di lavoro sulla divisibilità intitolata da un alunno "I numeri primi sono bastardi").

Nella costruzione dell'apprendimento, oltre alla verifica, si è dimostrato fondamentale anche il consolidamento di ciò che si è appreso, attraverso un iter che prevede un passo avanti e rafforzamento, un altro passo avanti e rafforzamento, un terzo passo avanti con ritorno sul primo passo per ulteriore rafforzamento e così via.

Il problem solving come metodo di miglioramento cognitivo.

L'approccio matematico alle situazioni problematiche non coincide con la necessità di applicare regole codificate (prerequisito) ma può sfruttare le conoscenze matematiche che ciascuno dei nostri ragazzi, seppur in maniera confusa e sommaria, acquisisce nel suo vivere quotidiano. Questa conoscenza pratica consente di risolvere problemi aritmetici ricorrendo a "schemi operazionali concreti", pur non distinguendo i principi generali che governano un ragionamento risolutivo. Come esempio qui di seguito vengono proposti due possibili metodi risolutivi:

Problema: 8 carri trasportano 15 q di sabbia, quanta sabbia trasportano 16 carri?

Schema operativo (non necessita di prerequisiti): 8 carri rappresentano l'unità e quindi 16 carri, rappresentando due unità, permettono di trasportare una quantità doppia di sabbia cioè 30q.

Ragionamento risolutivo (che presuppone la conoscenza del concetto di proporzionalità): le grandezze carri impiegati e sabbia trasportata sono direttamente proporzionali e si può scrivere la proporzione $8:15= 16: x$ quindi $x=15 * 16: 8=30$ q.

Il ricorso a schemi operazionali concreti, pur efficace in situazioni problematiche semplici, mostra i suoi limiti in situazioni complesse. È possibile tracciare un track che, partendo da schemi operazionali concreti, agevoli l'apprendimento di un ragionamento risolutivo, unico obiettivo da perseguire nello sviluppo del lavoro didattico, se non si vuole incorrere in rischi di insuccesso da frustrazione. Un ragazzo con gravi carenze nel calcolo elementare non può sostenere contemporaneamente l'ansia per la sua inadeguatezza nel calcolo e quella per la sua incapacità a risolvere il problema e quindi tende a sottrarsi manifestando noia o disinteresse; pertanto va aiutato e sostenuto nella risoluzione dei calcoli, che diventano puramente strumentali rispetto allo sviluppo del processo cognitivo legato alla risoluzione del problema ed all'apprendimento dei "principi" di ciò che si deve fare. Anche il valore prioritario del risultato esatto va ridimensionato e, pur non sminuendone l'importanza, privilegiare lo sviluppo del ragionamento all'esattezza del calcolo alleggerisce l'ansia da prestazione. Nell'assegnazione sequenziale dei problemi si dovrà badare a graduare le difficoltà di risoluzione (cominciando con problemi molto semplici) e a proporre problemi nuovi ma non troppo diversi da quelli già risolti per non vanificare i vantaggi dell'apprendere, quello che Harlow chiama "apprendere la possibilità di apprendere". La metodologia utilizzata è quella della "lezione frontale Chance": con tale metodologia si intende una lezione gestita da un docente-guida, mentre tutti gli altri docenti sono contemporaneamente presenti e dislocati strategicamente tra i ragazzi per sostenerli quando sono in difficoltà, per stimolarli quando sembra venir meno loro la fiducia nelle proprie capacità, per arricchire le spiegazioni e le indicazioni del docente-guida con interventi personali e domande, per gestire sinergicamente situazioni di conflitto e di intolleranza. Questa "promiscuità" docente-alunno crea un clima di rassicurazione emotiva e di collaborazione, che permette ai ragazzi di uscire allo scoperto, di non aver paura di dire cose sbagliate ed anzi di utilizzare anche gli errori, o meglio il "ragionamento" che c'è dietro all'errore, con strumenti per la comprensione. Il docente-guida pone domande, discute le risposte, sollecita ipotesi e su indicazioni degli allievi svolge il problema alla lavagna, fermandosi quando qualcuno si attarda, sciogliendo i dubbi che vengono prospettati e conducendo tutta la classe alla risoluzione; quando qualcuno degli allievi si sente pronto può sostituire l'insegnante alla lavagna.

La misura e la forma

L'approccio alla geometria baipassa qualunque informazione teorica o assiomatica (punto, retta, piano, criteri di uguaglianza) e si

limita all'osservazione della geometricità della realtà che ci circonda e alla sua misura. Il lavoro è organizzato in piccoli gruppi gestiti da un docente tutor; gli alunni sono stimolati ad osservare le forme e le dimensioni degli oggetti, a disegnare con precisione le figure che osservano, a far uso di tutti gli strumenti specifici del disegno (matita, gomma, riga e squadra), ad usare, quando è possibile, il metro per le misurazioni o "il quadretto" per le figure disegnate sul quaderno. Per la risoluzione dei problemi geometrici la metodologia utilizzata è la stessa di quelli aritmetici: la lezione frontale Chance. Qualche piccola nota dopo la rilettura del testo: queste riflessioni sulla difficoltà d'apprendere e le possibili "linee guida" per superarla sono state elaborate nel secondo anno Chance, in un momento in cui, dopo un primo anno tutto centrato sull'accoglienza e sulla costruzione di una relazione forte che potessero funzionare da facilitatore tanto per il recupero sociale quanto per quello scolastico, è diventata evidente l'esigenza di "scuolità". È stato questo un momento importante per me, che spesso preda di crisi di identità (sono educatore, assistente sociale, animatore di comunità, docente trasversale a tutte le discipline, psicologo, consultorio, sportello sociale...) ho ritrovato la parte più divertente della mia specificità: elaborare, sulla base di esperienza ventennale, il mio punto di vista sull'insegnamento della matematica.

Certo non ho scritto tutto quello che era possibile, ma mi piacerebbe che su questo si aprisse un dibattito serio con altri docenti.

RIFLESSIONI

Matteo Accorsi

(...) La scuola, con questo tirocinio, mi ha dato una grandissima opportunità, perché ho potuto constatare come persone che potrebbero benissimo fare altre cose, si impegnino, invece, ad aiutare bambini nati in situazioni che definire "a rischio" è riduttivo. Mi ha colpito la loro ostinazione a stare, a lavorare con persone rifiutate dal resto della società, perché giudicate "non all'altezza", perché non appartenenti a quella classe media che ormai include la maggior parte della popolazione italiana. Mi ha colpito sapere di ragazzi di 16 anni ancora in prima media! E soprattutto non mi aspettavo di ritrovarmi, anche se in maniera diversa, in alcune problematiche di quei ragazzi che vengono definiti drop-out. In un certo senso questo viaggio è stato uno schiaffo in faccia, e altro non può essere quando incontri/scontri una realtà fortemente diversa dalla tua, per situazione, per cultura.

È stato anche un viaggio che ci ha un po' messi alla prova, perché ci siamo trovati in ambienti con situazioni difficili, gravi. Per chi viene dalla tranquilla, piccola e piccoloborghese Ferrara, è

forse inimmaginabile il caos, i problemi, le difficoltà di una metropoli, per di più situata nel meridione, come Napoli. Per tutti questi motivi ricorderò sempre questa “avventura” scolastica. Ho avuto anche la fortuna di finire in una scuola molto particolare, che mette lo studente in primo piano e non il proprio nome o quello dei professori o peggio ancora la *gloriosa e mitica* tradizione dei licei. L’“Ariosto” è una scuola che cerca di aiutarti, che riesce addirittura a mettere in secondo piano la valutazione per porre al centro dei suoi sforzi proprio lo studente, la sua situazione, i suoi problemi, per aiutarlo e non solo per giudicarlo, ...tutto questo è lontano anni luce dalla scuola tradizionale (...).

Anna Alessio

Chi l'avrebbe mai detto che sarei andata a Napoli?

Eh no! non me lo immaginavo di certo, anche perché molti miei compagni avrebbero voluto andarci e quindi, mi ero quasi rassegnata al fatto che i professori avrebbero dovuto fare delle scelte, in base a criteri quali, la condotta, la media annuale, ecc...e io non avrei fatto parte dei fortunati. Eh sì.... perché avrebbe dovuto toccare proprio a me andarci?in fondo se non fossi andata a Napoli, sarei rimasta a Ferrara come gli altri due anni e non sarebbe poi stata la fine del mondo.

Condividere questa esperienza con alcuni miei compagni di classe è stato molto interessante, anche perché siamo stati in compagnia in un ambiente più intimo ma soprattutto al di fuori dell'ambiente scolastico, dove sei costretto a rimanere seduto in silenzio, ad ascoltare le lezioni e dove i nostri bisogni di relazione vengono relegati agli intervalli o a qualche chiacchiera durante le ore, oppure ai cinque minuti prima che inizi la lezione. Questo è un problema a cui la scuola è poco attenta solo perché si pensa che non perdere tempo sia la cosa migliore.

Io non credo affatto che sia così, anzi, anche visitando il Progetto Chance e partecipando ad alcune attività con i ragazzi, per quel po' che abbiamo visto, la perdita di tempo può essere a volte più efficace che non perderne e può portare a risultati migliori, come ha consigliato anche Rousseau nell'Emile.

Per molti professori lasciare agli studenti cinque minuti di pausa, perché si rilassino un po' durante i cambi d'ora, con un caffè o una sigaretta, è come perdere l'ora intera e solo in pochi capisco che la mente ha un tempo di concentrazione molto breve e necessita di alcuni momenti di siesta.

Inoltre attività come la danza, il disegno, ecc... in una scuola come la nostra sarebbero considerate una perdita di tempo, proprio perché c'è questa idea di scuola dove l'obiettivo principale è trasmettere informazioni e conoscenze ai ragazzi, sottovalutando materie come educazione fisica e musica.

Penso che sia anche colpa di noi studenti se alcune discipline vengono sottovalutate perché magari abbiamo dei pregiudizi, ma è sicuramente responsabilità soprattutto dell'istituzione scuola e del

modo con cui queste materie fin dal primo anno vengono presentate. Tuttora ritengo di dare più importanza a tutte le altre discipline, ma non a educazione fisica, non perché non mi piace come materia ma perché le attribuisco minor importanza. In realtà imparare a gestire il proprio corpo è fondamentale e l'abbiamo potuto osservare anche a Napoli, dove uno dei problemi più grandi per i ragazzi del Progetto Chance è instaurare un buon rapporto con il proprio corpo per imparare anche a socializzare con le persone.

Quindi concordo con l'affermazione di Durkheim: l'educazione non consiste solo nell'imprimere all'allievo un numero sempre maggiore di conoscenze ma anche, attraverso varie attività quali la danza e il disegno, ecc. dar vita ad *“uno stato interiore profondo, una sorta di polarità dell'anima che l'orienta in un senso definito, non solamente durante l'infanzia ma per tutta la vita”*.

Penso che questo possa essere il significato fondamentale da attribuire all'esperienza di tirocinio che ha trasformato la nostra conoscenza teorica, in sapienza, incorporata nella mente e ci ha dato più strumenti per affrontare la vita.

