

LICEO SCIENTIFICO STATALE
"Sante Simone"
Conversano - Bari

TASSELLI

*storia,
esperienze,
immagini*

dal **1946**

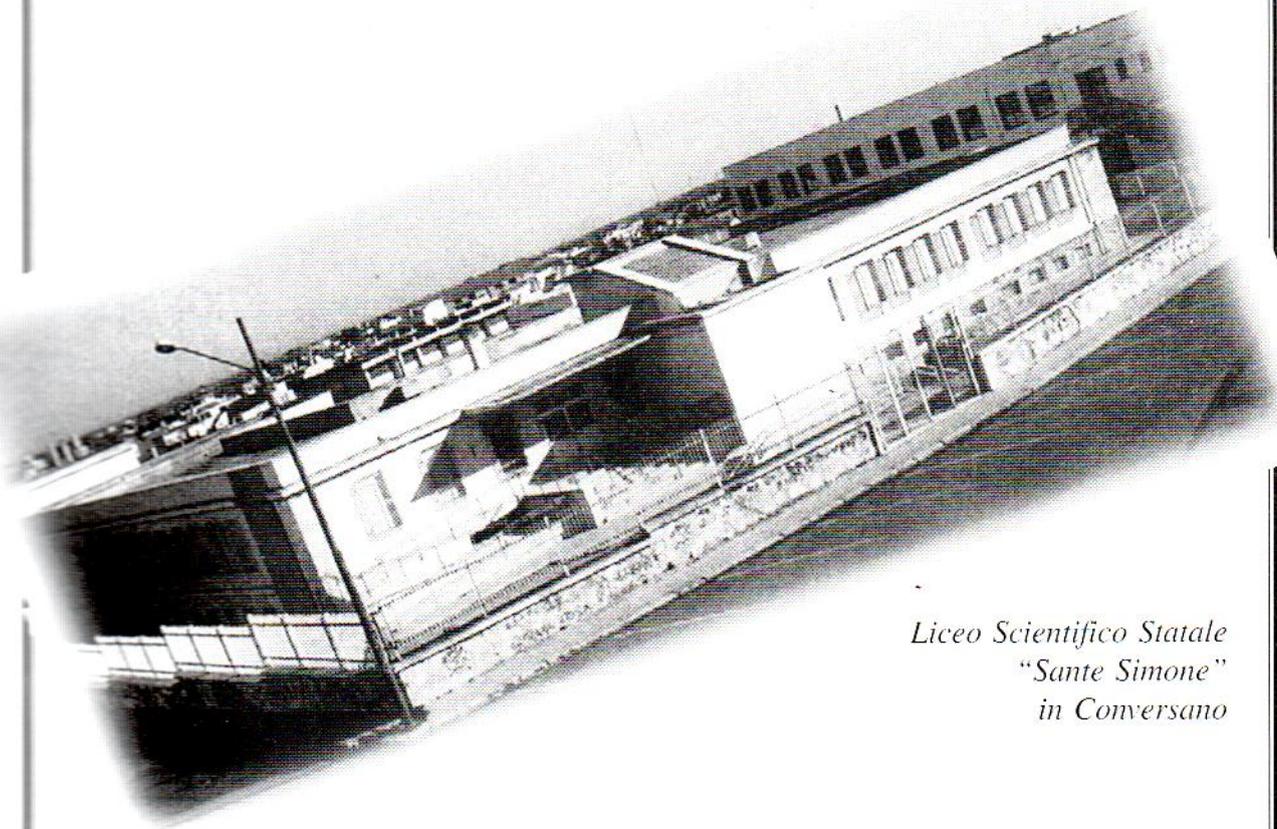
al **1998**

LICEO SCIENTIFICO STATALE
"Sante Simone"
Conversano - Bari

TASSELLI

*storia, esperienze,
immagini*

dal **1946** *al* **1998**



*Liceo Scientifico Statale
"Sante Simone"
in Conversano*

Piano dell'opera

Presentazione del preside

Storia della scuola

Profilo di Sante Simone

Sezione documentaria

Contributi dei docenti e degli alunni e immagini di vita scolastica

Coordinatore: prof. Domenico Zito

Comitato di redazione: prof. Marisa Cacciapaglia

“ Agnese Gianceselli

“ Giuseppe Lenoci

“ Angelo Fanelli

“ Nicola Cavallo

Progetto grafico: prof. Giuseppe Lenoci

Si ringraziano per aver fornito materiale documentario, cartaceo, fotografico, atti d'archivio e testimonianze:

- la famiglia del prof. Antonio Ferretti
- la famiglia del prof. Nicola Realmonte
- la famiglia del prof. Antonio Colapinto
- il prof. Pietro De Filippis
- il prof. Pietro Minoia
- il prof. Vito L'abbate
- il sig. Saverio Tateo
- la sig.ra Carla Mastronardi

Uno speciale ringraziamento si rivolge all'avv. Alberto Giannetta, per aver messo a disposizione documenti dell'archivio privato indispensabili per la descrizione delle fasi d'avvio del Liceo.

Il compiersi del primo cinquantennio di vita del Liceo Scientifico "Sante Simone" di Conversano rappresenta un'occasione ineludibile di riflessione sulle fasi più significative legate al nascerne prima e allo sviluppo poi di una istituzione scolastica divenuta nel tempo punto di riferimento per alunni e famiglie di un comprensorio territoriale sempre più ampio. Per decenni il liceo scientifico di Conversano ha costituito una novità nel panorama scolastico della provincia barese, quasi un unicum; dovranno passare molti anni prima della nascita di analoghi istituti. Alcuni inizieranno la loro vita proprio come sezioni staccate del liceo conversanese; così è stato per i licei di Putignano, di Noci e di Rutigliano.

Il complesso dipanarsi della storia del liceo S. Simone dal 1946, anno in cui vide la luce, fino agli anni Novanta, è stato oggetto di ricerca di alcuni docenti facenti parte dell'attuale organico, che hanno consultato gli archivi scolastici e comunali e numerosi documenti personali che l'avv. Alberto Giannetta, già sindaco di Conversano, ha messo gentilmente a disposizione.

La storia della scuola sottolinea, come è doveroso, la determinazione e la competenza di quegli uomini che caparbiamente si impegnarono a che il nuovo liceo nascesse pur tra mille difficoltà giuridiche, amministrative, strutturali. Ciò è testimoniato dal lavoro svolto dagli amministratori

comunali, e significativamente dal sindaco pro-tempore sig. Luigi Guglielmi e dal segretario comunale dott. Angelo



Perta, dal preside del Liceo-Ginnasio "D. Morea", prof. Raffaele Chiàntera, e da un gruppo di docenti, che, come si vedrà nella sezione dell'annuario dedicata alla storia della scuola, hanno prestato per qualche tempo servizio di insegnamento gratuito affinché l'iniziativa avesse successo.

Fu avvertita negli ambienti culturali conversanesi la necessità di ampliare l'offerta formativa della città, allora limitata agli studi classici per antica tradizione, quasi come risposta ai tempi nuovi che si dischiudevano in quel 1946 per la società italiana uscita traumaticamente da un periodo storico tra i più travagliati e discussi dell'intera storia unitaria. E fu l'apertura ad un nuovo tipo di studi, ancora a carattere fondamentalmente umanistico, ma con l'attenzione rivolta al mondo della scienza. L'intuizione fu felice.

Il liceo scientifico di Conversano, intitolato successivamente, nel 1970, a "Sante Simone", in omaggio all'illustre concittadino, architetto e storico, divenne luogo di

studio di un numero sempre crescente di alunni poi affermatosi come nuova classe dirigente in qualità di professionisti, uomini di scienza e di cultura.

La scuola italiana ha rappresentato il più formidabile strumento di mobilità sociale verificatosi nel Dopoguerra, grazie all'incremento della scolarizzazione e alla conseguente diffusione di conoscenze, competenze e cultura presso un ampio strato di popolazione, anche fra quelle classi che da sempre ne erano state escluse. Se ciò non può ascriversi a merito esclusivo del nostro liceo, certo non può disconoscersi il fatto che comunque la qualità del servizio da esso reso può legittimamente inorgoglire tutti coloro che a vario titolo vi hanno prestato la loro opera.

Il cammino graduale e sempre più consapevolmente maturo sul piano culturale ha consentito al liceo di inoltrarsi in campi della didattica sempre più specifici, sostenuti dalle tecniche e dalle metodologie più produttive ed efficaci volute e messe in atto da presidi e docenti pronti ad assecondare i continui cambiamenti del sociale. La storia del liceo porta i segni di una compagine unitaria, docenti-studenti, che, pur dialetticamente contrapposta, si è mossa in vista di un progetto comune di miglioramento umano e civile.

Il progetto educativo e didattico della scuola oggi non può e non deve allentare la tensione verso l'aspetto insostituibile dei contenuti, adeguatamente e motivatamente selezionati in vista degli obiettivi da perseguire, sempre e con ostinazione, anche contro le mode talvolta fuorvianti,

ma per fortuna inconcludenti e perciò passeggero. Bisogna che gli alunni, soggetti primari e destinatari di tutta l'attività scolastica, capiscano che la loro crescita può avvenire solo nella scuola e con la scuola, non rinunciando mai all'impegno e, se necessario, allo spirito di sacrificio; perché lo studio è fatica o non è studio. Fuori dalla scuola si rischia solo di divenire vittime di messaggi confusi, contraddittori e spesso tendenziosi. Nella scuola la cultura è critica, fuori di essa, se non si è adeguatamente preparati, dominano la suggestione e la moda.

Nel passato del Liceo Scientifico "Sante Simone" si individueranno i motivi di stimolo per continuare il lavoro con spirito di apertura al cambiamento ma anche nel segno della continuità.

Questo annuario riporta, oltre ad una ricostruzione fedele ed accurata di tutte le fasi legate alla nascita e allo sviluppo della scuola, a cui si è già accennato, anche i lavori di un congruo numero di docenti e alunni su temi rilevanti nei vari campi del sapere e della cultura. Detti lavori, agli autori dei quali attesto stima e ringraziamento, testimoniano il rinnovato impegno di fare della scuola, di questa scuola, luogo privilegiato di produzione e di trasmissione della cultura.

*Domenico Zito
preside*

PARTE I^a

Il Liceo Scientifico "Sante Simone" di Conversano

dal 1946 al 1996

PREMESSA



di Marisa Cacciapaglia e Agnese Gianceselli

Tracciare a grandi linee la storia dei primi cinquant'anni del nostro liceo ci è sembrato, al momento in cui ci siamo proposte come "storiche", una strada percorribile e facilitata dalla presenza in loco delle fonti: si trattava di progettare un piano di lavoro che coinvolgesse 50 anni di vita scolastica e poi sarebbe venuto da sé il lavoro di sviluppo. Un atteggiamento da incoscienti, lo definiamo oggi, a lavoro concluso, e che ci vede fortemente perplesse sulla validità di quanto realizzato. Quale è stato il nostro lavoro?