Avevo spesso sentito parlare di Napoli dai telegiornali e l'idea di poterla visitare mi attirava molto, ma allo stesso tempo mi preoccupava anche perché, provenendo da una città abbastanza tranquilla come Ferrara, mi ero chiesta più volte se avrei saputo cavarmela nelle diverse situazioni in cui sarei potuta trovarmi. Fantasticando mi ero fatta una mia idea di quello che avrei visto, fatto, detto esagerando forse un po' troppo per i pregiudizi che la gente si fa quando sente parlare di città malfamate, nonostante non le abbia mai visitate. È stato infatti per la mia curiosità se quest'anno ho voluto scegliere, fra le tante possibilità, di fare questo tirocinio. Mi attirava l'idea di andare in una città che non avevo mai visto ma, soprattutto, mi incuriosiva l'idea di poter camminare in mezzo ai Quartieri Spagnoli di cui avevo spesso sentito parlare ma in cui non ero mai stata. E poi avrei conosciuto Marco e mai avrei pensato che sarebbe stata una persona così deliziosa... un vero gioiello.

Percorrendo gli stretti vicoli dei Quartieri è difficile dire quello che ho provato. Mi sono fatta coinvolgere dall'atmosfera che anima questa zona della città, allo stesso tempo, però, sentivo di non appartenervi, sentivo di non fare parte di quella realtà.

È stato quasi come essere all'interno di uno di quei modellini di città che si vedono a volte nei musei dove tutto è bianco e nero e io sono l'unica cosa colorata, sono di passaggio e lì per osservare e riflettere.

È una sensazione bellissima per un visitatore come me vedere gente che pur vivendo in una zona degradata e trascurata cerca di vivere nel miglior modo possibile, all'interno di questo modellino di quartiere dove tutti si conoscono, dentro cui non manca niente per cui ...giri l'angolo e c'è la bottega del pane, dall'altra parte della strada c'è il lattaio, l'officina ecc ...la signora affaccia-

ta alla finestra che trascorre il suo tempo guardando i passanti, finestre delle case aperte dalle quali proviene una musica altissima in dialetto napoletano ...e in mezzo a questo spettacolo di cose, davanti, c'era la nostra guida turistica: Marco.

Mi ha molto colpito il rapporto che lui aveva con i ragazzi del quartiere per cui quando li incontrava li abbracciava e baciava, quasi fossero suoi figli, un rapporto bellissimo che mi ha fatto ripensare al suo libro e in particolare alla parte in cui si pone diversi interrogativi sul perché del "lavoro" che sta facendo.

Penso a quello che sarà il mio destino anche grazie a una frase della Genesi che lui mi ha suggerito: *"Dicono i maestri che nel Mondo che verrà, il padrone dell'Universo metterà ciascuno a giudizio. Ma non ti chiederà, Anna, perché non sei diventata Rachele o Rebecca o Sara. Invece, semmai, ti chiederà soltanto perché non sei diventata Anna"*.

Irene Conti

(...) Napoli è una città antica, lenta e caotica allo stesso tempo, antica nelle sue strade strette e tortuose e nell'alternarsi di salite e discese; lenta nel ritmo della gente e immobile nei luoghi che sembrano esistere da sempre. Questo viaggio permette di entrare a contatto con un'altra dimensione, lontana da noi sia nello spazio che, paradossalmente, nel tempo. Il tempo sembra scorrere lento e lontano dal resto del mondo. Napoli è un'isola dentro l'Italia e i Quartieri Spagnoli sono un'isola dentro la città. In questo quartiere si vive giorno per giorno, sulla strada ed è qui che il progetto *Chance* sta attuando il suo disegno: cercare di sconfiggere il suo nemico, l'emarginazione. Napoli è una città solare anche quando piove, perché il sole è nel cuore dei suoi abitanti. Questo viaggio è stato veramente bellissimo non solo per l'opportunità di vedere un'altra città, ma anche perché mi ha permesso di far cadere alcuni pregiudizi sia sulla città, sia sugli abitanti e mi ha fatto capire l'importanza di non arrendersi nella vita e di cercare sempre di migliorare se stessi (...).

Alessandra Polelli

"Accorsi, Alessio, Conti e Polelli andranno a Napoli"... per qualche soave attimo mi sono sentita la Prescelta, l'Eletta dalla Marchetti, ma subito dopo sono cominciati i duri giorni di lavoro, di ricerca, di studio, di schedatura. Ma cosa andavo a fare a Napoli? (...) Temevo fosse una cosa più grande di me, che non avrei saputo controllare, ma non è stato così. Si è trattato di un viaggio all'insegna dell'equilibrio: tra lo sfarzo dei monumenti e l'angustia dei vicoli, tra i momenti di tensione e le passeggiate rilassanti, tra quel che appare e quel che è, dentro e fuori di noi. Abbiamo attraversato Napoli dal sottosuolo ai palazzi più alti. Mi sono trovata davanti alle mie paure, ai miei limiti: adattarmi a vivere in un ambiente diverso dal mio, instaurare rapporti con adulti e con ragazzi difficili, con comportamenti e una gestualità diversi dai miei,

riuscire a muovermi in modo autonomo; ma mai, in una settimana, mi sono sentita abbandonata, 'buttata' in una situazione senza via d'uscita, anzi sentivo forte l'appoggio dei miei compagni e della professoressa. Ci siamo trovati ad essere un gruppo di cinque persone vogliose di apprendere da un'esperienza nuova per tutti, non eravamo più studenti e professoressa, ma cinque viaggiatori in terra sconosciuta, con qualità molto diverse l'uno dall'altro che emergevano quando si presentava la necessità (...).

Lucia Marchetti

L'indomani dal rientro da Napoli sono andata a trovare mio padre, classe 1910, socialista d'altri tempi, ancora capace di seguire le cose della politica. Era già arrivata la cartolina del chiostro di Santa Chiara e così gli ho raccontato un po' del viaggio e di Chance, evidentemente con calore ed entusiasmo. Lui ascoltava... e a un certo punto mi è parso lo preoccupasse l'idea che mi passassero certi grilli per la testa, del tipo che mi volessi trasferire là, e ha detto: "certo, quello non è un lavoro che si può fare per molto tempo, perché penetra", e dopo una pausa ha aggiunto "comunque a questa borghesia non gliene importa niente". Ho replicato che quei ragazzi non avrebbero avuto altro, ma ha lasciato cadere il discorso.

Ho ripensato spesso a quella battuta, a quanto fosse capace di riassumere la nostra storia, tutta italiana, e la nostra classe politica, la nostra cultura. E ho pensato anche a come la mia generazione, a differenza della sua, abbia forse creduto con più ingenuità ideologica di riuscire ad abbattere steccati e a ridurre le disuguaglianze attraverso l'istruzione. Ho pensato a come in questi anni molti di noi abbiano lavorato nella scuola per farla diventare un luogo di affrancamento e di opportunità per le classi subalterne e a come ancora tanti insegnanti continuino a lavorare *come se...*, come se fosse possibile insegnare con un'etica della responsabilità e con un'idea del mondo.

Il viaggio nei Quartieri Spagnoli, ma soprattutto l'incontro con gente che lavora *come se*, ha riportato in evidenza le contraddizioni di questa società e della scuola e per un'insegnante come me, ormai alla fine della 'carriera', che non ha mai accettato la separazione tra l'agire e il suo senso, è stato ritrovare molto evidente quella congiunzione. Non voglio interpretare il senso che loro danno alla pratica educativa, perché è certamente diverso per ognuno, è tuttavia evidente che vivere in un contesto così difficile, incerto, duro e conflittuale, richiede che si risponda spesso alla domanda: 'perché sono qui?' 'perché faccio questo lavoro?', una domanda che ricorre più volte nel libro di Marco Rossi Doria. L'impatto più forte e significativo è stato con Chance, un progetto di recupero dell'obbligo, un cuneo, una provocazione aperta nei confronti della scuola pubblica che non è capace di tenere dentro ragazzi e ragazze di questo quartiere. Ma una provocazione anche per la scuola tutta, perché qui gli insegnanti lavorano su

un progetto teoricamente fondato, organico, dotato di senso, di cui sono i diretti responsabili e, quindi, anche critici. È questo uno degli aspetti che più mi interessa di Chance e del quale più mi sembra carente la nostra scuola pubblica. Qui c'è un'idea di scuola, di crescita, di rapporto tra giovane e adulto, di inserimento della scuola nel contesto, di proiezione tra scuola e futuro, di pluralità di figure educative, di mestiere dell'insegnare. E questa idea è oggetto continuo di discussione, non si aspetta che venga qualcuno da fuori a dare le indicazioni, che arrivi la circolare.

Ma per poter continuare e riprodursi questa esperienza ha bisogno di una cornice istituzionale che fatica e definirsi ed è incredibile che il pubblico non riesca a comprendere la necessità di dare respiro e sicurezza a questi insegnanti. Ritornano allora ammonitrici le parole di mio padre, *a questa borghesia non gliene importa niente!*

Questo viaggio, costruito come un tirocinio per pochi studenti e uno o due insegnanti, si è di nuovo mostrato una buona esperienza formativa, come quella di Bruxelles, alla scuola Decroly, e quella di Boulder in Colorado. Da un po' di anni vado riflettendo sulla necessità di creare le condizioni di una esperienza fuori dalla scuola che sia di crescita anche per l'insegnante. Ho sempre osservato con diffidenza le gite e gli scambi di grandi gruppi di studenti, ma anche le visite alle mostre, dove 'truppe cammellate' vengono trascinate e forzate ad apprezzare le bellezze della natura e della cultura. Non mi hanno mai convinta e ci sono andata di rado.

Questa modalità invece consente a tutti di mettere in luce le caratteristiche di personalità che la scuola tiene coperte, di interagire come individui, di uscire dal ruolo, di mantenere abitudini 'umane'. In questo viaggio abbiamo potuto muoverci come veri turisti, frequentare case, parlare con tante persone e anche per l'insegnante è stato un viaggio vero, un laboratorio di idee, e un tirocinio di crescita.

L'autonomia prima dell'autonomia

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

Dipartimento di Lingue Moderne

L'educazione bilingue: il CLIL

4

Con CLIL non si intende un nuovo approccio didattico nel panorama educativo europeo, bensì ci si riferisce ad un termine sotto il quale cadono diversi approcci metodologici e diversi termini che già sono entrati nell'uso comune, come per esempio: insegnamento di contenuto attraverso una lingua straniera, educazione bilingue etc. e tutti possono essere indicati come CLIL ovvero "content and language integrated learning".

Esso quindi si riferisce a un qualunque luogo dove contenuto e lingua sono integrati per raggiungere particolari scopi educativi e può essere riferito ad una classe in cui l'insegnante di lingua insegna una disciplina diversa utilizzando la lingua straniera, oppure può essere applicato ad una situazione in cui vi sia l'insegnante di disciplina che decide di veicolare il contenuto in lingua straniera.

Quando si comincia a parlare di "educazione bilingue"? Come si è già detto, questo non è un nuovo approccio metodologico, ma è un modello che è sempre esistito anche in Italia, specialmente se si pensa all'educazione nelle regioni a statuto autonomo dove coesistono due lingue: evidenti sono gli esempi del Trentino del Friuli e della Val D'Aosta.

Uscendo dall'Italia possiamo vedere come in Europa diversi paesi avessero già sentito la necessità di impartire l'educazione in almeno una lingua diversa da quella materna. Nei paesi scandinavi, per esempio, la necessità dell'introduzione di una educazione bilingue nasceva sia dalla richiesta congiunta delle scuole e dei genitori, ma anche dal fatto che sempre maggiormente questi stati dipendevano da un forte commercio estero, per il quale la conoscenza delle lingue e della terminologia specifica era assolutamente vitale.

Per quanto riguarda l'Europa continentale, dopo la firma del Trattato di Maastricht, il Consiglio d'Europa, nel tentativo di migliorare la comprensione e la convivenza dei diversi popoli che costituivano l'Europa, ha ritenuto che fosse importante che in ciascun sistema educativo fosse introdotto lo studio di una ulteriore lingua

straniera o lingua comunitaria, come si era deciso di chiamarla da quel momento in avanti.

Inoltre sempre maggiormente era sentita la necessità di istituire corsi per quei lavoratori stranieri che si trovavano a vivere in una comunità diversa dalla loro e ai quali mancavano le competenze linguistiche necessarie per poter efficacemente inserirsi nel contesto lavorativo. Per far fronte alle necessità specialmente di queste persone che per vari motivi si erano trasferite all'estero e cercare di capire quali fossero i bisogni linguistici di queste persone e il modo migliore per soddisfarli, quindi, quali livelli di competenza occorresse raggiungere in modo da permettere loro di comunicare sia nella vita quotidiana sia al lavoro, si cominciarono ad elaborare quelli che furono successivamente chiamati i *livelli soglia*.

Con livello soglia generalmente si intende il livello di competenza linguistica, nella lingua straniera, che permetta ad un parlante di interagire in modo sufficientemente efficace in una comunità da garantirgli la sopravvivenza.

Il secondo obiettivo del Consiglio d'Europa è stato anche quello di salvaguardare le minoranze etniche e quelle lingue che sono meno parlate, attraverso l'istituzione di percorsi che prevedano la veicolazione di contenuti in una lingua diversa da quella normalmente usata dagli studenti.

Come si diceva, già da tempo esistono in Italia una serie di realtà dove questo tipo di esperienza è attuata, ad esempio le scuole bilingui nel Trentino Alto Adige, dove si insegnano le varie discipline o in tedesco o in italiano a seconda della lingua madre dello studente; se uno studente è di lingua madre italiana allora la maggior parte degli insegnamenti sarà impartita in tedesco, al contrario, se lo studente è di lingua madre tedesca la maggior parte degli insegnamenti sarà impartita in italiano.

Alternativamente, per promuovere il multilinguismo una qualunque persona può decidere di imparare una lingua comunitaria nell'ambito di ciò che è chiamato *life-long learning*. Infatti, secondo le massime autorità del Consiglio d'Europa, un cittadino europeo, per essere tale, deve conoscere almeno tre lingue comunitarie (nel numero delle lingue è compresa anche la lingua madre). L'apprendimento di una lingua straniera nell'arco di tutta la vita del cittadino europeo è considerato uno degli aspetti principali della società dell'apprendimento e di un'Europa delle conoscenze. Risulta evidente che l'attuazione di un insegnamento bilingue o CLIL va incontro alle direttive della Commissione Europea sulla necessità di potenziare lo studio e l'utilizzo delle lingue straniere a vari livelli e nei vari stadi della vita educativa e lavorativa di un cittadino. È proprio in quest'ottica che si stanno attivando in molte scuole delle attività di formazione di insegnanti di lingua e di disciplina, che possa permettere una migliore fruizione di questo servizio.

Due diverse accezioni di educazione bilingue

Vi sono due accezioni di educazione bilingue: una *forte* e una *debole*.

L'accezione debole è quella che noi vediamo ogni giorno nelle nostre scuole. La lingua veicolare è una sola ed è diversa da quella dello studente. È la situazione per esempio, di uno studente straniero che vive in Italia e che a casa per forza di cose parla una lingua diversa da quella usata per la sua istruzione.

La seconda accezione è quella forte, per la quale in una scuola non solo si insegnano più lingue straniere, ma una o più di una di queste è usata per insegnare una materia del curriculum.

Per quanto riguarda l'educazione bilingue si prende in considerazione quest'ultima accezione, in quanto più aderente a quel concetto di educazione bilingue di cui si è parlato prima.

Quali sono le discipline principalmente insegnate in una lingua straniera? Tendenzialmente storia, geografia, matematica; ma anche storia dell'arte, scienze e di conseguenza tutte le discipline, evidentemente eccetto la L1. I vantaggi di un insegnamento in una lingua straniera sono principalmente di due tipi: il primo riguarda fundamentalmente la stessa lingua straniera, infatti l'insegnare un contenuto in LS permette il recupero della sua dimensione autentica di uso che nell'insegnamento tradizionale non è completamente perso, ma sicuramente più debole, dato che la maggior parte delle situazioni create in classe, seppur verosimili possono scarsamente essere ritenute autentiche, proprio per il fatto stesso che avvengono in classe e sono generalmente già preparate dall'insegnante e subiscono un forte controllo, non hanno quindi un andamento naturale, per quanto riguarda l'interazione e la presa dei turni di parola.

Al contrario, la situazione dell'uso della lingua straniera durante un progetto CLIL è autentica nel senso che sono autentici gli scambi che avvengono e non sono preparati in anticipo. Si recupera di conseguenza quel legame tra lingua e pensiero, che è quasi sempre perso anche in quegli approcci che sono detti comunicativi, dove, i materiali anche se autentici e verosimili perché presi da fonti che originariamente non prevedevano di essere utilizzati per scopi didattici, sono comunque utilizzati con il solo fine di far esercitare gli studenti sulla lingua.

Infatti gli insegnanti di lingue quando progettano un corso, o comunque tengono un corso, per forza di cose non possono tenere conto di quelli che sono gli scopi degli apprendenti, ma solo degli scopi di insegnamento linguistico e di conseguenza i materiali linguistici sono scelti a seconda della lingua proposta in questi materiali.

Il primo passo nell'educazione bilingue è quello di prevedere un curriculum per argomenti o temi e poi di prevedere quale lingua serve per insegnare tali argomenti e per poterli veicolare in modo che siano compresi ed acquisiti.

La padronanza della Lingua Straniera

Un linguista inglese Cummins utilizza due acronimi per descrivere la padronanza in LS: BICS e CALP.

BICS sta per Basic Interpersonal Communicative Skills e descrive le abilità tipiche del livello di competenza linguistica di sopravvivenza che permettono ad uno studente conversazioni su argomenti quotidiani e non. Si farà riferimento al framework per i livelli A1, A2, B1 che appartengono a quello che è considerato il Basic User. Nelle abilità BICS confluiscono più o meno quelle abilità che sono richieste in un insegnamento linguistico tradizionale dove la lingua è insegnata come disciplina e dove lo sforzo non è particolarmente alto o lo è di più per imparare il funzionamento linguistico specifico.

CALP sta per Cognitive Academic Language Proficiency e rappresenta una competenza che è sviluppata attraverso l'impiego della LS in attività che implicano l'uso di processi cognitivi di ordine superiore quali analisi, sintesi, valutazione, fare ipotesi etc. A questo tipo di competenze afferiscono tutti quegli insegnamenti che non focalizzano la loro attenzione sull'insegnamento linguistico vero e proprio, bensì quelli che hanno a che vedere con l'apprendimento curricolare di concetti di diversa natura.

I processi che sono decisivi per l'acquisizione di competenze CALP sono: contesto e complessità del compito.

Carmel Coonan così spiega che cosa si intende per *compito* e *complessità del compito*: "Nell'approccio comunicativo d'insegnamento della LS lo studente intraprende delle attività che, di norma, non richiedono un grosso sforzo cognitivo. Il motivo è chiaro: lo studente deve dedicare la sua attenzione alla lingua, alla sua forma, al *come* veicolare i significati. Se i contenuti sono complessi avrà meno energia mentale da dedicare agli aspetti linguistici dell'input e del suo output.

In questo contesto la serie di attività per gli studenti è costituita da giochi di ruolo, mini-dialoghi, esercizi di completamento, trasformazioni, drammatizzazioni, domande di comprensione e altri tipi attività comunicative ecc. Lo studente scrive cartoline, lettere ad amici o a un giornalino, fa qualche descrizione e un racconto. Le attività non sono solo didattiche. Sono anche autentiche, simili cioè a quelle della vita reale e, quindi, rappresentative delle attività che potrà dover svolgere al di fuori della classe.

Con la crescita della sua competenza lo studente affronta attività più difficili e quindi più impegnative cognitivamente, ma le richieste sono sempre commisurate all'esigenza di lasciare spazio mentale in modo che possa sempre prestare la necessaria attenzione alla lingua in apprendimento. A questo fine si gioca con una serie di variabili onde rendere l'attività più o meno difficile per lo studente. Le variabili possono essere: il fattore tempo (il tempo concesso per la preparazione dell'attività; il tempo richiesto per svolgere l'attività; se l'attività si svolge in tempo rea-

le o meno); argomento (familiare/non familiare) per un elenco di altri variabili⁽⁷⁾.

Si possono vedere diversi benefici nella studio di una disciplina in lingua veicolare: il primo e più visibile sta nell'aumento delle ore in lingua straniera con un conseguente aumento dell'esposizione di una studente alla lingua straniera stessa e di conseguenza un aumento delle competenze nella lingua straniera; il secondo, meno visibile in superficie ma verificabile nel tempo, sta nell'aumento della motivazione e della curiosità della scoperta.

Infatti se si pensa al tipo di insegnamento linguistico fin ad ora si può vedere uno schema di questo genere:

l'insegnante di lingue insegna la lingua e lo studente nella migliore delle ipotesi impara le abilità (a leggere, scrivere etc.); apprende ad usare la lingua in diverse situazioni.

L'insegnante in lingua veicolare promuove la lingua straniera e lo studente usa le abilità acquisite ed usandole usa la lingua per apprendere. In poche parole interagisce.

Attraverso questa interazione avviene una acquisizione dei contenuti specifici.

La Coonan passa alla descrizione della differenza tra lo studente CLIL e lo studente che apprende la lingua straniera come disciplina curricolare: "Lo studente che acquisisce una competenza BICS non sviluppa una competenza che consente di svolgere le attività che normalmente sono richieste nell'apprendimento delle materie curricolari (esclusa la lingua straniera). Queste attività sono generalmente cognitivamente impegnative in quanto coinvolgono lo studente in attività mentali di ordine superiore quali la valutazione, la sintesi, la generalizzazione, il fare ipotesi, analisi ecc.

Dal momento che allo studente non è richiesto di impegnarsi linguisticamente in tali processi, non viene sviluppata la competenza linguistica necessaria, ossia quella competenza linguistica che serve per usare la lingua straniera per pensare e per apprendere.

Tale competenza può essere gradualmente sviluppata nell'ambito dell'insegnamento della LS giostrando con i due fattori individuati da Cummins – contesto e complessità del compito – potenziando, alternativamente, il ruolo del *contesto* per controbilanciare un compito che è impegnativo dal punto di vista cognitivo o, di converso, riducendo il ruolo del contesto là dove si tratta di una compito non impegnativo dal punto di vista cognitivo.

Allo stesso modo l'insegnante della materia veicolata in LS può fare tesoro della distinzione – *contesto e complessità del compito* – per facilitare l'apprendimento degli studenti, soprattutto nelle fasi iniziali del programma dove le difficoltà di apprendimento attraverso la lingua straniera si fanno maggiormente sentire (Johnson, Swain, 1994)⁽⁸⁾.

In conclusione si può tranquillamente sostenere che, se da una parte l'insegnamento bilingue è impartito per ragioni di necessità

(7) C.COONAN, *La lingua straniera veicolare*, UTET, 2002, pp. 85-86.

di maggiore comprensione ed integrazione di culture, esso viene assunto con lo scopo di potenziare l'apprendimento della lingua straniera. Il contatto con la lingua straniera nella sua funzione veicolare costituisce "una situazione di apprendimento linguistico qualitativamente migliore di quella che normalmente esiste nella classe tradizionale di lingua straniera – una situazione che può portare ad un più alto grado di competenza nella lingua straniera di quanto non si riesca a fare attraverso un'impostazione tradizionale di apprendimento della LS con delle conseguenze cognitive che derivano da un bilinguismo bilanciato"⁽⁸⁾.