Entrare nell'archivio, tirare faldoni voluminosi dagli armadi, le cui porte gonfie e scadute ormai non chiudono più, aprire registri, incartamenti polverosi e segnati dal tempo, girare infinite pagine dalla scrittura elegante e minuta, ma assai sbiadita: un impegno inaudito che più volte ci ha spinte a decidere di desistere. Non tanto per il tempo richiesto dalla consultazione quanto per la difficoltà di estrarre sintesi significative da una molteplicità di materiali il cui contenuto poteva risultare funzionale e interessante ai fini della ricerca che stavamo conducendo.

Cercare, selezionare, annotare, trascrivere, riportare in originale, rielaborare sono operazioni delicatissime che suscitano contraddittori sentimenti in chi le esercita e che trasmettono una certa tensione per il timore di alterare o modificare il senso vero delle cose, perché si devono prendere sofferte decisioni: ridurre o eliminare e scegliere una campionatura di documenti personali, didattici, amministrativi. Abbiamo letto i registri di classe, i registri

personali dei docenti, le loro relazioni programmatiche, le relazioni finali, i programmi di studio, i registri degli esami di riparazione, le tracce dei compiti assegnati in classe, elaborati di alunni, domande di segreteria, e un ricco materiale di documenti comunali relativi alla nascita dell'istituto che ci ha permesso di seguire passo passo le varie fasi dell'istituzione.

L'andamento narrativo ha preso un indirizzo annalistico, quando la presenza di documenti lo ha permesso. Dai verbali dei collegi dei docenti si sono ricavate le spie dei cambiamenti sociali e culturali attraverso le proposte di attività parascolastiche, di rapporti con l'extrascuola, con la trattazione di problemi cosiddetti di attualità ritenendo che questi bastassero a dare un'immagine di modernità.

Attraverso la cronaca dei fatti interni alla scuola vissuti e filtrati dalla scrittura è emersa un'immagine quasi al microscopio della vita quotidiana della scuola: i rapporti docenti-studenti-famiglie, la ricerca di coordinamento didattico fra i vari compartimenti disciplinari, sempre invocata e mai attuata; l'azione costante e un po' zelante di presidi esigenti, che, paladini della legalità, erano sempre attenti a confrontare la norma con la pratica e con la realtà di ogni giorno; la disciplina, vera spina nel cuore per chi sognava una scuola-college e si trovava invece a dover frenare un'esuberanza giovanile spesso fastidiosa e intollerabile.

Ci si è chiesto: ma la nostra scuola ha una "storia"?

Quale processo storico indagare: il sistema scolastico, il sistema didattico, la componente umana, o cos'altro?

Superata la prima fase per così dire "emotiva", l'approccio al lavoro da svolgere si è andato specificando nei termini più propriamente improntati al rigore necessario per condurre un'operazione che, comunque, avrebbe dovuto contenere e salvaguardare, almeno nelle sue linee generali, i caratteri della "scientificità".

Il materiale a disposizione, le fonti vagliate, le "voci" raccolte attraverso l'indagine autoptica ci hanno fornito un ventaglio articolato e spesso disomogeneo di proposte entro le quali abbiamo dovuto "tagliare" un'ottica in cui contenere le coordinate fondamentali ed imprescindibili del prodotto che ci accingevamo a confezionare: fra descrittivismo e attenzione analitica, fra racconto e indagine.

Questo è stato senza dubbio il momento più delicato dell'intera operazione, il terreno reale sul quale abbiamo misurato la tenuta del nostro impegno, la sua validità e non da ultimo, la sua legittimità.

Fra i percorsi possibili abbiamo dovuto sceglierne uno, certamente non esaustivo, tuttavia carico di progettualità, rivisitabile, cioè, possibile di ulteriori scandagli analitici e critici. Un *open work* - si direbbe oggi - un lavoro sul quale lavorare, diciamo noi, un panorama sul quale intervenire, ritornare, ripensare se stessi e la propria storia professionale.

Questa crediamo sia la patente di legittimità che conferisce credibilità sul piano della ricerca ad un intervento di recupero non archeologico o nostalgico, nemmeno per demonizzare o angelicare il passato, ma conoscitivo della genesi di processi culturali (e per essi politici, economici e sociali) dalla specola particolarissima di una delle forme istituzionali, la scuola, nello specifico di una realtà territoriale. Conversano, in un momento determinato nella storia di fine millennio, i secondi cinquant'anni di questo Novecento che decreta, con la sua fine, anche la fine del millennio.

E proprio la centralità della storia del cinquantennio a noi più vicino si è incontrata, scontrata, misurata con la storia del cinquantennio del nostro Liceo, in un gioco di riman-

di e di distinzioni, di fratture e di continuità attraverso cui abbiamo ritrovato il bisogno di conoscenza di noi operatori della scuola: abbiamo in definitiva recuperato il senso della complessità di fenomeni del presente a partire dalla comprensione della loro genesi lontana. Non per giudicare, ma per capire, e se possibile, per trasformare. Dal primo dopoguerra, fra tensioni e ricostruzione, all'ottimismo degli anni Sessanta, ai difficili anni Settanta, agli anni Ottanta, attraverso la campionatura fornita dall'andamento del liceo "Sante Simone" nel panorama locale, ma anche rispetto ai meccanismi interni all'organizzazione scolastica nazionale, abbiamo tentato di ripercorrere, specificandoli, i momenti cruciali di un processo di trasformazione dell'istituzione scuola entro le maglie slargate dei processi di cambiamento in atto della società italiana verificando le resistenze del piano tradizionale rispetto alle spinte spesso solo apparentemente accelerate che hanno caratterizzato e continuano a caratterizzare la nozione di modernizzazione: abbiamo tentato di cogliere le contraddizioni, ma anche il *continuum* di questo processo rispetto alle forme del passato, per connotare la qualità del cambiamento della scuola italiana, attraverso i segnali contenuti ed espressi nel liceo scientifico di Conversano.

E sulla qualità del cambiamento dovremmo, oggi, tutti confrontarci e misurare i nostri strumenti di lavoro, in sinergia, per evitare inutili e dannosi sprechi, ma soprattutto per qualificare l'alba del terzo millennio.

- CAPITOLO I**
- 1.1 *Le fasi di avvio*
 - 1.2 *Nasce la sezione staccata*
 - 1.3 *Arriva l'autonomia*
 - 1.4 *L'intitolazione all'architetto Sante Simone*

1.1 LE FASI DI AVVIO

Anni difficili quelli immediatamente a ridosso della guerra, ancora gravidi del peso delle macerie, ma già carichi di progettualità e di futuro: un quadro vario e complesso, dai contorni spesso indecisi, come indecisa ed incerta doveva sembrare a coloro che erano usciti dal conflitto la situazione dell'Italia nel momento cruciale della ripresa.

Anche la scuola si misurava con i problemi della ricostruzione e qui a sud, a Conversano, ci si interrogava sulle possibilità di avviare un progetto che inserisse la città nel circuito di quelle all'avanguardia perché già provviste di spazi culturali autonomi e funzionali. Non che qui mancassero luoghi specifici di formazione culturale ed umana, ma si avvertiva la necessità di allargarne la portata e la fruibilità.

E' il 9 ottobre del 1946 quando l'allora sindaco Luigi Guglielmi presenta al Provveditore agli studi di Bari un'istanza con la quale chiede l'autorizzazione ad istituire, nei locali della ex Gil, la prima classe del liceo scientifico. Dato interessante da sottolineare: il sindaco prende direttamente su di sé l'onere di istruire la pratica con una attenzione e una raffinatezza politica che la dicono lunga sulla ferma volontà di realizzare il progetto della creazione del liceo scientifico a Conversano, segno di una precisa linea di sviluppo che la città intendeva perseguire scegliendo l'investimento in cultura. In un centro urbano così fortemente permeato da una storia nobile e gloriosa in cui già sono attivi il liceo-ginnasio, l'istituto magistrale, la scuola di avviamento commerciale, nonché due scuole medie, delle quali una governativa, l'altra parificata, l'istituzione del liceo scientifico

appare come la risposta più immediata e tangibile ai bisogni di formazione di giovani non orientati a studi classici o tecnici-professionali, ma interessati ad incontrare discipline più specifiche dell'area scientifica.

Numerose le sollecitazioni e le richieste sia da parte di genitori preoccupati di garantire ai figlioli una adeguata istruzione al passo con l'idea di generale rinnovamento verso cui l'intera società postbellica tende, sia da parte di docenti intenzionati ad offrire disponibilità, competenze e professionalità a titolo gratuito.

Di fatto, nei paesi vicini non esistono licei scientifici, e Bari, il capoluogo, dista più di trenta chilometri: Conversano rappresenterebbe dunque un forte polo di aggregazione e di riferimento per i paesi limitrofi, Rutigliano, Castellana, Mola, Monopoli, Polignano, ad esempio, ed anche oltre.

Il 12 ottobre dello stesso 1946 in una seduta della Giunta comunale si delibera, ribadendo i contenuti dell'istanza del sindaco al Provveditore del 9 ottobre, di "fare vivi voti all'Ill.mo Provveditore agli Studi di Bari, affinché voglia autorizzare ad aprire le prime classi del liceo scientifico in Conversano a decorrere dall'imminente anno scolastico 1946/'47 nei locali idonei dell'ex Casa della GIL, prestandosi gratuitamente un gruppo di insegnanti del posto ad impartire le materie prescritte nei programmi".

Il 26 novembre 1946 un telegramma del provveditore Tommaso Fiore al sindaco di Conversano comunica che il Ministero della Pubblica Istruzione autorizza l'apertura a Conversano del liceo scientifico a partire dall'anno scolastico 1946/'47.

Nel mese di marzo del 1947, durante il primo anno scolastico, viene inviata al Ministro una petizione del Comune di

Conversano con cui si chiede, in via straordinaria, il riconoscimento legale della prima classe già avviata. La richiesta è suffragata dal fatto che il liceo governativo di Bari, il liceo scientifico Arcangelo Scacchi, è in esubero (il numero degli alunni frequentanti è davvero elevato, 950 unità) e pertanto il Preside della neonata struttura in Conversano, ritiene doveroso ed opportuno appoggiare l'iniziativa della Amministrazione comunale: si rivelano sensibili interpreti dei voti della città di Conversano i direttori del Convitto Vescovile, che ospita alunni della provincia di Bari, di Brindisi, di Lecce e di Taranto, e persino di Matera e Potenza, nonché le amministrazioni dei paesi con i quali Conversano è più comodamente collegata da una rete ferroviaria e da automezzi di servizio pubblico.

Nel gennaio del 1948 la Giunta comunale delibera la nomina di un consiglio di amministrazione per il liceo scientifico autorizzato che segua da vicino la vita e le esigenze del nuovo istituto: con delibera della Giunta data 3 agosto 1948 si chiede la "trasformazione del liceo scientifico autorizzato in sezione distaccata dal liceo governativo di Bari", dal momento che il Ministro ha respinto la richiesta inoltrata nella primavera di quello stesso anno per ottenere il riconoscimento legale della prima classe. La gratuità delle prestazioni professionali da parte dei docenti, pur fondata su un alto senso civico e di responsabilità affettiva nei confronti della città, sembra al Ministro non offrire "alcuna garanzia di stabilità e di sviluppo all'istruzione".

"Il nobile, alto e civico sentire di tanta gente che si è prodigata in tutti i modi per l'istituzione prima e per l'affermazione poi della nuova istituzione scolastica sembrano invece mortificare e punire tanta generosità di sforzi e di sacrifici e tanta fede che numerosi padri di famiglia di Conversano e di fuori hanno avuto nell'avvenire dell'istituto Liceo Scientifico". Così si legge nell'estratto dal registro delle deliberazioni della giunta del giorno 3 agosto 1948.

Il Comune non è nelle condizioni finanziarie di pagare le competenze dovute al personale docente e direttivo, né di provvedere ai locali e alle suppellettili scolastiche, tanto meno di mantenere a sue spese due bidelli e un incaricato della segreteria: l'onere è ingente, pur tuttavia la situazione verificatasi a seguito del mancato riconoscimento legale è imbarazzante e dopo due anni di funzionamento si rischia di subire l'umiliazione della chiusura. Non rimane perciò che invocare la trasformazione in sezione distaccata del Liceo scientifico Governativo di Bari.

Nel Liceo Scientifico di Conversano sono affluiti studenti di Polignano, Noci, Castellana, Mola di Bari, Alberobello, Rutigliano, Putignano, Noicattaro, della provincia di Bari, ma anche di Ginosa, Laterza, Taranto, di Ostùni e il numero degli alunni passato dai 9 iniziali ai 33 a fine 1947/'48 lascia presupporre un sensibile futuro incremento.



1.2 NASCE LA SEZIONE STACCATA

Il funzionamento dell'istituzione per ben due anni è stato sostenuto (caso forse unico o quanto meno raro negli annali della scuola), unicamente dall'entusiasmo e da un elevato senso di affetto verso il proprio natio loco, da un gruppo di volenterosi professori del posto, i professori Raffaele Chiantera, Angelo Salzo, Matteo Fantasia, Donato Arienzo, Maria Perna Grattagliano, Benedetta Firulli, Guglielmo Fanelli, Vito Liegi, Don Angelo Gigante, Francesco Giannini e Vittorina Lucarelli docenti presso gli altri istituti medi governativi in funzione a Conversano, i quali tutti, sotto la presidenza del Preside del Liceo Classico "Domenico Morea", all'uopo autorizzato dal ministro Gonella, e con la collaborazione del segretario Saverio Tateo e del bidello Nicolino Fanizzi, spontaneamente e a titolo gratuito hanno offerto la loro opera di insegnanti presso le classi del nuovo istituto, fiduciosi che il loro "sacrificio" sarebbe riuscito a consolidare l'istituzione ottenuta dopo tanti anni di attesa.

Che fare dunque? Chiudere il liceo visto che il bilancio comunale è disastroso? E i giovani che hanno già frequentato le prime due classi saranno forse costretti all'abbandono non potendo accedere al liceo di Bari per il maggior costo, per i disagi e i pericoli che un grande centro come Bari presenta per i piccoli viaggiatori forestieri? Questa l'accorata oratoria del sindaco Guglielmi.

Il Corriere della Puglia, un manifesto comunale, una cartolina postale divulgano l'avvenuta nascita della sezione staccata e

l'invito all'iscrizione.

Il 10 novembre 1948 il sindaco invia al preside del liceo scientifico di Bari prof. Giovanni Longo il seguente telegramma: "Cittadinanza esultante uniscesi meco inviando sensi immensa stima et fiducia Vossignoria cui mani capaci est affidata decretata sezione staccata liceo scientifico beneaugurando ogni successo sua nuova fatica" Datato 10 novembre 1948.

Il Ministro ha dunque autorizzato per l'a.s. 48/49 il distacco in codesto istituto delle tre prime classi del liceo scientifico di Bari.

Un telegramma del ministro Gonella a S.E. il Vescovo di Conversano dice: "Memore suo interessamento sono lieto comunicarle che ho autorizzato funzionamento presso codesto Comune sezione distaccata prime tre classi liceo scientifico di Bari. Deferenti saluti. Gonella Ministro P.I. Roma, 8 novembre 1948 ore 17.40".

Il 29 novembre 1948 si svolge l'inaugurazione dell'anno scolastico con un solenne discorso del preside del liceo governativo Scacchi, il prof. Giovanni Longo, il quale ringrazia il ministro Gonella con la lingua, il latino, che egli coltiva con intelletto e amore ed esordisce proprio con un omaggio all'indirizzo del ministro, la cui dottrina e grandezza d'animo ha permesso, dopo molte alterne e contrastate vicende, la realizzazione del progetto tanto caparbiamente inseguito. Ed ancora, con lo stile che gli è proprio, rivolge al sindaco di Conversano ed al suo solerte segretario Angelo Perta l'invito a continuare ad adoperarsi per la promozione e lo sviluppo di

*Ad Antonio Ferretti
mio generoso collaboratore
perché a qualche immemore
ricordi un giorno -
la creazione e l'inaugurazione (29-3-'47)
del Liceo Scientifico di Conversano
mio e nostro (docenti del lic. class.)
purissimo atto d'amore
Raffaele Chiantera*
Nel giugno 1957

quanto appena intrapreso. E continua con la lettura del telegramma inviato al ministro ed al Provveditore agli studi di Bari Francesco Mastropasqua. Conclude, in lingua italiana, con enfasi oratoria e tuttavia sincera, auspicando ogni bene per l'istituita sezione del liceo scientifico "seconda a nessuna scuola e... degna di questo antico glorioso centro di studi".

S.E. il Vescovo di Conversano, il 15 novembre 1948, risponde a Giovanni Longo, preside del liceo scientifico di Bari, con una lettera in cui ricorda "...questa mia Conversano, già da tempo rinomata per le sue scuole e i suoi istituti, ora si arricchisce di nuove prove e nuove opere del suo civile avanzamento". Enumera i personaggi che più si adoperarono per la realizzazione del liceo, lo stesso preside Longo, il Sindaco e il dott. Angelo Perta, l'on. Raffaele Resta, Magnifico Rettore dell'Università di Bari e deputato al Parlamento, il senatore della Repubblica Prof. Luigi Russo, il ministro Gonella, il rev.do Padre Francesco Buono, e ribadisce l'auspicio del preside Longo: "Ora importa - scrive - che il nuovo Istituto del liceo scientifico... d'ora innanzi brilli di fulgida luce degna di tanti e sì sentiti voti e di tanta durata fatica".

Degno di nota il contributo in termini di intelligenza, di entusiasmo e di competenza profuso dal dott. Angelo Perta, segretario capo del Comune di concerto con il sindaco Guglielmi, che "ha saputo attrarre e convogliare nella nobile e riuscitissima impresa le migliori energie delle più eminenti personalità ed autorità scolastiche, religiose e politiche, cittadine, della Diocesi, della Provincia e della stessa Roma, fin dove si portarono per l'occorrenza l'amato Vescovo Ecc. Gregorio Falconieri, il Sindaco e il segretario capo del Comune". Così si esprime il Consiglio Comunale all'indirizzo del dott. Perta nella seduta del 2 dicembre del 1948.



Gita a Polignano 1948 (prop. Tateo) presso il ristorante Sportelli.

In quella seduta proprio il dott. Perta riferisce ai consiglieri sull'istituzione della sezione distaccata del liceo scientifico governativo di Bari: l'istituzione di una scuola dipendente direttamente dal governo comporterà notevoli vantaggi per l'avvenire sia per quanto attiene agli aspetti giuridici amministrativi sia per quello che riguarda l'aspetto didattico. Lunghed ed estenuanti le fasi giuridiche preliminari, ma l'iniziativa condotta a felice successo riempie di gioia l'Amministrazione comunale e la città tutta.

Interessante la proposta del consigliere avv. Paolo Boraggine. Dal verbale di quella seduta si legge: "il Consigliere Sig. Avv. Paolo Boraggine ritiene che un'opera siffatta, che tanti Comuni oggi c'invidiano, non può rimanere senza un attestato di riconoscenza verso Coloro che ne sono stati gli artefici, anche perché lo storico di domani attraverso la conoscenza dei nomi dei benefattori fedelmente raccolti in un atto pubblico, qual'è una deliberazione consiliare, abbia la possibilità di attingere più elementi di cui possa avere bisogno".

E difatti il Consiglio comunale delibera "di esprimere i sensi della più alta gratitudine cittadina verso Coloro che si sono comunque interessati per l'istituzione e il finanziamento del Liceo Scientifico autorizzato comunale prima e per l'istituzione e il funzionamento del Liceo Scientifico Governativo - Sezione Distaccata di Bari - dopo", elencando "con fedeltà storica" i nomi dei Benefattori.

1.3 ARRIVA L'AUTONOMIA

Il liceo scientifico di Conversano è l'unico del genere esistente nella provincia di Bari dopo lo Scacchi e può quindi aspirare a divenire autonomo liceo scientifico statale visto che il Comune ha già provveduto all'edificio scolastico nell'adattato fabbricato della ex GIL tolta in fitto dal Commissariato Nazionale della Gioventù Italiana, l'ha arredato, l'ha fornito di illuminazione e riscaldamento, ha provveduto anche al materiale didattico e scientifico (quest'ultimo in corso di completamento), al personale di segreteria e a quello di servizio, e infine l'ha corredato degli attrezzi per le esercitazioni di educazione fisica, delle suppellettili, di due biblioteche distinte per alunni e per professori. Si delibera pertanto di chiedere all'OMPI (Organizzazione Mondiale della Proprietà Intellettuale) la trasformazione della esistente sezione staccata in autonomo liceo scientifico statale a decorrere dall'anno scolastico 1952/'53. Nella seduta del 16 gennaio

1952 infatti il Comune "delibera di chiedere all'on.le Ministro della Pubblica Istruzione la trasformazione della esistente Sezione Staccata in autonomo Liceo scientifico Statale, a decorrere dal prossimo anno scolastico 1952/'53, avendo di già il Comune provveduto a tutte le occorrenze necessarie alla vita dell'Istituto e assunto gli oneri, che viene pure sostenendo, per il funzionamento dello stesso".