(8) C.COONAN, *op. cit.*, pp. 86-87.

(9) C.COONAN, *op.cit.*, p. 88.

Dipartimento di Lingue Moderne

Il territorio come accesso al passato

1.1. IL TEMA DELLA CITTADINANZA

Questo lavoro è stato utilizzato da numerose classi nelle ore di compresenza storia/diritto nel Biennio Autonomia.

Si lavora su un piccolo segmento : la concessione della cittadinanza a Roma in epoca imperiale .

Il tema si connette a problemi vivi nell'attuale dibattito culturale e induce perciò alla riflessione, stimolandoci dal presente a porre domande al passato. La collaborazione con gli insegnanti di diritto consente di collegare la trattazione di questo argomento al tema della concessione della cittadinanza, oggi, in Italia e a quello della cittadinanza europea.

Il percorso tocca, inoltre, un aspetto importante della storia antica: l'apertura del corpo dei cittadini è una caratteristica che differenzia in modo forte la *civitas* latina dalla *politeia* greca.

1.2. IL TERRITORIO COME ACCESSO AL PASSATO

Il percorso che abbiamo costruito sul tema della concessione della cittadinanza a *peregrini*, nell'impero romano del I e del II secolo, parte dall'analisi di un diploma militare, di epoca traianea, rinvenuto nella zona di Voghenza (Fe), negli scavi dell'88-89. Si tratta, dunque, di un documento reperito nella sede della esperienza presente degli allievi.

La nostra ipotesi didattica, infatti, è che l'acquisizione di strumenti per la lettura delle testimonianze del passato (archeologiche, artistiche, epigrafiche ecc..) debba avere uno spazio tra i saperi essenziali che la scuola può consegnare agli studenti attuali e che il territorio offra, a tale scopo opportunità da non disperdere:

è ricco in tutte le regioni italiane di documenti della nostra storia, segni della nostra identità culturale;

consente un approccio motivante allo studio del passato (storia, cultura, lingua). Si tratta, infatti, di documenti che, direttamente sperimentabili dagli allievi, dimostrano un uso diverso del medesimo ambiente nel tempo, sollecitando domande con la loro stessa concreta presenza. (QUI, MA NON ORA) .

Tali tracce , però, non sono immediatamente leggibili; è compito dell'attività didattica stimolarne un percorso di lettura, riconoscendole, con l'aiuto di diverse discipline, come componenti della nostra identità culturale italiana ed europea.

Si precisa che la documentazione è letta e analizzata in lingua originale nei curricoli che prevedono il latino, in italiano negli altri casi.

1.3. DAL PARTICOLARE AL GENERALE

L'itinerario che proponiamo si rivolge inizialmente a fenomeni

concreti e individuati con precisione (spazi, tempi, personaggi e loro ruoli, provvedimenti specifici), ma fin dall'analisi del primo documento si prospetta un passaggio verso la generalizzazione, che viene confermato dal successivo allargarsi del campo d'indagine.

All'interno del percorso sono stati, inoltre, articolati due approfondimenti: il primo, mette a fuoco il valore pragmatico della cittadinanza nell'epoca considerata, mediante la lettura di brani dagli Atti degli Apostoli (vedi paragrafo 4); il secondo, di tipo linguistico, sviluppa una ricerca lessicale sulle parole tema *civis, civis, civitas, atis* (vedi paragrafo 5).

2. IL PUNTO DI PARTENZA.....

2.1 LO SCAVO DI FONDO TESORO A VOGHENZA (Fe): SCENDIAMO NEL PASSATO....

- *Materiali*: O. BACILIERI, *Storia archeologica di Voghenza e del suo territorio*, Ed. Arstudio C, Fe 1994, pag.109-142
- *Attività*:
 - Visita alla zona archeologica di Voghenza e al Museo di Belriguardo (Voghiera, Ferrara)
 - La lettura del testo di O.BACILIERI consente la costruzione di una tabella che rappresenta graficamente e in modo semplificato, la stratigrafia dello scavo e i relativi ritrovamenti, fino al livello del documento su cui lavoreremo.
- *Attività*:
 - Ricostruzione del contesto storico archeologico;
 - lo scavo stratigrafico come itinerario a ritroso nel tempo (necropoli di età bizantina, databile tra il VI e il VII sec. d. C.; fondazioni di edifici del periodo tardo antico, V sec. d.C.; complesso edilizio attribuibile ai primi secoli d.C.).

2.2. RICOSTRUZIONE DEL CONTESTO AMBIENTALE

- *Materiali*: carte tematiche su situazione idrologica, insediamenti, viabilità, commerci in età romana nel ferrarese .
- *Attività*: lettura delle carte .
- *Attività*: zona di comunicazione per vie d'acque e terra con Ravenna, sede della flotta imperiale, e con Adria-Altino-Aquileia; zona di penetrazione, lungo il Po, verso la Cisalpina e i valichi Alpini.

2.3 IL DIPLOMA MILITARE, DALLA LETTURA ALLA DEFINIZIONE DEL TEMA DELLA RICERCA: DARE ALICUI CIVITATEM

- *Materiali*: Diploma militare del 12 giugno del 100 d.C., il quale attesta la concessione della cittadinanza e del diritto di matrimonio legale (*conubium*) da parte dell'imperatore Traiano, in favore di Lucio Bennio Beuza⁽¹⁰⁾, dei figli e discendenti, per i ventisei anni di servizio militare nella flotta imperiale di Ravenna.

(10) Si tratta di due tavolette di bronzo iscritte e certificate da testimoni come copie conformi al provvedimento legislativo emanato dall'autorità imperiale, più precisamente di una *constitutio* in quanto *lex data*, non *rogata*, cioè non passata attraverso i Comizi. Vedi ALLEGATO 1, *Materiali di lavoro*, Documento 1.

- *Attività*: lettura e analisi del Diploma a partire dal significato contestuale e dalla valenza del nodo verbale e, di conseguenza, individuazione degli elementi linguistici che svolgono il ruolo di complementi vincolati o liberi, cioè *chi dà (C1)*, *a chi (C3)*, *che cosa (C4)*, *quando (LC di tempo)*.

DEDIT

- C1 *Imp(erator) Caesar ,divi Nervae f(ilius), Nerva Traianus.*
C4 *Civitatem et conubium.*
C3 (a) *lis qui militant in classe praetoria Ravennate (...) qui sena et vicena plurave stipendia meruissent (...) ipsis , liberis posterisque eorum* (formula della costituzione imperiale).
(b) *Gregale L(ucio) Bennio Liccae f(ilio) Beuzae, Delmate* (applicazione specifica del provvedimento).
- LC temporale *pr(idie) idus lunias T(ito) Pomponio Mamiliano L(ucio) Herennio.*
Saturnino co(n)s(ulibus)

- *Aspetti da evidenziare*: L'identificazione del C1 con la persona dell'Imperatore Traiano, la sua riconosciuta facoltà di definire con rigore le condizioni del provvedimento, ossia i requisiti che il ricevente deve possedere (almeno 26 anni nella flotta pretoria di Classe) inducono a comprendere che il verbo *dare* in questo contesto è usato nel significato di "concedere un beneficio attraverso un procedimento legale"⁽¹¹⁾, in altri termini, i ventisei anni di servizio nella marina, consentono, per libera concessione dell'imperatore, il passaggio dalla condizione di *peregrinus* a quella di *civis romanus*.

La presenza dei due C3 permette di osservare che la formula generale del Provvedimento imperiale precede l'applicazione di essa al caso individuale del gregale Lucio Bennio Beuza. La semplice analisi linguistica rivela, quindi, una dinamica molto significativa tra caso individuale e legge generale, tra periferia e centro del potere. Tale aspetto trova un'ulteriore conferma nella parte conclusiva del documento.

La lettura del documento ci consente un ulteriore passaggio: "*Descriptum et recognitum ex tabula aenea quae fixa est Romae in muro post templum divi Augusti ad Minervam*". Partendo da un provvedimento di concessione di cittadinanza applicato a un semplice gregale, che ha abitato nella zona del Delta del Po, siamo arrivati, dunque, all'originale della Costituzione imperiale, esposto pubblicamente su tavola di bronzo sul Palatino a Roma.

D'altra parte l'imperatore, come recita la formula del Provvedimento, concede non in questo solo caso, ma a chi si trova nelle condizioni previste, ai figli e ai loro discendenti, la cittadinanza e il *conubium*: parte così dal centro del potere la scelta politica di usare uno dei canali di allargamento del corpo dei cittadini.

(11) Si confronti CALONGHI, *dare*, I, B,1 "dare, concedere, offrire accordare," *dare beneficia* (contr. *reddere e accipere*) Cicerone e Sallustio; *dare alicui civitatem; dare servis libertatem*.

- **Approfondimenti:**
Dal lessico alla cultura : numerosi sono i termini su cui è possibile lavorare, per es. *stipendia merere; peregrinus; civis romanus; civitas; conubium*. Si è esemplificato il tipo di attività sulle parole tema *civis, is; civitas, atis*.
 Si confronti il paragrafo 5.
- *Dal documento al diritto:*
 Da M.DUCOS, *Roma e il diritto*, Il Mulino, Bo, 1998, cap II, "Il cittadino e la società", pp. 29-42.
- *Dal documento alla storia:* allargamento del corpo dei cittadini, contrapposizione tra chiusura ed apertura;
 M.SORDI, *Storia greca e romana*, Jaka Book, Mi, 1992, pag. 71-73;
 A.GIARDINA, *L'uomo romano*, Laterza, Ba, 1989 pag. XVI-XIX.
- *Dal passato al presente:* lettura e commento della Legge 5 febbraio 1992 n. 91. Analizzando le modalità di acquisto della cittadinanza italiana, il percorso consente, poi, confronti sui criteri di concessione della cittadinanza negli stati attuali, in relazione allo *ius sanguinis* o allo *ius loci*, il primo proprio degli stati più chiusi, il secondo di quelli più aperti a flussi migratori.

3. DA PEREGRINUS A CIVIS, DA SERVUS A CIVIS E LIBER: IL CAMPO DI INDAGINE SI ALLARGA CON L'ESAME DI ALTRI TESTI EPIGRAFICI

3.1. LETTURA DI EPIGRAFI FUNERARIE DI VETERANI REPERITE NELLA ZONA DEL DELTA

- **Materiali:** Epigrafi funerarie di⁽¹²⁾
 - *T. Iulius Urbanus*, legionario nato in Spagna;
 - *L. Pontius Paulus*, classario, nato in Pannonia, C.I.L. V 2393;
 - *C. Aemilius Severus*, classario, nato in Pannonia, C.I.L. XI 340;
 - *M. Aurelius Marinus*, veterano, nato in Siria, C.I.L. V 2390.
- **Attività:** partiremo dal centurione C. Emilio Severo perché il ritratto in bassorilievo sulla stele lo presenta in figura intera agli allievi che lo potranno osservare con l'abito di servizio, la *vitis*, simbolo del centurionato, nella mano sinistra e un *rotulus* nella destra. Sotto, la parte scritta, quasi una didascalia per l'immagine, completerà la presentazione con le seguenti informazioni:
 - Il nome, completo di *praenomen, nomen, cognomen*, che in forma di dedica non solo lo identifica, ma ce ne indica la condizione di libero e il ruolo di dedicatario, cioè di defunto a cui viene dedicato questo titolo funerario e il monumento che lo contiene.
 - Le due qualifiche (espresse mediante convenzioni epigrafiche) di "nato in Pannonia" e "centurione" nella gerarchia militare.
 - La durata della vita, "42 anni" e quella della milizia "22 anni",

(12) Vedi ALLEGATO 1, *Materiali di lavoro*, Documento 2.

svolta su una nave della flotta ravennate, la triere "Hercules" (cfr. aerei da trasporto attuali!), informazioni ricavabili a partire dai due nodi verbali *vixit e militavit*.