L'Amministrazione Provinciale dovrà assumersi gli oneri della trasformazione (artt. 97, 100, 103 del R.D. 6 maggio 1923 n. 1054): finalmente la Giunta Provinciale approva nella seduta del 14 febbraio 1952 al n. 5953 Div. 2/1.

L'approvazione dell'autonomia è tuttavia subordinata ad una serie di requisiti, tra l'altro ad una relazione dell'ispettore scolastico prof. Giuseppe Marvulli sulla situazione dell'istruzione elementare nella città: successivamente alle sue indagini l'ispettore Marvulli finalmente nella relazione al Provveditore agli Studi "esprime parere favorevole per l'istituzione di un liceo scientifico".



Foto di gruppo docenti e alunni prima metà anni '50. (prop. P. Realmonte)



*Anni '50 - Gruppo di docenti.
(prop. P. Realmonte)*



*Anni '50 - Docenti e alunni
(prop. Tateo)*

1.4 L'INTITOLAZIONE ALL'ARCHITETTO SANTE SIMONE

E' del 15 aprile 1969 il verbale della riunione straordinaria del Collegio dei docenti che ha per oggetto la intitolazione del liceo scientifico di Conversano. La fisionomia ormai nettamente delineata del liceo, sia come luogo fisico sia come luogo di organizzazione e pratica della didattica al passo con il rinnovamento in atto nel resto del Paese, rendono irrinunciabile e non più differibile la risoluzione del problema della sua più completa identità che passa attraverso l'intitolazione: si deve

scegliere fra "uomini del passato che per altezza di ingegno e probità di vita hanno dato lustro all'Italia o a uomini più vicini a noi nel tempo - così si legge dal verbale di quella seduta - e appartenenti alla nostra regione oppure alla nostra città di Conversano".

La scelta del Collegio dei Docenti cade sull'architetto Sante Simone nato a Conversano nel 1823, insigne studioso, fervente patriota, ottimo modello - preparazione professionale e serietà ed onestà ne caratterizzano la figura - per le giovani generazioni che qui si avvicinano nel loro corso di studi.

CAPITOLO II 2.1 *La ricostruzione*

2.2 *Le "avvisaglie" della modernità*

2.3 *La voce dei docenti*

2.1 LA RICOSTRUZIONE

Nell'immediato dopoguerra le trasformazioni sociali, economiche ed ideologiche riguardano anche i tradizionali modelli della educazione occidentale: nel giro di mezzo secolo (dal 1900 al 1945) il sapere triplica, rispetto al secolo precedente, il volume delle sue conoscenze e la pedagogia americana entra nel tessuto europeo minando il consolidato modello idealistico liberal conservatore per definizione, attestato su forme di vetero-autoritarismo.

Di fatto non è soltanto l'ingresso o l'affacciarsi di suggestioni americane a modificare l'assetto della pedagogia italiana: più esattamente gli anni successivi alla seconda guerra mondiale segnano, anche per la scuola, un nodo storico centrale e fondamentale per il suo successivo sviluppo: anche la scuola partecipa al progetto di ricostruzione nazionale, anzi il ruolo degli uomini di cultura diventa fondamentale per lo sviluppo dello Stato che sta organizzando su basi democratiche una costituzione avanzata. Per la scuola si tratta di un obbligo morale oltre che di una necessità pedagogica: andare incontro ai tempi nuovi per salvare il sistema valoriale nel quale la civiltà e la cultura italiana si riconoscono.

Il liceo scientifico di Conversano, ancora giovane in quegli anni, costituisce un interessante campione d'analisi perché contiene, variamente combinati, tutti gli elementi di rottura-continuità che definirono, allora, il graduale e "sperimentale" percorso verso la normalizzazione democratica, fra istanze di recupero dei "valori" della tradizione liberal-moderata e bisogni emergenti ai quali dare forma e sistemazione. La scuola si confronta

col magistero crociano, ribadisce il valore esemplare del metodo di indagine storica, letteraria e filosofica, si definisce frutto, quanto a formazione mentale, della cultura crociana, tuttavia avverte, sia pure in forme ancora troppo labili, l'urgenza dei bisogni del presente e la necessità di una nuova organizzazione della cultura in grado di promuovere un aggancio col reale. Accanto alla ricerca de "i bei vocaboli, le belle frasi dei Promessi Sposi" come si legge fra i compiti assegnati nella prima classe compaiono elementi nuovi che rientrano nella pratica dello storicismo: ad esempio il tema-saggio assegnato nell'anno scolastico 1951/'52 in prima classe, a partire dall'Eneide, chiede di affrontare il problema della glorificazione di Roma con il chiaro intento di recuperare con toni ancora enfatici e trionfalistici l'idealizzazione di Roma "*caput mundi*".

Penetrano anche istanze della critica stilistica (stilistica, della chiarezza, neologismi, solecismi, latinismi, proprietà e convenienza: questo l'argomento di una lezione dell'ottobre del 1951 in prima classe) a dimostrazione della resistenza dello storicismo crociano che vedeva in quegli anni impegnati intellettuali del calibro di Francesco Flora, Attilio Momigliano, Natalino Sapegno e Mario Sansone.

Il percorso della didattica segue un andamento ancora tradizionale, ma tuttavia, sia pure in forme embrionali, volontaristiche e per certi aspetti tutte in via di definizione si affaccia una motivata attenzione ai "contenuti" a margine della nozione di "impegno" sul cui versante si mobilita larga parte della cultura italiana.

Ed infatti compaiono momenti di apertura

alla cronaca di quegli anni, specie in relazione ad eventi di particolare spicco all'interno del panorama culturale, ma anche civile dell'Italia: dal diario di classe dell'anno 1951/52, ad esempio, si evince la partecipazione alla dimostrazione per Trieste del 24 marzo 1952 che evidentemente suggerì spunti di riflessione e di analisi. Dal diario dell'anno seguente si legge, alla data 22 novembre, "Benedetto Croce", un chiaro richiamo alla sua scomparsa; ed ancora il diario di classe di quel periodo registra eventi di portata più contenuta e locale, ma parimenti significativi, quali ad esempio, per la data del 20 novembre 1951, la morte del preside Giovanni Longo.

Si abbozza anche un primo avvio di attività che in anni molto più recenti rientreranno sotto la nomenclatura di "attività extra e parascolastiche": gli alunni partecipano a manifestazioni teatrali (soprattutto per l'OMNI), a proiezioni cinematografiche, si segnala persino una gita alla Foresta Umbra e gli alunni sono spesso impegnati in gare sportive.

Timidi accenni di innovazione nelle metodiche e nelle strategie dell'insegnamento si recuperano attraverso l'indicazione, riportata nei registri e nei diari di classe, di elementi utili a definire il metodo di lavoro che i docenti, almeno quelli più indirizzati verso la

modernità, intendono presentare al gruppo classe. Sono soprattutto i docenti di discipline umanistiche che sottolineano l'importanza del metodo che intendono perseguire nello svolgimento dei programmi introducendoli e presentandoli alla classe già all'inizio dell'anno scolastico, mentre per i docenti delle discipline tecnico-scientifiche si avverte una maggiore attenzione alla traduzione degli apprendimenti teorici in momenti di verifica tecnico-pratica propedeutici al concetto di lavoro in laboratorio.

Per tutti gli anni Cinquanta ed anche per i primi anni Sessanta sulla scia dell'ottimismo che contrassegna la politica, permea la società a tutti i livelli, modifica il costume e in parte la mentalità, la scuola tenta una risposta in cui il "nuovo" non emerge e lascia aperta la questione del rapporto scuola-società, mentre fermenti di più profonda incisività stanno per segnare il sistema scolastico e l'intero modo di rapportarsi della società alle istituzioni. La società di massa scardina l'antico modello e i vecchi statuti nei quali la scuola da sempre si era identificata ed esige un nuovo modo di essere della scuola. Anche l'istituzione scolastica pertanto avrebbe dovuto fare i conti con questo processo fra dequalificazione e specializzazione, da "scuola" a scuola di massa.



Anno scolastico 1952-53 - III Classe Liceo Scientifico. Si riconoscono: Preside A. Colapinto; prof.ri Colella, Logroscino, Morizio, Pace; gli alunni: I. Candela, C. Sisto, N. Losavio, M. L'Abbate, A. Sportelli. (prop. Sisto Cristoforo).



Anno scolastico 1952-53 - Gruppo docenti e alunni. (prop. A. Contento).



Gite scolastiche - Roma, 2 aprile 1955. (prop. S. Tateo)



Recanati - 14 aprile 1957. (prop. S. Tateo)

2.2 LE AVVISAGLIE DELLA "MODERNITA' "

E sono sempre i registri dei verbali e quelli di classe e dei docenti a fornire un interessante e nutrito materiale dal quale si evince immediatamente un dato di particolare spicco: già dal 1959 si ipotizza la fondazione di una associazione dei genitori, segno di una rinnovata attenzione al rapporto, che diventerà cruciale in anni molto più recenti, fra genitori e scuola.

Nella didattica, fra conservazione ed innovazione, si realizzano importanti acquisizioni metodologiche. Fino dai primi anni sessanta si registra una certa attenzione alla narrativa del Novecento, si ricerca la possibilità del collegamento con la storia europea, si lavora allo sviluppo dei livelli qualitativi degli apprendimenti piuttosto che quantitativi, si praticano strategie di apprendimento e di verifica che procedono dal semplice (facile) al complesso (difficile), si avverte una certa propensione ai modi della critica letteraria. È significativa la motivazione che accompagna la scelta del testo di storia letteraria per il triennio: il testo di Gianni-Balestreri-Pasquali viene preferito per l'attenzione che dedica alla "fisionomia della civiltà e cioè le condizioni in cui il fenomeno letterario si è manifestato" è corredato da una "bella introduzione storica, opportuna e necessaria e utile perché prospetta le condizioni di vita e di costume entro cui si attua il fiorire del fenomeno letterario". Il testo - sempre secondo le dichiarazioni dei docenti proponenti - ha introduzioni letterarie efficacissime e prende in esame "gli aspetti più notevoli della letteratura nel loro rapporto con tali condizioni". Sono evidenti nella scelta operata dai docenti del liceo (siamo nel 1963) i richiami alle indicazioni di metodologia della critica letteraria di tipo sociologico che decretano la fortuna del manuale di storia della letteratura *L'attività letteraria in Italia* di Giuseppe Petronio.

Sul terreno della didattica si assiste ad un rilancio della centralità dell'alunno quando, per esempio, nel collegio del dicembre del 1964 si focalizza il rapporto fra esigenze del programma ed esigenze degli allievi, "i quali - si legge testualmente - devono assimilare e non immagazzinare le discipline. La scuola deve avere come fine la formazione e non l'informazione degli allievi" spostando l'asse insegnamento-apprendimento verso strategie che prevedono l'utilizzo di parole nuove quali dialogo, partecipazione, formazione. Questo almeno nelle intenzioni, perché di fatto poco di quanto così entusiasticamente espresso viene effettivamente tradotto in pratica di vita scolastica: soprattutto a livello degli insegnamenti si avverte in

quegli anni una profonda frattura fra istanze provenienti dal mondo giovanile e modi di interpretare la quotidianità scolastica da parte di un sistema che evidentemente faticava ancora a trovare l'equilibrio fra spinte innovative e residui dell'antico modo di intendere il rapporto docente-discente, mondo giovanile-istituzione scuola.