- Passeremo quindi ai dedicanti, ossia coloro che hanno fatto erigere e hanno dedicato il monumento: sono due, la moglie, Valeria Flavina e l'*heres*, Pinnio Probo.

Anche negli altri titoli funerari cercheremo gli stessi tipi di informazione: dedicatari, dedicanti, proprietà loro attribuite e relazioni che li legano; eventuali informazioni sulla vita e la milizia del defunto.

- **Aspetti da evidenziare:** i personaggi che le epigrafi ci hanno presentato sono veterani e, dopo il congedo, hanno probabilmente posto nella zona del Delta la residenza loro e della famiglia, come mostrano i rapporti di parentela con i dedicanti. Le caratteristiche del territorio consentivano, infatti, di esplicitare attività per le quali avevano conseguito competenze durante il servizio (per es. il trasporto via acqua di merci). Sono, inoltre, tutti cittadini al momento della morte come attesta l'onomastica, ma la nascita in province dell'impero è dichiarata a perenne memoria nell'iscrizione funeraria, scritta in latino, nonostante la diversa lingua madre (tema dell'integrazione).

- **Approfondimenti**

- *Dal lessico alla cultura:* *natio; patronus; heres;*

- *Dal documento alla storia:* la figura del classario.

(a) M.BOLLINI, *La fondazione di Classe e la comunità classaria*, in G. SUSINI (a cura di), *Storia di Ravenna*, vol I, Marsilio, Ve, 1990 pag. 312- 316;

(b) documenti iconografici: Colonna Traiana, scene LXXIX, LXXX, LXXXI;

(c) Mosaico che rappresenta la *civitas Classis*, in S. Apollinare Nuovo in Ravenna

- *Dal passato al presente:*

(a) Lettura e analisi del racconto saggio di S. ONOFRI, *Storia di Osvaldo, una vita violenta*, "Corriere della Sera" 1/9/2000;

(b) Analisi in gruppo di dati locali e nazionali riguardanti l'immigrazione;

(c) *Legge 25 luglio 1998 n. 286. T. U. delle disposizioni concernenti la disciplina dell'immigrazione e norme sulla condizione dello straniero* e successive modificazioni, in particolare la Legge Bossi-Fini;

(d) Lettura e commento di G. BOLLAFFI, *I confini del patto*, Einaudi.

3.2. LA MANOMISSIONE MANCATA DEL PICCOLO FESTIO: UN ALTRO CANALE DI ALLARGAMENTO DEL CORPO DEI CITTADINI

- **Materiali:** Stele a edicola in memoria di Festio con ritratto e breve carne funerario⁽¹³⁾.
- **Attività:** la lettura guidata di questo monumento prevederà, co-

(13) Vedi ALLEGATO 1, *Materiali di lavoro*, Documento 3.

me primo passo, l'osservazione del bassorilievo che ritrae con toccante delicatezza, un bambino. Apprenderemo poi il suo nome, *Festio*, prima parola della dedica, incisa sull'epistilio, che lo rivela dedicatario e piccolo schiavo, molto amato " *Papiri Prisci delicio*". Seguirà l'individuazione di punti nodali della struttura del testo epigrafico e la loro interpretazione secondo un itinerario di comprensione⁽¹⁴⁾.

- *Aspetti da evidenziare*: il carme funerario precisa, quasi con cruda oggettività, la collocazione dei resti di Festo sotto la stele " *parva sub hoc titulo Festi sunt ossa* "; l'evento che ne causò la morte, " *hunc casus putei detulit ad cineres*"; la sepoltura " *maerens fato condidit ipse pater*". Tra la dura realtà dei fatti il rimpianto introduce, però, un'ipotesi controfattuale, negata dalla realtà, " *Si vixisset domini iam nomina ferret*": il bambino, che la morte ha fermato nella condizione di schiavo, se fosse vissuto avrebbe raggiunto la condizione di libero e cittadino, legato a Papirio Prisco da relazione liberto/patrono. Il gentilizio dei Papiri, al centro dei *tria nomina*, avrebbe attestato ciò già al momento in cui, invece, si dovette progettare il suo monumento funebre: " *iam nomina ferret*".

3.3. CONFRONTO TRA IL DIPLOMA DI VOGHENZA ED ALTRI DIPLOMI MILITARI

- *Materiali*:
 - Diploma militare, rinvenuto a Voghenza, epoca di Traiano.
 - Diploma militare, proveniente da Giurgiu in Dacia, epoca di Adriano, C.I.L. XVI 78⁽¹⁵⁾;
 - Diploma militare riguardante fanti e cavalieri che hanno prestato servizio in Mesia superiore, epoca di Domiziano⁽¹⁶⁾.
- *Attività*: Confronto tra i tre diplomi in traduzione italiana.
 - 1) Formula generale della costituzione imperiale:
 - (a) Nome dell'imperatore;
 - (b) Reparti ausiliari interessati al provvedimento;
 - (c) Privilegi concessi;
 - (d) data della costituzione.
 - 2) Applicazione a casi particolari:
 - (a) Nome o nomi dei beneficiari con relative qualifiche, tra cui la località di nascita; eventuale moglie o figli;
 - (b) Luogo di affissione dell'originale della costituzione imperiale.Ne uscirà un repertorio di personaggi identificati per nome, patria, tipo, durata e localizzazione del servizio, occasione del passaggio dalla condizione di *peregrinus* a quella di *civis*.
- *Aspetti da evidenziare*: si verifica che, nel rispetto di una formula ricorrente, gli imperatori Domiziano e Adriano hanno concesso come Traiano la *civitas* e il *conubium* a veterani di corpi ausiliari dell'esercito che hanno svolto il servizio in province dell'impero (Dacia e Mesia superiore). L'uso ripetuto (nel tempo, nel tipo di corpi ausiliari e nella zona di applicazione) di que-

(14) Per questi aspetti si confronti l'analisi realizzata in ALESSANDRI, BARBIERI, LODI, *Lettura di epigrafi del territorio ferrarese*, F. PIAZZI (a cura di) *Percorsi di cultura antica*, IRSSAE, Emilia Romagna, Bologna, 1998, pag. 96-106.

(15) Traduzione e testo originale in M. A. LEVI, P. MELONI, *Storia romana dalle origini al 476 d.C.*, Cisalpino istituto editoriale, Milano, 1994, pag. 423-427.

(16) Traduzione riportata in Y. Le Bohec, *L'esercito romano*, Nuova Italia scientifica, Roma 1992 pag. 295-296.

sto canale di allargamento del corpo dei cittadini conduce verso il vasto e complesso quadro del ruolo e delle funzioni dell'esercito nel periodo imperiale e della milizia come fattore di mobilità sociale e di romanizzazione.

4. IL DIRITTO DI CITTADINANZA SOTTO L' IMPERO COME SISTEMA DI GARANZIE CIVILI E GIUDIZIARIE

4.1. IL CASO DI PAOLO (50-61 d. C.):

HIC HOMO CIVIS ROMANUS EST (Act. 22,26)

- *Materiali*:
 - Brani scelti da *Actus Apostolorum in Biblia sacra vulgatae editionis*, Ed.S.Paolo, Mi, 1995;
 - Brani tradotti da *Atti degli Apostoli*, traduzione it. di C.ANGELINI, Einaudi, To, 1991;
 - Capitolo 16, 11- 40. A Filippi, in Macedonia, per ordine di magistrati locali, Paolo e il compagno Sila vengono battuti e imprigionati poi, l'indomani, liberati.
 - Capitolo 18, 12-16. Paolo davanti al proconsole dell'Acaia, Lucio Giunio Gallione, a Corinto.
 - Capitolo 21, 31-39. Disordini a Gerusalemme: interviene il tribuno della corte, Claudio Lisia, e fa arrestare Paolo.
 - Capitolo 22,24-29. Paolo evita la flagellazione dichiarando di essere cittadino Romano.
 - Capitolo 25, 6-12. A Cesarea Paolo si appella a Cesare davanti a Porcio Festo, procuratore della Giudea.

• *Attività*:

Dopo una lettura finalizzata alla comprensione generale, si potranno individuare nella traduzione italiana e nel corrispondente testo latino i seguenti elementi:

(a) gli attori :

- Paolo e collaboratori;
- antagonisti dell'attività di Paolo;
- personaggi con funzioni giurisdizionali e/o di ordine pubblico;
- comparse: folla ascoltatori;

(b) le accuse, se esplicitate;

(c) i provvedimenti presi dai magistrati (arresto, interrogatorio, tortura, detenzione, ecc.);

(d) dichiarazione della condizione giuridica di *civis romanus* da parte di Paolo ed effetti che essa produce.

Il primo episodio Atti 16, 11- 40, con i suoi frequenti colpi di scena, l'alternarsi rapido di luoghi, tempi e situazioni, la struttura narrativa classica facilmente scomponibile in antefatto, situazione iniziale, peripezie, spannung, scioglimento, si presta ad essere rielaborato dagli allievi, attraverso esercizi di riscrittura (da racconto prevalentemente diegetico a sceneggiatura).

- *Aspetti da evidenziare:*
Si noterà la ricorrenza, negli episodi, di alcuni fatti o situazioni:
- si verifica, si teme o si dichiara il turbamento dell'ordine pubblico (il mantenimento di esso è, infatti, una delle funzioni dell'amministrazione provinciale). Per es. "*Hi homines conturbant civitatem nostram*" (16,20); "*Commotaque est civitas tota et facta est concursio populi*" (21,30).
- Gli antagonisti di Paolo fanno ricorso ai detentori del potere; questi intervengono e prendono decisioni. Per es. "*Paulum et Silam perduxerunt in forum ad principes*" (16,19); "*Qui (= tribunus cohortis) statim, assumptis militibus et centurionibus, decurrit ad illos*" (21,32).
- Paolo, consapevole di quali prerogative possa offrire la condizione di cittadino romano, la dichiara con una certa abilità strategica e ottiene gli effetti attesi. Per es. "*Caesos nos publice, indemnatos, homines romanos miserunt in carceres et nunc occulte nos eiciunt? Non ita sed veniant (...)* Timuerunt audito quod Romani essent et venientes deprecati sunt eos." (16, 37-38); "*Dicit astanti sibi centurioni Paulus : " Si hominem romanum et indemnatum licet vobis flagellare? (...) Centurio accersit ad tribunum et nuntiavit ei dicens: "Quid acturus est ?Hic enim homo civis romanus est."*

Le ricorrenze disegnano un *climax* ascendente che riguarda l'importanza delle figure pubbliche coinvolte (magistrati locali, tribuno militare, procuratori), gli effetti ottenuti (scuse prima della liberazione, sospensione della flagellazione, trasferimento del processo a Roma), i personaggi a cui sono rivolte le dichiarazioni di Paolo (il custode del carcere che dovrà riferire ai magistrati locali, il centurione, che dovrà riportare la notizia al tribuno della corte, il procuratore, come rappresentante dell'imperatore stesso, nel caso dell'appello a Cesare).

Rispetto al nostro tema è significativo anche il brano in cui il tribuno militare si meraviglia che Paolo abbia la cittadinanza romana, ammettendo che egli, un ufficiale delle truppe ausiliarie, l'ha comprata a caro prezzo (si deve, dunque, considerare un altro possibile canale per divenire cittadino romano?): "*Ego multa summa civitatem hanc consecutus sum.*" *Et Paulus ait: " Ego autem et natus sum"* (22, 28)

Il punto di vista di chi scrive non è romano, pure le dichiarazioni di Paolo e gli effetti che esse producono hanno nel racconto un forte rilievo: sono citate come battute dialogiche, benché la maggior parte del racconto sia espressa in terza persona e in forma di sommario, sono introdotte in momenti di tensione narrativa e contribuiscono allo sviluppo della vicenda, hanno forza espressiva, proprio perché, avendo efficacia giuridica, non necessitano di aggiunte o spiegazioni.

Sul piano giuridico il brano dimostra che essere cittadini compor-

ta uno *status* inteso come posizione/condizione giuridica del singolo nei riguardi del gruppo, in questo caso della comunità statale. Questa condizione attribuisce dei diritti ed impone dei doveri. Nel mondo moderno, il contenuto dei diritti di cittadinanza è destinato ad espandersi non solo sul piano civile e politico, ma anche in quello sociale ed economico, in funzione dei nuovi bisogni che la società manifesta. La lettura del testo ci consente anche di riflettere sul valore aggiunto che la compresenza produce, in particolare nella comprensione e nell'acquisizione delle parole-chiave e del loro significato. Per esempio, il brano consente di riflettere sul senso da attribuire all'espressione "ordine pubblico", che, pur mantenendo un significato di base definito, assume valori diversi nell'uso che ne fa l'autorità, in relazione al tempo e allo spazio: in situazioni di emergenza il concetto tende ad espandersi, allargando lo spettro dei comportamenti considerati lesivi, in situazione di tranquillità a restringersi. Conseguentemente, viene ampliata o ristretta la sfera di libertà della persona.

5. DAL LESSICO ALLA CULTURA

Civitas, -atis è la parola tema del nostro percorso e ci proponiamo di comprenderne il significato. Come prima operazione consultiamo insieme agli studenti il *Lessico essenziale di latino*, edizione it. a cura di F. PIAZZI, Cappelli, Bo, 1998 che alla voce corrispondente ci informerà su frequenza, famiglia etimologica e ci indicherà alcune parole da mettere a confronto.

RADICALE LATINO CIVI-

FREQUENZA 1	FREQUENZA 3
<i>Civis, -is</i>	<i>Civilis, -is, -e</i>
Cittadino	Del cittadino,
<i>Civitas, -atis</i>	civile,
Cittadinanza, città	civico

PAROLE A CONFRONTO

Vedi: *hostis, urbs, respublica, populus*

- Sono possibili alcune osservazioni:
- il termine è un derivato da *civis, -is* e designa uno stato, una condizione, quella appunto di *civis*, di cui si può fruire per origine/ nascita o, come il caso di L. Bennio Beuza, per concessione. Analogamente da *liberus, -a, -um* deriva *libertas*,
- *atis*, da *socius, -a, -um, societas, -atis* e in tali formazioni *-tas*, vale "condizione di..., stato di..."⁽¹⁷⁾.
- Le "Parole a confronto" ci avvertono che *civitas, -atis*, appartiene al settore giuridico-politico. Non possono non venire alla mente le frasi di Cicerone nel *De republica* I, 25-26, in cui esse giocano contemporaneamente.

(17) Per queste osservazioni si confronti A. ERNOUT, A. MEILLET, *Dictionnaire etymologique de la langue latine. Histoire de mots*, Paris 1932-59, pag.124.

Seguiamo, quindi, la pista consigliata, consultando nello stesso lessico essenziale le voci *hostis, urbs, respublica, populus*, arricchendo il quadro di nuove relazioni ad ogni voce consultata.

Ad esempio, distinguendo parentele etimologiche da relazioni esclusivamente semantiche, gli allievi osserveranno la parentela *hostis/hospes*⁽¹⁸⁾, e la relazione *hostis/inimicus*. Si potrà dunque, a questo punto, schematizzare con gli studenti una iniziale rete tra i vocaboli esaminati:

<i>civis</i>	<i>hostis</i>	<i>inimicus</i>
	<i>hospes</i>	

Così passando per relazione di significato da *civitas* alla parola composta *res publica*, apprenderanno che quest'ultima parola ha un legame etimologico con *populus*, dato che i due radicali latini *-popul e -publ* possono essere fatti risalire ad un'unica radice indoeuropea (v. *Lessico essenziale* cit. pp.254-255, voce *populus*). Osservando successivamente le relazioni / distinzioni di significato tra *civitas, urbs, rus*, si potrà costruire la seguente rete, base di successivi approfondimenti sui singoli significati e sulle relazioni di tipo diverso che intercorrono tra loro.

		<i>Arx</i>	<i>villa</i>
		<i>Oppidum</i>	<i>vicus</i>
<i>Respublica</i>	<i>civitas</i>	<i>urbs</i>	<i>rus</i>
<i>Publicus, -a, -um</i>			
<i>Populus</i>			

Si potrà introdurre subito, ad esempio, l'opposizione *urbs / rus*; la parziale sinonimia *urbs/ oppidum/ arx*.

Il lessico che abbiamo consultato contiene però solo parole ad alta frequenza e ciò si riflette, naturalmente, sulla composizione della rete. Ad esempio, se stimolati dal nodo **rus**, pensiamo alla zona in cui abitò L. Bennio Beuza (vedi 2.1 e 2.2), vi possiamo collocare, su suggerimento dei resti archeologici attuali, un *vicus*, oggi Voghenza, dei *saltus* di proprietà imperiale, delle *villae*, sparse nel territorio; sulla costa, poi un poco più a sud ma ben collegato via terra e via acqua, un *municipium* destinato ad aumentare la propria importanza, oggi Ravenna,...e ci chiediamo: tutti gli abitanti, *incolae*, di questi diversi tipi di insediamento avevano la condizione giuridica di cittadini romani? Certamente no; quindi se torniamo a mettere a fuoco il nodo **civis**, ci aspettiamo che entri in relazione con altre parole capaci di definire le diverse condizioni degli abitanti e alcune già le abbiamo incontrate (vedi 2.3 e 3.2) come *peregrinus e servus* che possiamo inserire nella rete.

A questo punto, per procedere nella nostra ricerca e comprendere il significato latino e le accezioni della parola *civitas, -atis* da

(18) Per la parentela *hostis/hospes* si vedano gli studi di E. BENVENISTE (1969), *Il vocabolario delle istituzioni europee*, Trad. it., To, 1976, vol. I, cap. 7, "L'ospitalità", pp. 64-75; F. DUPONT, *Un simile che guerra "giusta" rende "altro". Lo straniero (hostis) nella Roma arcaica*, in M. BETTINI a cura di, *Lo straniero ovvero l'identità culturale a confronto*, Laterza, Bari 1992.

cui siamo partiti, esamineremo le definizioni proposte per i due lemmi **civis, -is e civitas, -tatis** dal *Totius latinitatis lexicon* di E. Forcellini (edizione stampata a Prato a cura di V. De Vit tra il 1858 e il 1875). Naturalmente in questo caso l'insegnante dovrà mediare presentando una rielaborazione che selezioni e renda accessibile la complessa articolazione di tali voci, preziose tuttavia per costruire una rappresentazione mentale⁽¹⁹⁾ del significato e per i precisi rinvii a esempi d'autore.

CIVIS, -IS

1. Si dice ed è in senso proprio e generale

*homo liber urbis aut oppidi incola
eodem cum ceteris iure utens*

2. in particolare si dice...

*de iis qui cives romani erant
civitate romana fruebantur*

3. talora significa ...

*qui in eadem mecum civitate vel urbe natus est
si trova anche...
civis meus, tuus, suus*

4. Parole da confrontare e distinguere sono:

*peregrinus, -i
advena, -ae
hospes, -pitis
hostis, -is*

Applicando al caso di L. Bennio Beuza ciò che abbiamo appreso lo definiremo

*homo liber
eodem cum civibus Romanis iure utens
civitate romana fruens.*

Problematica appare nel suo caso, l'applicazione della definizione 3, dato l'iter attraverso cui ha raggiunto la condizione di cittadino romano (peregrino arruolato nella flotta imperiale, servizio di 22 anni, ecc..), anzi uno degli elementi che lo identificano, anche nel diploma militare, è l'essere Dalmata per nascita (Lucio Bennio Beuza, figlio di Licca, Dalmata).

Vedi anche il caso dei veterani di cui abbiamo esaminato le epigrafi in 3.1. Quanta e quale la diversità nel comune sentire tra la condizione definita in 3 e quella di *ex peregrinus civitate romana fruens*?

Si può passare a questo punto alla voce *civitas, -atis*

CIVITAS, -ATIS

1. In senso proprio e astratto è

*ipsa civis condicio atque iura eidem coniuncta
o precisamente
ius civium, ius civitatis*

(19) Si fa qui riferimento all'illuminante articolo di L. STUPAZZINI, *Strumenti lessicali per la comprensione di parole chiave del sistema di valori romano*, in *Didattica breve materiali 4* a cura di F. Piazzini, Bologna 1997.

2. a. In senso concreto è
civium multitudo in eodem loco habitans eodem iure vivens
2. b. ma CIVITAS è anche
*integra natio varia per oppida aut pagos dispersa
iisdem legibus utens unum reipublicae corpus efficiens*
- 3 Talvolta viene usata
pro administratione civitatis
4. Talvolta per metonimia
*pro urbe (urbs, proprie, moenia et aedificia significat,
illa (= civitas) cives qui ibi incolunt).*

È subito evidente che la definizione adatta al nostro caso è la 1, cioè L. Bennio Beuza a partire dal 12 giugno del 100 d.C. avrà condiviso *iura et leges* con gli altri cittadini romani. Si deve inoltre osservare che il concetto di *civitas* sembra comportare *iura et leges* come proprio tratto distintivo sia se vale in astratto, condizione del cittadino (1), sia se si riferisce concretamente all'insieme delle persone che godono di tale condizione (2.a e 2.b) e ciò emerge in particolare dal confronto tra le definizioni⁽²⁰⁾. Un'altra osservazione interessante riguarda l'uso metonimico di *civitas* in luogo di *urbs, -is* che nei secoli si è affermato e trasformato nel nostro "città"⁽²¹⁾.

Passiamo adesso ad esemplificare le definizioni del Forcellini con alcune delle frasi di autore che nelle voci seguono le varie accezioni.

Sarà opportuno fornire agli studenti, oltre il rinvio preciso ad autore, opera, epoca, un breve riferimento al contesto del passo e, naturalmente, la citazione talora un po' più estesa, con traduzione. Seguirà l'individuazione della accezione pertinente ed altre eventuali osservazioni collegate all'argomento lessicale che stiamo trattando.

È una selezione di esempi interessante, ma forse ancora troppo numerosa; solo la situazione didattica concreta può suggerire la scelta definitiva.