Premminente è l'attenzione rivolta alla educazione morale dei giovani e quindi la formazione morale è l'obiettivo primario cui la scuola tende. Gravi e pesanti pertanto sono i provvedimenti disciplinari nei confronti degli alunni che contravvenendo in varia misura al regolamento interno della scuola, al buon senso e ai principi della civile convivenza si sono resi "colpevoli": numerosi i casi di alunni allontanati dalle lezioni, espulsi e in alcuni casi esclusi dalla promozione.

Si tratta di atteggiamenti che nei secondi anni sessanta si tradurranno in vere e proprie linee di controtendenza: se da un lato nel 1966 si costituisce un coordinamento fra le varie materie d'insegnamento e con particolare riguardo agli insegnanti di materie simili in classi parallele e "si stabilisce - così si legge dal verbale della seduta del collegio del 1 dicembre del 1966 - di tenere frequenti sedute didattiche dei consigli di classe in relazione allo svolgimento dei programmi, per trarre profitto dalle esperienze didattiche esperite eventualmente per migliorarle o per mutarne i criteri", dall'altro le scelte dei docenti sia per quanto riguarda le sanzioni disciplinari, ma soprattutto per quel che attiene allo specifico della didattica si muovono in tutt'altra direzione. Si assiste cioè ad una sorta di chiusura, ad un ritorno a posizioni della critica idealista dove l'attenzione è focalizzata sul "sentimento", sul lirismo, sull'introspezione, per una fruizione privata, coscienziale, intima del prodotto letterario. Emblematica a questo proposito la vicenda del testo di storia letteraria di Gianni-Balestreri-Pasquali liquidato nel 1967 perché "la complessa trattazione degli argomenti, la difficile interpretazione dei commenti introduttivi ai passi scelti e il dilagare in riflessioni non strettamente letterarie appesantiscono lo studio e distolgono i giovani da quella gioia spirituale che devono sentire nel gustare i passi più significativi dei nostri autori": il processo involutivo ormai è in atto, la nozione di storia, di società, di impegno non appartiene più alla categoria della letterarietà, elemento costitutivo del fatto letterario diventa la spiritualità che porta alla gioia del godimento estetico. Siamo alla fine del 1967: di lì a breve esploderà il Sessantotto.

2.3 LA VOCE DEI DOCENTI

I registri, i verbali, gli atti amministrativi, i protocolli contenuti nell'archivio scolastico costituiscono senza dubbio fonti ricchissime di informazioni sulla vita dei primi anni del liceo "Sante Simone"; ma è dalle relazioni dei docenti, dai loro intenti programmatici che si possono cogliere gli entusiasmi, le ansie, le aspirazioni che animarono i giovani insegnanti di quel tempo, molti dei quali, come supplenti, si affacciavano all'insegnamento senza esperienza, senza alcuna preparazione pedagogica e metodologica. Scoprire l'attualità e la validità di certe loro intuizioni didattiche non sorprende: alcuni docenti ad esempio si preoccupano all'inizio dell'anno scolastico di conoscere e di far socializzare gli alunni per rendere sereni e ben amalgamati i rapporti interpersonali nella classe. Obiettivo psico-fisico-relazionale si chiama oggi.

Il prof. Guglielmo Fanelli ad esempio scrive nel 1947/48: "Prima di ogni altra lezione didattica si deve risolvere il problema della socializzazione degli alunni che, di diversa provenienza, vanno innanzi tutto "amalgamati" per renderli affiatati e adatti a svolgere prove scritte".

Il prof. M. Fantasia, docente di latino nello stesso anno, nella premessa al suo programma ricorre a una poetica similitudine: "Signor Preside, un gruppo di venti adolescenti, con cui si viene a contatto per la prima volta, suscita sempre nell'insegnante un vivo senso di curiosità e di interesse e insieme il bisogno di conoscere quei venti compagni delle sue fatiche per tutto un anno scolastico e anche più. E' per questo che il primo mese, se non proprio il primo trimestre, viene dedicato a questa, per così dire presa di contatto, alla conoscenza del terreno in cui si deve lavorare e che bisogna fecondare... Farò del mio meglio, Signor Preside, considererò la classetta come l'orticello del contadino, che ha sì altre più vaste tenute, ma in quel pezzetto di terra lavora con più passione, perché li vede nascere, crescere, come se fossero sue creature, le pianticelle che poi diventeranno piante robuste e ricche di buoni frutti".

Appassionati aspirazioni destinate spesso a naufragare di fronte alla complessa situazione di molti studenti, incapaci di adeguarsi a quei propositi o di dare risposte positive per la

incapacità di accettare le norme che disciplinavano il vivere scolastico.

E' fermissima l'idea che "docenti si nasce" e altrettanto fermi il senso del dovere e il convincimento che sano e nobile era il compito di forgiare le generazioni del futuro, quelle che avrebbero evitato le irrazionali tendenze alla violenza, alla guerra, alla catastrofe delle cui conseguenze era testimonianza la storia recentissima. Ma come ottenere ciò? Trasmettendo i valori dell'ordine, della disciplina, dell'autorità. L'educazione trovava proprio nella disciplina, rigida e prescrittiva, lo strumento pedagogico in grado di raddrizzare indoli e temperamenti adolescenziali, spesso incoerenti e insofferenti a ogni norma, e di plasmarli secondo un ideale umano razionale ed efficiente. L'impresa però si presentava irta di ostacoli.

Le numerose note di condotta, le ammonizioni, i richiami sui registri di classe e del professore rivelano la difficile convivenza con studenti che negli anni precedenti avevano frequentato saltuariamente la scuola o perché occupata dalle truppe alleate o perché inagibile o perché le famiglie, preoccupate del clima insicuro in cui si viveva, li avevano trattenuti a casa.

Da questa realtà storica scaturisce un progetto pedagogico che richiede perciò, innanzi tutto, la normalizzazione della vita scolastica che deve perdere i segni della precarietà e della discontinuità per diventare luogo di incontro quotidiano, fisico e culturale, per contribuire alla maturazione di una gioventù portatrice di nuovi valori liberali e democratici.

Le medie trimestrali piuttosto scarse, il numero dei bocciati, quello dei rimandati avvertono che gli allievi sentono fortemente il peso di una scuola superiore in cui le materie di studio, fin dal primo anno, richiedono lunghi esercizi scritti, (di traduzione, di applicazione, di riassunti, di commenti, ecc.) "fino a stancare" (prof. Fantasia) ed estenuanti ripetizioni e memorizzazioni. Questi studenti dei primi anni del dopoguerra hanno maturato modesti e spesso insufficienti livelli di apprendimento e per di più molti di loro si esprimono solo in dialetto, tanto che il prof. Angelo Salzo, docente di italiano nella prima classe del 1947 scrive "Allo scopo di migliorare la forma letteraria degli alunni, i quali, per essere di Conversano e dei paesi vicini

preferiscono purtroppo alla lingua italiana il dialetto, penso di leggere di persona in classe vari classici badando alla grammatica e allo stile, alla lingua e ai modi di dire, al periodare e all'arte... Cercherò anche di interrogare spessissimo gli alunni non tanto forse per sincerarmi della loro assidua preparazione, quanto per indurli a parlare in italiano. Voglia il cielo che gli allievi assecondino tali miei proponimenti".

La distrazione e l'indisciplina degli alunni spingono i docenti a creare una forte motivazione all'apprendimento. L'insegnante di lingua francese Benedetta Firulli scriveva: "E' l'interesse alla lezione che genera soprattutto la disciplina e curerò moltissimo che essa imperi nella mia scuola, poiché solo in un ambiente ben disciplinato si può svolgere efficacemente e con soddisfazione l'opera di educatore o di educatrice" (dic. 1947).

I docenti così sperimentano l'insegnamento, con le più grandi aspettative, ma anche con la consapevolezza dei propri limiti. La figura del Preside sembra dominare la vita della scuola. Il docente si sente piccolo piccolo e nei consigli e nei suggerimenti del capo d'istituto, dispensatore di massime pedagogiche, trova la soluzione alle proprie ansie.

Il prof. Domenico L'Erede, docente di lingua inglese, nella relazione finale dell'a.s. 47/48: "In ossequio a quanti Ella ebbe a consigliarmi al momento in cui volle nominarmi dell'incarico, ed animato come sempre, da buona volontà e dal fermo convincimento di riuscire in ogni opera buona, ho portato a compimento la mia modesta opera, contribuendo così a rendere sotto la Sua alta e saggia guida, concreto ed efficace il funzionamento del I anno del nascente liceo scientifico nella mia natia Conversano".

Muovono al sorriso le similitudini scelte dal docente per sottolineare l'opera svolta dal preside "Come ogni organismo infantile abbisogna di assidue e costanti cure, così questo nostro neonato (Istituto), affidato alle cure di un eminente specialista qual'è la Sua persona, a forza di tonici, di biberoni, di carezze e di scaffaccioni, è divenuto organismo vivente ed operante e s'avvia sotto i migliori auspici, verso la realizzazione del suo luminoso avvenire".

E' piaggeria? E' vuota retorica? E' sincero apprezzamento per il ruolo propulsivo del preside? Quali le reazioni dei docenti quando il

preside sottolinea in rosso o in blu i loro registri personali per i richiami sulle verifiche poco frequenti, sui programmi svolti in parte o sulle prove scritte negative per quasi tutti gli allievi? Donde derivano queste carenze? Imperizia o difficoltà oggettive? Non deve essere facile orientarsi in un indirizzo scolastico che intende conciliare l'impianto scientifico con quello letterario. Il liceo scientifico ha ben chiare le finalità generali ma non ben definiti e determinati i contenuti e gli obiettivi che i docenti derivano dai programmi dell'ordine medio inferiore (per es. per le discipline scientifiche, per il disegno, per l'ed. fisica) e dall'ordine classico. Inevitabili le incertezze e le contraddizioni superabili solo con lo sforzo compatto dei docenti e del preside e con una continua mediazione tra le spinte all'innovazione e i legami con la tradizione.

Se è incontestabile che il principio didattico su cui si basa l'insegnamento è la trasmissione orale del sapere dal docente agli allievi, il principio del "travaso" come più volte e con disprezzo è stato definito, è altrettanto vero che molti docenti hanno piena consapevolezza delle metodologie proprie di certe discipline.

Il prof. Benedetto Errico, docente di scienze naturali, nella sua relazione esclude che si possano insegnare le scienze in forma sintetica e "narrativa" e sottolinea l'importanza della diretta esperienza, della verifica di quanto appreso sui libri. Egli lamenta l'assenza di un gabinetto scientifico che "deve raccogliere tutto quello che esiste di buono per rappresentare magnificamente il mondo vegetale ed animale, organico ed inorganico, astronomico, fisico e geologico".

Per il prof. Innocente Latela l'insegnamento della matematica prevede numerosi esercizi di applicazione, "di modo che la teoria non resti astratta e negli alunni maturino elasticità mentale, intuito, prontezza nel ragionamento.

Anche per il prof. Guglielmo Fanelli (matematica) è valida la massima "L'esercizio fa il maestro".

Ma quale il suggerimento del preside Chiantera?

"L'insegnamento deve ispirarsi all'imparaggiabile lezione del Torraca; interrogare prima sul passato e poi anche sulla lezione ultima per sincerarsi se è stata da tutti ben compresa e riservare l'altra metà dell'ora alla spiegazione".

IL SESSANTOTTO E GLI ANNI SETTANTA

CAPITOLO III

Con il '68 l'ondata contestataria dalla Francia investe tutte le scuole d'Italia e finisce per coinvolgere anche il nostro liceo. Un po' in ritardo rispetto al "moto rivoluzionario" che ha già interessato i licei di Bari, pone per la prima volta direttamente a confronto docenti e studenti; i primi impegnati a convogliare una forza che sembra devastare antiche certezze ed inappellabili sistemi, i secondi partecipi di una trasformazione che sembra ledere certezze e sistemi e ne mina le fondamenta in nome di un cambiamento che si dice debba passare per le forme tradizionali del sapere e della sua trasmissione. E' un fenomeno complesso e di sconvolgente portata, praticato e seguito da molti con impegno teorico e "politico", da tanti con emotiva e volontaristica partecipazione, da tutti con un atteggiamento di acceso entusiasmo distintivo dell'età giovanile. Si vivono

momenti di incontro-scontro, in cui, se da un lato i giovani spesso si vedono coinvolti in procedimenti anche giudiziari che li introducono a viva forza nel sistema, i docenti, almeno i più avvertiti e sensibili, hanno coscienza di un processo di trasformazione ormai non più differibile che riguarda anche, se non soprattutto, le forme, i contenuti e i modi del loro insegnamento e più in generale il rapporto istituzione (scuola in questo caso) - società civile.

Quale, in particolare, la risposta dei docenti del liceo di Conversano?

Riunioni straordinarie di docenti, quante mai non se ne sono tenute prima (generalmente non più di tre in un anno scolastico) si susseguono a ritmo serrato: i docenti e la preside Buonsanto si riuniscono in un'aula del Convitto Vescovile perché la scuola è occupata. La situazione sembra ingovernabile. Negli



Anno scolastico 1966-67 - IV Liceo Scientifico - Gruppo classe. (prop. D. Zito).

incontri si dibatte per ore e la preside reclama al più presto una soluzione per il ripristino dell'ordine e della normalità; poi, attraverso la mediazione dei docenti più aperti e più sensibili, promuove incontri congiunti con rappresentanti dei genitori, che pure si riuniscono in assemblea, e con i rappresentanti del comitato studentesco. Sembra remota l'ipotesi di una soluzione estrema tuttavia proprio il ricorso alla forza pubblica garantisce il ritorno alla normalità che avviene in modo tutt'altro che indolore.

A febbraio (7/2/69) il Collegio dei docenti, in seduta straordinaria delibera di sospendere le assemblee studentesche a tempo indeterminato. Durante il loro svolgimento alunni particolarmente polemici e contestatori creano un clima di tensione così acuta da far temere il degenerare della protesta in atti di violenza tali da provocare una profonda turbativa per la compagine studentesca. Quasi tutte le scuole della provincia sono occupate, perciò si profila con concretezza il pericolo che l'istituto venga occupato. Nei dibattiti i giovani chiedono "consigli paritetici" e discutono accanitamente sugli esami di maturità. L'atteggiamento ostile e provocatorio nei confronti dei docenti spinge la preside a chiedere al collegio la sospensione della assemblea, nonostante qualche voce dissonante ritenga che l'esperienza dell'autogoverno nella scuola potrebbe tradursi in una valida ed efficace forma di democrazia scolastica e che i giovani potrebbero contribuire a stimolare il rinnovamento delle strutture della scuola e della società. L'occupazione è vista in termini di "originale esperienza" di vita scolastica che intende diffondere l'esatta comprensione dei valori di libertà. L'assemblea con 19 voti a favore e 3 contrari ne delibera la sospensione.

Da quel momento l'attenzione dei docenti si sposta dalla scuola e dalla cultura, dai metodi e dalla didattica alle esigenze più specificamente psicologiche degli alunni: si tratta di una rivoluzione pedagogica che riguarda anche il modo di intendere la figura dell'alunno. Il discente diventa il centro di ogni processo educativo e ogni attività dovrebbe partire da lui e convergere su di lui.

"Il problema che oggi la scuola deve affrontare e risolvere - sostiene la preside Buonsanto durante una riunione collegiale - è quello di inserire opportunamente il patrimonio culturale nel processo di naturale evoluzione del giovane in modo da non deviarlo, ma

fecondarlo ed orientarlo verso il suo ulteriore sviluppo e verso le più alte mete formative". Scuola e cultura dunque al servizio dell'educando, del discente per cui il "processo educativo dovrà essere sempre condizionato dagli interessi e dalla capacità del soggetto". La scuola si fa portavoce di un nuovo concetto di "umanesimo moderno" quello che apre la mente del giovane a tutti gli interessi e a tutti i settori dell'umano sapere ed al quale si associano i concetti di criticità e dinamicità. La cultura critica è sensibile non solo al contenuto del sapere, ma anche ai metodi di ricerca e alle giustificazioni storiche e sociali delle acquisizioni. E' dinamica la cultura che sa vigilare contro il tradizionale nozionismo, la sistematicità schematica e di comodo e sa invece aprirsi ogni giorno a tutti i progressi della ricerca letteraria, storica e scientifica. A partire da queste premesse si mettono dunque in discussione la cultura, la preparazione didattica, la competenza metodologica dei docenti, il cui compito non deve esaurirsi nell'impegno giornaliero di una lezione frontale, ma nel valutare criticamente l'efficacia e i risultati della propria attività e, se necessario, deve trovare nuove modalità di comunicazione e proporre più concrete occasioni di apprendimento per gli alunni. Di qui l'esigenza che i docenti partecipino a corsi di aggiornamento perché vanno aggiornati i metodi, snelliti i programmi attraverso "l'individuazione degli argomenti fondamentali e delle componenti storiche su cui essi si articolano" così ancora la preside Buonsanto. La lotta è al nozionismo, alla memorizzazione, alla meccanica riesposizione dei contenuti. Di contro, si intendono valorizzare le discipline di studio o gruppi di discipline affini, la loro "logica", il loro statuto epistemologico. Ciò che non è "fondamentale", meglio presentarlo in sintesi, in modo che l'alunno impari a distinguere ciò che è complementare e accessorio da ciò che è fondamentale e che va approfondito analiticamente.

Anche la lezione del tipo tradizionale può e deve essere intesa come lezione "aperta", dialogata, avviata dal docente e arricchita dal contributo ideativo ed espressivo degli alunni. La *lectio ex cathedra* non è più produttiva; all'agente che è il professore e al recipiente che è l'alunno deve sostituirsi un processo insegnamento-apprendimento contestuale e interattivo.

La scuola deve orientarsi verso l'esterno, verso i problemi sociali e morali che sono i più sentiti dagli alunni. Se si trasforma la didattica,



Anno scolastico 1968-69 - III Liceo Scientifico - Gruppo classe. (prop. G. Zito)

se si selezionano i contenuti, se il mondo entra nella scuola, se si rendono centrali l'alunno, i suoi interessi, la sua capacità di valutare, di criticare, di interagire con la scuola e con l'extra-scuola, va da sé che anche la valutazione deve scaturire da un complesso di elementi che vanno dall'acquisizione puramente cognitiva alla maturazione personale che può estrinsecarsi in impegno costante e costruttivo, in capacità di dialogo.

La "rivoluzione" pedagogica così avviata non può trascurare uno spinosissimo problema della scuola italiana, quello della disciplina. Viene rilevato che nella scuola moderna la disciplina non doveva essere imposta dal di fuori con l'allontanamento dalle lezioni, le note in condotta, le sospensioni, ma "germinare" dal di dentro come lento e progressivo passaggio dall'eteronomia all'autonomia.

Opera non facile! Ma in che modo preside e docenti si adoperano per tradurre i nuovi concetti pedagogici in azioni ed in risultati? Quali strategie attivano? In tale ordine di idee diventa fondamentale l'attenzione al presente, realtà irrimediabilmente imperfetta, luogo di urgenti problematiche, di incalzanti necessità che vede nel passato il luogo di origine dei problemi medesimi, luogo dove sia possibile ricercare e rintracciare ragioni atte a promuovere soluzioni ai problemi del presente.

La libera e autonoma manifestazione delle energie creative degli allievi si dovrebbe esprimere al meglio nell'organizzazione di dibattiti, nella progettazione di attività ricreative, nella scelta degli argomenti culturali oggetto di studio e di ricerca.

Non si intende più impartire la disciplina con il regolamento interno della scuola, ma innanzi tutto con l'esempio di tutto il personale, insegnante e ausiliario, che dovrebbe offrire un modello di efficienza, di assiduità, di amore per il lavoro che era chiamato a svolgere. Belle parole. Ma quanta utopia!

Nel dicembre del 1970 la scuola viene occupata e vive in uno stato di emergenza, ed ancora una volta, in una sala del Convitto Vescovile, il collegio dei docenti si pronuncia per adottare seri provvedimenti per indurre alla ripresa delle lezioni.

Queste le richieste degli occupanti: 1) abolizione degli esami di stato; 2) riforma della scuola superiore. Occupazione ed astensione dalle lezioni riguardano quasi tutti gli istituti della provincia. Il provveditore, riuniti i presidi, riconosce la legittimità delle richieste degli studenti pur non potendo immediatamente soddisfarle per "motivi tecnici e giuridici".

Riunioni straordinarie si succedono a ritmo ravvicinato per una analisi a vasto raggio sulla scuola, le strutture, gli insegnamenti, gli esami,

i docenti, la famiglia. Tutto viene passato al vaglio e i comunicati degli studenti, pur non denunciando carenze di tipo organizzativo e didattico della scuola, allarmava i docenti, pronti, se qualche accusa dovesse investire il loro operato, "ad adire le vie legali".