CIVIS, -IS

ESEMPIO N.1

Plauto (251 ca - 184 a. C.) *Aulularia* III, 1

"...cives, populares, incolae, accolae, advenae omnes, date viam qua fugere liceat..."

Il cuoco Congrione esce gridando dalla casa del vecchio Euclione che l'ha cacciato a botte. L'azione si svolge ad Atene.

"...cittadini, compaesani, gente di città, villani di campagna, forestieri tutti, sgomberate la strada per farmi fuggire in fretta..."

La serie tipologica di abitanti cui il personaggio Congrione si ri-

volge, con le distinzioni che elenca, per sottolineare che tutti gli eventuali presenti devono far largo alla sua fuga, ci indirizza per *cives* verso l'accezione 1, che non si riferisce tecnicamente al *civis romanus*, ma in modo più ampio al libero di una comunità cittadina⁽²²⁾. L'esempio rinvia anche alla nostra rete di parole (nodo *civis*) che ne può essere arricchita e meglio compresa.

ESEMPIO N. 2

Sallustio (86 - 35 ca a.C.) *De Catilinae coniuratione* 9, 2

Nel quadro della contrapposizione tra lodevole condotta civile del periodo precedente la definitiva sconfitta di Cartagine e successiva degradazione dei comportamenti troviamo:

"Iurgia, discordias, simultates cum hostibus exercebant, cives cum civibus de virtute certabant."

"Contese, discordie, inimicizie se ne avevano solo con i nemici di fuori; tra concittadini si gareggiava soltanto per il valore."

Giocano qui in particolare le accezioni 2 (*cives*) e 3 (*cum civibus*). La *virtus* è proposta come onorevole motivo di gara tra concittadini; *iurgia, discordias, simultates* sono sintomi di quei contrasti con popoli esterni destinati a sfociare, spesso, in una guerra giusta.

Si esemplifica così anche il rapporto *civis/ hostis* (vedi nota n. 8).

ESEMPIO N. 3

Cicerone (106- 43 a. C.) *Oratio in Catilinam prima* VII, 17

L'orazione fu pronunciata l'8 novembre del 63 a.C. nel tempio di Giove Statore sul Palatino, davanti al senato riunito e alla presenza dello stesso Catilina.

"Servi mehercule mei si me isto pacto metuerent ut te metuunt omnes cives tui, domum meam reliquendam putarem; tu tibi urbem non arbitraris?"

"Se i miei schiavi mi temessero al punto a cui ti temono tutti i tuoi concittadini mi riterrei costretto ad abbandonare la mia casa. Non pensi tu di dover lasciare la città?...".

Per far risaltare lo stato di timore come segno di insanabile ed esecrabile degenerazione dei rapporti su cui si fonda l'appartenenza alla collettività dei cittadini, Cicerone usa la parentela linguistica *te, tui: te metuunt omnes cives tui*. (accezione 3).

A questo punto si può confrontare la diversa scelta linguistica dei due esempi, appena osservati, di Sallustio e di Cicerone, che hanno come punto di contatto il riferimento a un particolare rapporto tra concittadini e lo scopo di sottolinearne l'eccezionalità, rispettivamente di segno positivo e negativo.

ESEMPIO N. 4

Cicerone *Pro Balbo* 11,28; 13,31

Il processo si svolge nel primo semestre del 56 a. C. di fronte ad uno dei tribunali permanenti (*questiones perpetuae*; in questo ca-

(22) L'esempio di Plauto è isolato nella nostra serie per epoca e tipo di testo. Altri due esempi dello stesso autore compaiono in A. ERNOUT - A. MEILLET, *Dictionnaire*, op. cit., in *Trinummus*, 162 e *Persa*, 149 e confermano un uso di *civis* non specializzato in senso giuridico-politico più vicino alla accezione 3. Si apre così anche il problema, complesso, della modificazione nel tempo del significato di *civis* e del conseguente variare dei rapporti nella rete individuata a partire da tale parola. A questo proposito vedi anche: A. MORANO, *L'uso del vocabolario*, in *Latino nella scuola secondaria* a cura di I. LANA, ed. La Scuola, Brescia, 1990, pag. 75 e C. NICOLET, *Il mestiere di cittadino nell'antica Roma*, Editori Riuniti, Roma 1980, pag.32.

(20) A questo proposito si rinvia alle osservazioni formulate da L. STUPAZZINI, nel saggio sopracitato, pagg. 92-93.

(21) Cfr. A. ERNOUT - A. MEILLET, *Dictionnaire*, op. cit., voce *civis, -is*.

Alla voce "città" del grande dizionario della lingua italiana a cura di S. BATTAGLIA, UTET, si potrà seguire il percorso di questa parola attraverso gli esempi riportati (dal sec. V ad oggi).

so *questio de maiestate*). L'azione giudiziaria ha una forte valenza politica e si svolge dopo il convegno di Lucca tra i triumviri. Il collegio di difesa è composto da Pompeo, Crasso e Cicerone. Lucio Cornelio Balbo, nativo di Cadice, è accusato di usurpazione di cittadinanza in base a una minuta questione di diritto internazionale. L'accusa sostiene che la legge speciale in base a cui Balbo ricevette la cittadinanza da Pompeo non sarebbe stata applicabile ai cittadini di Cadice, città federata, dato il tipo di trattato vigente tra Roma e Cadice, a meno che non vi fosse stata esplicita adesione della città a tale legge. Proprio nel contesto delle argomentazioni giuridiche destinate a smontare la tesi dell'accusa, troviamo l'esempio che ci interessa: più precisamente Cicerone sta parlando delle norme che regolano il passaggio di cittadinanza e sono basate sulle pubbliche leggi, ma anche dipendenti dalla volontà dei singoli.

Vediamo dunque Pro Balbo 11. 28:

“Duarum civitatum civis noster esse iure civili nemo potest; non esse huius civitatis qui se alii civitati dicarit, potest”.

“Secondo il diritto civile nessun cittadino romano può avere due cittadinanze, ma può lasciare la nostra cittadinanza chi dichiara ufficialmente di averne presa un'altra.”

È interessante qui, accanto alla presenza di *civis* nel significato 1 e 2, quella dei suoi derivati, in particolare *civitas*, *-atis* nel significato di diritto di cittadinanza (accezione 1) o forse anche di insieme di coloro che godono di tale diritto entro una determinata collettività statale (politicamente costituita).

Siamo così passati agli esempi collegati alla voce **CIVITAS, -ATIS**.

Nella stessa orazione ne troviamo, poco dopo, un altro che oltre ad essere pertinente dal punto di vista lessicale, offre anche un contributo significativo sul tema della concessione di cittadinanza. Si tratta del passo 13. 31, in cui Cicerone, dopo essersi rifatto al sacro ed illustre precedente di Romolo (sinecismo Romani - Sabini) e aver affermato che gli antichi non cessarono mai di accordare con generosità la partecipazione alla cittadinanza, ricorda gli esempi di abitanti del Lazio e di altre regioni accolti nel corpo di cittadini. Dice infatti: “... Senza alcun dubbio ha contribuito più di ogni altra cosa a consolidare il nostro dominio e ad estendere la fama del popolo romano il fatto che Romolo, il primo fondatore della nostra città, ci ha insegnato con il suo trattato con i Sabini che questo stato deve essere accresciuto accogliendo tra i cittadini anche dei nemici”.

“Cuius auctoritate et exemplo numquam est intermissa a maioribus nostris⁽²³⁾ largitio et communicatio civitatis. Itaque et ex Latio multi, ut Tusculani, ut Lanuvini, et ex ceteris regionibus gentes universae in civitatem sunt receptae, ut Sabinorum, Volscorum, Hernicorum,”.

Calzante pare nelle due occorrenze, la definizione 1 del Forcellini.

Dobbiamo anche osservare che le espressioni ciceroniane *largitio et communicatio civitatis e recipere in civitatem ex ceteris regionibus* sono vere e proprie formulazioni d'autore del nostro tema **Dare alicui civitatem**.

ESEMPIO N. 5

Cicerone Pro P. Sestio oratio 42, 91

Fu pronunciata nell'anno 56, lo stesso della Pro Balbo e del patto triumvirale a Lucca. Publio Sestio, che nel 57 era stato tribuno della plebe, era processato *de vi* per l'azione, a dire degli avversari violenta, svolta a favore del ritorno di Cicerone dall'esilio. Il passo che ci interessa si trova a 42. 91. Con riferimento all'origine delle istituzioni politiche e quindi anche all'opposizione tra diritto e forza brutta, troviamo “... *Tum res ad communem utilitatem, quas publicas appellamus, tum conventicula hominum, quae postea civitates nominatae sunt, tum domicilia coniuncta, quas urbis dicimus, invento et divino iure et humano moenibus saepserunt*”.

È chiaro che quei raggruppamenti di uomini chiamati in seguito “*civitates*” fanno riferimento al significato concreto 2a, tanto più che subito dopo si prosegue con “*tum domicilia coniuncta quas urbis dicimus*”. La prospettiva è però quella del processo di formazione della *civitas* con preciso riferimento al ruolo in esso svolto dalla elaborazione del diritto. Le spiegazioni fornite nello stesso passo per *res...publicas...* e per *...urbes ...* sono significative per la nostra rete di parole:

1. “quelle istituzioni per il benessere di tutti che chiamiamo politiche...”
2. “ quell’agglomerato di abitazioni che chiamiamo città”.

ESEMPIO N. 6

Cicerone , Somnium Scipionis, De Republica VI,3

Qui troviamo una seconda definizione, ancora più completa, corrispondente alla accezione 2a del Forcellini.

Il dialogo, pubblicato nel 51, è ambientato nel 129 a.C. in una villa suburbana di Scipione Emiliano. Nel passo che ci interessa L. Cornelio Scipione Emiliano (vincitore, distruttore, di Cartagine e Numanzia) sta raccontando un sogno da lui fatto nel 149 a.C., quando tribuno militare, agli ordini del console M. Manilio Nepote, si trovava a Cirta, ospite del re Massinissa. Nel sogno l'avo (Africano Maggiore), per esortarlo a dedicarsi alle gloriose imprese a vantaggio dello stato che il futuro gli riserva, gli ha appena rivelato che un luogo di eterna beatitudine è riservato a chi in vita si è distinto in tale meritorio comportamento. E prosegue spiegando “*nihil est enim illi principi deo, ...acceptius quam concilia coetusque hominum iure sociati quae civitates appellantur...*” Nulla è infatti più gradito, a quel dio supremo, degli aggregati politici, giuridicamente costituiti, chiamati *civitates*. Questa occorren-

(23) In realtà tra il 188 e l'89 (*Lex Iulia de civitate donanda*) non si conoscono concessioni del diritto di cittadinanza a popolazioni italiche. Gli abitanti di Tuscolo ebbero la cittadinanza nel 381 a.C., quelli di Lanuvio nel 338. I Sabini nel 290 *sine suffragio*, nel 268 *cum suffragio*.

za rinvia certamente all'accezione concreta 2a, anzi la sottolineatura del diritto come fondamento del patto associativo tra uomini che costituiscono una *civitas*, ci spiega anche l'accezione 2b (*natio, varia per oppida aut pagos dispersa, iisdem legibus utens*) secondo cui sono da considerare *civitates* anche genti che non vivono in un medesimo luogo, ma seguono le stesse leggi.

L'esempio in questo caso ci viene fornito con inequivocabile chiarezza da **Cesare** nel **De bello gallico I, 12, 4**.