Alunni e genitori discutono in assemblee autonome e non si esclude che l'occupazione sia opera di un gruppo di facinorosi politicizzati che abbia deciso l'occupazione senza una consultazione dell'assemblea studentesca: lo sgombero dell'edificio viene effettuato dalle forze dell'ordine.

Riprendendo il dialogo con gli studenti la scuola rivendica il merito di aver dato sempre esempio di vera democrazia: alle sanzioni disciplinari si preferisce il dialogo chiarificatore ed educativo.

Quali le richieste degli alunni?

- 1) ammodernamento delle metodologie e della didattica
- 2) snellimento dei programmi ministeriali
- 3) lavoro e ricerche di gruppo
- 4) ... una scuola migliore per una società migliore che preveda la presenza degli studenti in tutti gli organi scolastici e in tutte le attività scolastiche, tranne in quelle di esclusiva pertinenza dei consigli di classe, del collegio dei professori.

Negli anni successivi il Preside prof. Gaetano Bruzzese sottolinea l'importanza dei consigli di classe per la formazione della personalità degli alunni e per un'adeguata valutazione degli stessi.

Il preside esprime la sua concezione pedagogica ritenendo necessari il coordinamento tra discipline affini, gli incontri con le famiglie, la trattazione di argomenti di attualità, le iniziative parascolastiche (giornale, spettacoli cinematografici o di prosa, mostre d'arte, conferenze culturali).

Sono gli anni in cui si affaccia un serio e grave problema che emergerà in tutta la sua traumatica evidenza in tempi a noi più recenti: la droga.

Trattare o no il problema con i ragazzi?

Alcuni docenti esprimono parere negativo per il timore di suscitare negli alunni morbosa curiosità che li potrebbe tentare ad avvicinare l'esperienza da cui invece li si vorrebbe tenere quanto più lontani; d'altra parte nei paesi vicini e a Conversano non vi sono segnali che lascino presupporre il diffondersi del fenomeno; altri docenti sostengono che i professori debbono trattare l'argomento, ma solo dopo

aver acquisito competenza e preparazione dagli specialisti e non attraverso riviste o libri. Fra le cause del fenomeno si accusano il benessere e la mancanza di una fede negli ideali da parte di adulti e di giovani. La totalità dei docenti è del parere che l'uso di stupefacenti non desta eccessiva preoccupazione nei piccoli centri di provincia e che occorre affrontare il problema con la massima discrezione e responsabilità.

Solo un docente dichiara di aver incontrato giovani drogati, tutti gli altri invece asseriscono di averne sentito parlare solo dai mass media. I docenti, inoltre, sono convinti che il problema riguarda soprattutto le strutture e il funzionamento dell'intera società, che deve fondarsi su saldi principi, senza indulgere alle volubili inclinazioni e al costante ed infecondo spirito di ribellione di alcuni giovani, le cui categorie fondamentali sono la noia, il senso di frustrazione e il desiderio di cambiare.

Nella prima riunione plenaria del 12 dicembre 1973, al punto riguardante l'indirizzo generale didattico e disciplinare si affaccia per la prima volta il problema della "sperimentazione interdisciplinare".

Dice il preside Bruzzese: "Pur rendendoci conto di alcune difficoltà e di possibili deviazioni derivanti da una sua superficiale applicazione, siamo convinti che la sperimentazione interdisciplinare debba essere a fondamento di un processo culturale vivo, attuale e organico. La sperimentazione interdisciplinare può rivelarsi molto valida non solo per un adeguato sviluppo delle varie discipline, ma anche per accelerare il passaggio dalla cultura astratta e disorganica dell'adolescente alla cultura viva e unitaria dell'adulto..." Basta con la cultura libresco ma tener conto delle nozioni che il giovane assimila spontaneamente con la partecipazione diretta alla vita della società ed attraverso i molteplici mezzi di informazione".

Accogliendo le richieste degli studenti, il preside autorizza la disponibilità della scuola in alcuni pomeriggi della settimana per dibattiti, discussioni, lavori di gruppo su argomenti che saranno concordati insieme da docenti e discenti.

"Non deve sfuggire alla nostra attenzione che già si delinea all'orizzonte un nuovo tipo di società che rappresenta l'aspirazione più autentica degli attuali movimenti giovanili: una società in cui, al primato degli attuali schemi organizzativi, tecnici e produttivi, deve subentrare uno spirito nuovo tendente a liberarci da pericolose forme di alienazione".



Anno scolastico 1974 - 75 - II D Liceo Scientifico - Gruppo classe. (prop. M. F. Poli).

L'istituto viene nuovamente occupato nonostante la volontà di preside e di docenti di dare l'avvio ad un concreto rinnovamento culturale della scuola attraverso l'esperimento interdisciplinare e nonostante si siano avviate forme di partecipazione studentesca con rappresentanti democraticamente eletti nei diversi consigli che funzionano nella scuola.

I giovani vogliono organizzare "gruppi di studio" per sviluppare e approfondire argomenti di carattere culturale e di attualità, ed il preside invita i docenti a collaborare per tre ore settimanali ma solo dopo che sia rientrata l'agitazione in atto. L'organizzazione di gruppi di studio per "centri d'interesse" sembra essere concretamente realizzata nell'ambito di ciascuna classe escludendo le interclassi per motivi logistici. Ciascun gruppo esprimerebbe le finalità educative e culturali, sociali, politiche ed indicherebbe gli strumenti operativi e di valutazione. Gli incontri si terrebbero in orario scolastico il lunedì dalle ore 8.30 alle 11.30. Il 7 gennaio '74 ha luogo la prima riunione dei gruppi di studio. A fine gennaio in un'animata riunione dei docenti con sei rappresentanti di studenti emergono però attriti e insoddisfazione tra docenti e tra docenti e alunni. Bisogna

rivedere l'impostazione senza perdere di vista la realtà del lavoro scolastico. Sono penalizzate le discipline scientifiche i cui argomenti non si prestavano a diventare oggetto di studio nei gruppi. A ciò si aggiunge la politicizzazione eccessiva che a tratti diventava violenza politica nelle classi del triennio. Qualche docente paventa il timore che il governo della scuola stia passando nelle mani degli studenti che dicono: "Voi dovete accettare quello che vogliamo noi".

Si decide, onde evitare decurtazione dell'orario scolastico, che i gruppi di studio debbano svolgersi per il triennio in un solo pomeriggio alla settimana e per il biennio in una quinta ora libera.

L'anno scolastico 1974/'75 si apre con importanti innovazioni: il 31/10/74 si registra una astensione collettiva dalle lezioni. Comincia l'applicazione dei decreti delegati. Il liceo scientifico di Rutigliano diventa sezione staccata del "Sante Simone".

Si organizzano corsi di sostegno pomeridiani o a fine mattinata. Ampia e articolata la discussione sui criteri organizzativi e sulla validità dei corsi. Alcuni docenti si dichiarano disponibili, altri con motivazioni diverse rifiu-



Anno scolastico 1975-76 - III D Liceo Scientifico - Gruppo classe. (prop. M. F. Poli).



Anno scolastico 1976-77 - IV B Liceo Scientifico - Gruppo classe. (prop. D. Zito).

tano la collaborazione e il preside chiamerà i giovani laureati resisi disponibili. Si preparano le liste per l'elezione dei rappresentanti delle varie componenti negli organi collegiali e già si intuisce il valore da attribuire a queste elezioni; tutto si dovrà svolgere nella serietà e nel rispetto delle leggi.

I libri di storia proposti prevedono un discorso storico arricchito da un'ampia documentazione storiografica, recente e passata, per dare più scientificità all'insegnamento. L'Atlante di storia avrà l'obiettivo di allargare l'orizzonte culturale dello studente con i riferimenti alla storia dell'arte, dell'economia, delle tradizioni e dei costumi dei popoli nelle diverse epoche: questi i contenuti a margine della proposta del consiglio di istituto di dedicare alcune ore allo studio del periodo storico che dal 1919 arriva ai nostri giorni. Si afferma la necessità di studiare la storia contemporanea per capire il 25 aprile, l'11 febbraio...

A fine giugno l'alta percentuale dei promossi fa esprimere apprezzamento al preside che elogia il corpo docente per avere portato all'88% gli ammessi alla classe superiore. E' la percentuale più alta degli ultimi anni.

I gabinetti di scienze e di fisica si dotano di nuovi sussidi didattici e audiovisivi.

Dal '78/79 il "corso pilota" di fisica passa al prof. Domenico Zito, a seguito del trasferimento a Rutigliano del prof. Fisco Latrofa.

Qualche incomprendimento, segno di una ancora parziale assimilazione delle procedure che sintetizzano il percorso innovativo della pratica didattica di quegli anni, matura all'interno del dibattito sulla utilità o meno della programmazione richiesta dal preside ai singoli docenti. Il preside ribadisce la opportunità di trattare i problemi didattici approfondendo i termini della discussione tra docenti della stessa disciplina e di discipline affini, addirittura ipotizza di concordare piano di lavoro interdisciplinare: per la prima volta il termine "interdisciplinarietà" fa il suo ingresso nel vocabolario della pedagogia non senza ambiguità di significato e di contenuto. Alternativamente viene recepito dai docenti nel senso della pluridisciplinarietà, multidisciplinarietà o come l'organizzazione di un tema che diventa "centro d'interesse" con il contributo delle diverse discipline.

Nella riunione del Collegio dei docenti del 27 gennaio 1979 il preside Bruzzese lamenta le innumerevoli difficoltà incontrate dalla presidenza: lentezza delle nomine, alternarsi di insegnanti supplenti, astensione in massa degli alunni, fenomeni non solo della nostra scuola ma di tutte le scuole italiane. Sintomo di un generale malessere che spinge a vivere in un clima di lassismo e di indulgenza e sollecita atteggiamenti di più marcata vigilanza da parte dei docenti.



Anno scolastico 1978-79 - Visita guidata al Pulo di Molfetta. (prop. D. Zito)

CAPITOLO IV

L'anno scolastico 1979/'80 si apre con la presidenza del prof. Domenico Cascella.

Al centro del dibattito di quell'anno la riduzione d'orario delle lezioni sulla base di una circolare ministeriale del 22/9/79, che, riferendosi a una legge del 1925, con estremo rigore ribadisce la durata di ogni singola ora di lezione fissata a 60', ad eccezione dell'ultima ora ridotta, ma solo in casi eccezionali. Critico l'atteggiamento dei docenti alcuni dei quali prospettano e propongono soluzioni a favore di 50' per unità di lezione.

Interessante il progetto di cineforum attento alla produzione del cinema neorealista: il recupero della filmografia di quegli anni può rappresentare un efficace mezzo di supporto allo studio di un periodo così intenso, ma tuttavia ancora poco attraversato dai programmi ministeriali.