Gli Elvezi stanno attraversando la Saona (Arar) nel territorio abitato dagli Edui, quando l'esercito romano li raggiunge e li attacca all'improvviso. La voce narrante a questo punto ci spiega che si tratta della tribù dei Tigurini, cioè proprio di quella parte degli Elvezi con cui i Romani avevano dei conti in sospeso e aggiunge, per maggior precisione, "...*omnis civitas Helvetia in quattuor partes vel pagos est divisa...*".

M. L. ALESSANDRI, R. BARBIERI,
A. M. BISI, C. FERRARESI, A. LODI, D. VELOCCIA.

ALLEGATO 1

Materiali di lavoro

Documento 1

DIPLOMA MILITARE DI LUCIO BENNIO BEUZA

Imp(erator) Caesar, divi Nervae f(ilius), Nerva Traianus Augustus Germanic(us), pontifex maximus, tribunic(ia) potestat(e) IIII, co(n)s(ul) III, p(ater) p(atriciae),
iis qui militant in classe praetoria Ravennate, quae est sub L(ucio) Cornelio Grato, qui sena et vicena plurave stipendia meruissent quorum nomina subscripta sunt, ipsis, liberis posterisque eorum civitatem dedit et conubium cum uxoribus quas tunc habuissent, cum est civitas iis data, aut si qui caelebes essent, cum iis quas postea duxissent, dumtaxat singuli singulas, pr(idie) idus lunias T(ito) Pomponio Mamiliano L(ucio) Herennio Saturnino co(n)s(ulibus), gregale L(ucio) Bennio Liccae f(ilio) Beuzae, Delmate, et Moeae Liccae filiae uxori eius, Delmat(ae). Descriptum et recognitum ex tabula aenea quae fixa est Romae, in muro post templum divi Augusti ad Minervam⁽²⁴⁾.

Traduzione:

L'imperatore e Cesare, figlio del divino Nerva, Nerva Traiano Augusto Germanico, pontefice massimo, durante la quarta tribuni- zia podestà, console per la terza volta, padre della patria, a coloro che militano nella flotta pretoria di Ravenna che sta sotto Lucio Cornelio Grato, e che per 26 anni prestarono servizio militare

ed i cui nomi sono qui sotto iscritti, ad essi, ai loro figli ed ai loro discendenti ha concesso la cittadinanza ed il diritto di matrimonio con le mogli che abbiano allorquando viene dato loro il diritto di cittadinanza, o se celibi, con quelle che in seguito sposino, soltanto una moglie per ciascuno; il giorno prima delle idi di giugno; essendo consoli Tito Pomponio Mamiliano e Lucio Herennio Saturnino al gregale Lucio Bennio Beuza, figlio di Licca, dalmata, ed alla moglie Moea, figlia di Licca, dalmata. Trascritto e riportato dalla tavola in bronzo che sta a Roma, nel muro dietro al tempio del divino Augusto, presso Minerva.

Documento 2

EPIGRAFI DI VETERANI REPERITE NELLA ZONA DEL BASSO PO E NEL RAVENNATE

G.A.MANSUELLI, *Le stele romane del territorio ravennate e del basso Po*, Ra, 1967, N. 66, p. 154 sg.

D(iis) M(anibus). / T(ito) Iulio Urb/ano, na(tione) Hisp/ano milit(avit) in / leg(ione) (septima) gemi/na felice vi/xit an(nis) LX / mil(itavit) an(nis) (vigin- ti sex). / Her(es) Iulia Pu/sinca / pa(tri) b(ene)m(erenti).

C.I.L. V 2390

D(iis) M(anibus). / Aur(elia) Eutychia / sibi et M(arco) Aurelio / Marin(o), n(atione) Syr(o), veter(ano) / ex opt(ione), patr(ono) et marit(o) / pientiss(imo), cum q(uo) v(ixit) ann(is) / (quadraginta) tribus), ben(e)m(erenti) viv(a) pos(uit) / iub(ente) patrono ex pec(unia) ipsius. / Hanc arc(am) siq(uis) post exc(essum) utro- / rumq(ue) ap(eruerit), inf(eret) (sestertium) <quingenta> m(ilia) n(ummum) fisco. / In f(ronte) p(edes) (quadraginta); in a(grum) p(edes) (quadraginta).

C.I.L. V 2393

L(ucio) Pontio / Paulo, vet(erano) / ex optio(ne), / n(atione) Pan(nonico), / Her(es) Pontia / Sareina patr(ono) / m(erenti) p(osuit).

C.I.L. XI 340

D(iis) M(anibus). / C(aio) Aemilio Severo, / (centurio), n(atione) Pan(noni- co), vix(it) an(nis) (quadraginta) duobus), / mil(itavit) an(nis) (viginti) duobus) (triere) Her(cule), / Valeria Flavina / coni(ugi) p(onendum) c(uravit) / et Pin- nius Probus h(eres).

Documento 3

EPIGRAFE DI FESTIO

- C.I.L., V, 2417.

- Festio Papiri Prisci delic(io) / parva sub hoc titulo Festi/ sunt ossa lapillo/ quae maerens fato condi/dit ipse pater/ qui si vixisset domini / tria nomina ferret / hunc casus putei detulit / ad cineres.

(24) Il documento è tratto da O. BACILIERI, Ferrara 1984, pag. 136-137.



Tracce del tuo passaggio

5

Giuseppe O. Longo
Le trombe

... in giardino, intorno a lei si stringevano le ombre. Avanzò con cautela, temendo di disturbare la quiete dell'ora, guardò gli angeli che davano fiato alle trombe: il loro profilo si confondeva ormai col cielo della sera, aghi di luce ancora tra le dita. Camminò verso il muro di cinta, esitando. Qualcosa si mosse tra l'erba, facendola sussultare. Allungò la mano verso il tronco del melo, ne sentì la superficie rugosa, che imprigionava qualcosa di vivo, e dall'ombra più scura si volse a guardare le finestre della casa, illuminate e tranquille, le tende aperte all'aria, alla sera. La luce delle lampade veniva a morire sull'erba del prato. Fu tentata di proseguire verso gli angeli della Certosa, ma ci fu un guizzo nel cielo, ali, piume. Rabbrivì tutta e si strinse nelle braccia, tastandosi la pelle nuda. Guardò di nuovo la casa, immersa nel rigoglio del giardino, più lontano il frutteto nereggiava misterioso. Enrico, disse piano, e alzò il viso al cielo, ma vide soltanto un dilagare di ombre, il mutamento dell'ora. Dalla casa giunsero voci, un suono di chitarra, ombre passarono dietro le finestre, vedeva la camera da letto, le pareti bianche del bagno. Andavano per l'aria odori forti, di legna bruciata e di cibo, in alto i voli erano cessati, gli angeli serbavano un'immobilità rassicurante, ombra nell'ombra. Non si decideva, ma il muro di cinta l'attirava e alla fine si diresse laggiù e si appoggiò ai mattoni ancora caldi del giorno. Quello le sembrò un limite alla pena. Enrico, ripeté più forte e premette con le palme i mattoni scabri, poi vi appoggiò la guancia, il petto e tutto il corpo, si lasciò impregnare di quel tepore, ma era soltanto un rinvio. Guardò di nuovo la casa, qualcuno chiuse una tenda, un'ombra controluce si mosse, le sembrò Virginia, la sentiva lontanissima e sua, ma provava solo indifferenza. Si domandò perché le accadesse tutto ciò, d'un tratto ebbe voglia di rinunciare, sentiva tutta la fatica di quella fuga, il peso di una vita tutta da vivere, ma le sembrò inevitabile. Si staccò dal muro e fece il giro largo verso la casa, costeggiò il frutteto che palpitava respirando nell'oscurità, poi si diresse verso i rumori, le voci, i piccoli liquidi

rivi sonori colanti per agevoli piani. Quei suoni la imprigionavano come palpi ciechi e bramosi. Stette a lungo davanti alla porta, incapace di aprire, qualcuno chiamò il suo nome con dolcezza, una ferita non ancora riconosciuta. Si sentiva già esclusa, le voci fluttuavano giocando soffuse, vaghe, s'incresparono in una risata. Virginia. Bisbigli, uno scalpiccio, poi tonfi ritmati su per la scala di legno, le voci s'intramavano nei vecchi mattoni, trovavano varchi, pertugi, si mantenevano in bilico urtando, lei si appoggiò alla porta sussurrante, qualcuno chiamò di nuovo il suo nome, suono indecifrabile tra invisibili mormorii, si voltò a guardare gli angeli, stanchi angeli del Giudizio. La porta si aprì, suo marito la guardò stupito, mentre lei si copriva il viso.

- Che fai qui?

- Niente. Passeggiavo.

Lui l'attirò a sé, abbracciandola e stringendole il seno. Dolcemente si sciolse, lo guardò in viso.

- Andrea...

- Andiamo a mangiare, vieni.

Ma tutto era deciso, nonostante la casa e la luce. Sentiva la notte asserragliarsi dietro di lei, il giardino, il frutteto la chiamavano. Lui le prese la mano, ma lei resistette, ostinata.

- Andrea...

- Vieni, su. Virginia ci aspetta.

Una porta sbatté, una fresca corrente invase il soggiorno, le tende si gonfiarono, lei girò il viso verso la luce forte, chiuse gli occhi. Le fece pena. Colpito a morte, disse tra sé, e poi sorrise accettando la crudeltà, la fatica, gli anni. Si avviò decisa verso la cucina, sedette di fronte alla finestra nera, ma non riusciva a mangiare. Laggiù gli angeli invisibili soffiavano nelle loro trombe, quella fanfara inaudita giungeva da lontananze, sovrastava le voci di suo marito e di sua figlia, cresceva nel buio del giardino, invadeva di rosso la casa. Si alzò e andò alla finestra, scrutando nella notte. Enrico, mormorò, sentiva le occhiate che s'incrociavano dietro di lei. Lontano sonò il telefono, Virginia si alzò, andava a rispondere, lo scalpiccio dei passi, la voce indistinta, vocali, dolcezza, percepì l'odore della sigaretta accesa, immaginò Andrea seduto alle sue spalle, la tavola ingombra, occhi, mani, ma lei fissava il nero giardino, il muro della Certosa, gli angeli. Adesso glielo dico, adesso è il momento, ma si sentiva prigioniera, alzò lo sguardo, non c'era più cielo, le stelle opache sembravano ricadute all'indietro nella voragine nera. Non c'è luna, disse piano, con un lieve stupore, poi si voltò e decise di far presto.

- Andrea io me ne vado.

- Come, te ne vai?

Virginia rientrò, guardava il padre e la madre senza capire.

- Me ne vado. Ti lascio.

I colori cambiavano. Davanti a sé vedeva una strada larga, in salita nel buio della notte, punteggiata di lampioni. Saliva, saliva e poi piegava verso un altopiano invisibile. Lassù, lontanissimo,

l'aspettava Enrico. Ma prima di arrivare a lui doveva affrontare quella salita, e prima ancora doveva uscire di casa, e prima ancora curare Andrea di quel dolore che gli dava, lasciare che in lui avvenisse quella metamorfosi, dalla serenità allo stupore all'agonia. Il dolore. Qualcosa si scioglieva, si meravigliò di essere ancora lì, intera, viva. Il suono delle trombe era assordante, trapassava i muri, un rombo altissimo di cataratta dalle altezze del mondo. Che cosa avrebbe fatto Andrea la sera. Tutto le parve inutile, privo di senso. Cenere, giorni, confini...

Trieste, 19 marzo 1996

[pubblicato in *Il banco di lettura*, 20, 1999, (pagg. 19-21)]

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.