Il 27 novembre 1979 si discute sulla circolare n. 264 del 25/10/79 riguardante l'insegnamento del latino. Il dibattito è serrato. Il latino si insegna con lentezza e difficoltà. Diverse le ragioni: l'abolizione del latino nella scuola media, le gravi carenze linguistiche che risalgono alla scuola elementare, mentre i docenti respingono ogni accusa alla loro professionalità. Centrale anche il problema della traduzione: dal latino solo nel biennio, dal latino e dall'italiano nel triennio?

Non solo l'insegnamento del latino viene investito dall'ondata riformista: la prof.ssa Turi, docente di storia e filosofia, propone di attrezzare un laboratorio di storia corredato di carte storico-geografiche e di documenti reperiti dall'associazione di storia patria.

Si conferma la sperimentazione di fisica (P.S.S.C.) e si delibera l'estensione ai corsi B e C dal 1981/'82 a condizione di fornire la scuola di nuove attrezzature e strumenti per sperimentare. Si intende proporre al Ministero di scindere le cattedre di Matematica e Fisica. (Siamo ancora in attesa di risposta!). Si sollecita il Ministero ad inviare un'apposita commissione agli esami di maturità per valutare

una preparazione "specialistica" in Fisica dal momento che gli studenti del corso pilota vengono esaminati secondo i tradizionali parametri.

Si prevede di organizzare corsi di sostegno ma all'interno di ciascuna classe.

Sulle attività parascolastiche si discute a lungo. Si dovrebbe attivare un corso di medicina preventiva a cura dei medici del locale ospedale. Il prof. Delfino Pesce terrebbe una lezione su "Teoria dell'evoluzione, stato attuale delle ricerche".

E' dell'anno scolastico 1980/'81 la proposta di studiare Dante e le tre cantiche nel 3° anno, ma Preside e pochi altri docenti avvertono il pericolo di un depauperamento del livello culturale complessivo in nome di un modernismo fuori luogo, pertanto la proposta non passa. Nei docenti delle varie discipline si avverte la volontà di rivedere "obiettivi" e "contenuti" disciplinari in vista della riforma degli esami di maturità: i docenti di inglese, ad esempio, dichiarano di non conoscere le modalità d'esecuzione della prova (composizione o traduzione) e questo spinge a modificare qualche criterio nella costituzione delle classi: mettere insieme alunni di lingua inglese e di lingua francese. I docenti di storia e filosofia annunciano di voler procedere per argomenti e non più per autori. I docenti delle materie scientifiche vorrebbero dedicare più spazio alla sperimentazione. Sembra che la riforma degli esami abbia "caricato" i docenti di nuova energia.

Nella seduta del 31 gennaio 1981 si delibera di rimandare l'estensione del corso pilota ai corsi B e C per l'attuale carenza della dotazione di laboratorio. Il prof. Bonetti propone a titolo sperimentale, un corso di calcolo automatico con l'uso di un *personal computer* dato che numerosi studenti volentieri lo seguirebbero nelle ore pomeridiane: l'uso del computer potrebbe rafforzare le metodiche di altri insegnamenti come storia e filosofia con uno schedario sempre disponibile e facilmente accessibile agli alunni, o per l'insegnamento della lin-

gua italiana o straniera.

Anche da parte di molti docenti matura l'interesse a partecipare ad un corso di aggiornamento per garantire un impiego più ampio del calcolatore ed il prof. Bonetti mette a disposizione il suo personale apparecchio mentre si delibera l'acquisto di un personal computer con vari accessori per una spesa di L. 6.600.000 da richiedere alla Regione Puglia e al Distretto scolastico: la proposta passa a larghissima maggioranza.

La circolare n. 50 sull'aggiornamento dei docenti apre nuove prospettive.

Dopo una lunga discussione sull'aggiornamento che sovente degenera o scade in vuoto accademismo avulso dalla realtà culturale e umana e dalla quotidiana pratica didattica, viene proposto come tema "Valutazione. Programmazione. Interazione del binomio e individualismo di contenuti, obiettivi, aree di ricerca nella programmazione di discipline singole o affini". Si sceglie come modalità di sviluppo il tipo "autoaggiornamento" con partecipazione di esperti designati dall'IRRSAE Puglia.

Nell'anno scolastico 1981/'82 la succursale della scuola ha come sede i locali del Convitto Vescovile, allocazione disagiata che termina con l'anno in corso ultimati i lavori della

nuova sede.

E' un anno pieno di attività: il prof. Russillo coordina il corso di aggiornamento programmato, si acquistano strumenti di laboratorio sia di fisica sia di chimica, i docenti di inglese dispongono ora di cassette audio con dialoghi in lingua, vanno in "onda" i corsi di recupero e si affaccia una nuova proposta di aggiornamento "La riforma della scuola secondaria in Italia".

Il varo della riforma sembra imminente.

Nel giugno 1982 i risultati dello scrutinio rilevano la presenza di alunni in difficoltà nelle 1^a e 3^a classi ed aprono un dibattito per chiarire il quadro della situazione.

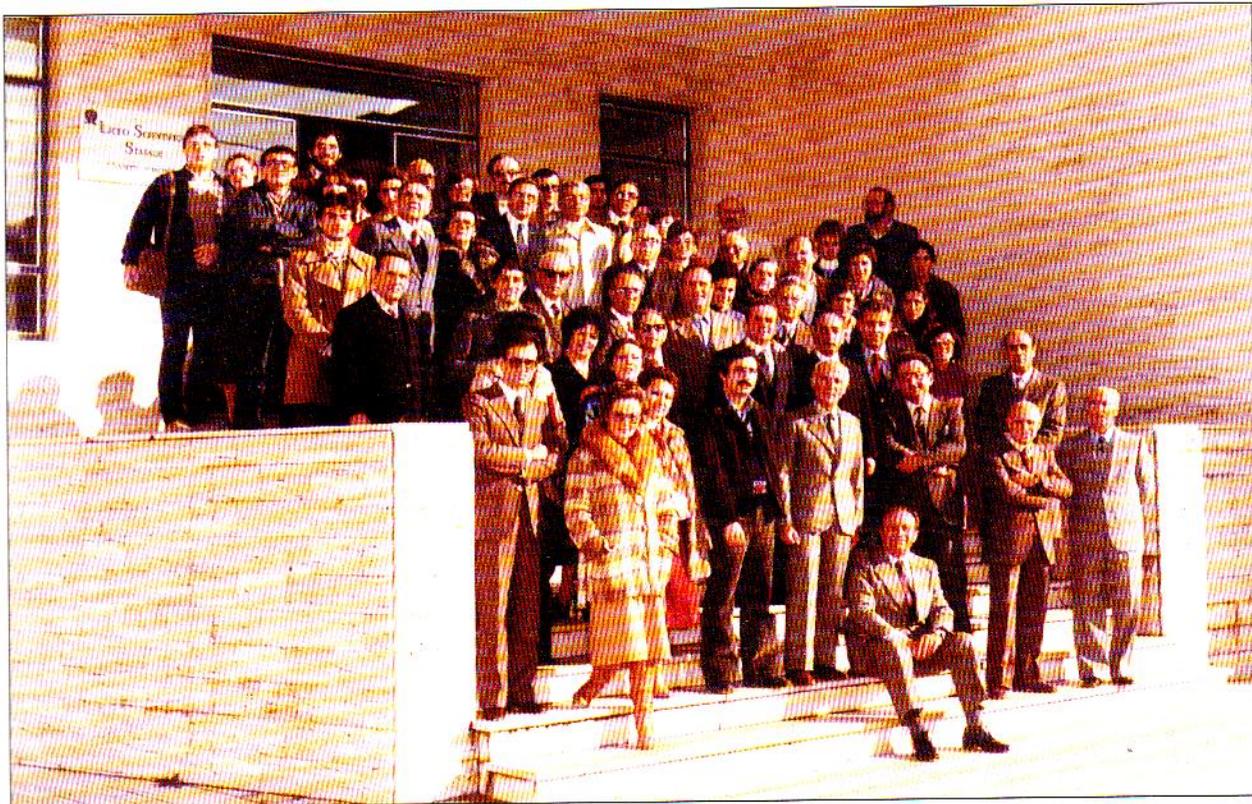
Per gli alunni di 1^a si evidenzia che lo scadimento del livello culturale della scuola media inferiore e l'insufficiente preparazione linguistica dovrebbe spingere i docenti a commisurare gli obiettivi con i requisiti iniziali senza tirare al basso, pena la dequalificazione della scuola.

La programmazione di corsi di sostegno nel periodo estivo trova però opposizione tra i docenti che decidono di rinviare la discussione ai primi mesi dell'anno scolastico successivo.

Dopo aver insegnato per 19 anni come docente, il prof. Latrofa torna al Sante Simon in qualità di preside nell'anno scolastico



Dicembre 1979 - Cerimonia di congedo preside Bruzzese. (prop. C. Logreco).



Dicembre 1979 - Cerimonia di congedo preside Bruzzese. (prop. C. Logreco)

1982/'83 e presenta nella prima seduta collegiale i suoi intenti pedagogici e didattici: "Offrire buone scelte educative, dare un valido contributo alla formazione umana e sociale dei giovani".

Si affaccia l'ipotesi di una programmazione d'istituto e si propone di stilare la relazione programmatica per discipline.

L'ora scolastica viene ridotta a 55'.

La prof.ssa Salerno il 9 novembre 1982 introduce il dibattito sulla legge di riforma della scuola secondaria superiore. La docente pone l'accento sulle ambiguità presenti nel testo di riforma, pure in un quadro che definisce meglio il rapporto formazione umana e formazione professionale dei giovani. Ma quale il ruolo e la funzione dei docenti se non sono chiaramente indicati i suoi tratti caratteristici e le competenze? E' vero che la legge prevede un massiccio programma di aggiornamento, ma basterebbe questo a rendere il docente uomo di cultura, professionista serio, operatore sociale in grado di riuscire con successo nel suo compito educativo?

Il dibattito vede, come è logico, un ampio ventaglio di posizioni: chi accetta del testo di riforma lo spirito innovatore, chi lo respinge perché poco chiaro, chi vuole emendarlo, chi sottolinea l'assenza di importanti questioni

(educazione permanente, superamento della frattura tra la formazione di base e quella professionale). Si sposta sull'università la responsabilità di sfornare dottori, docenti incapaci di operare nell'immediato: si potrebbe pensare ad un anno post-laurea che conferisca un titolo abilitante all'esercizio professionale. Nel testo si fa riferimento alla soppressione degli esami di riparazione. I docenti a conclusione di incontri e dibattiti deliberano di formulare un documento che contenga osservazioni di rilievo sul testo della riforma. Nella riunione del 22 dicembre il documento viene approvato.

La vita di scuola, nonostante le novità in discussione, cambia poco. Le assenze, i permessi di uscita degli studenti sono sempre al solito livello; le verifiche e la valutazione necessitano sempre di criteri orientativi ad evitare approssimazione e sporadicità delle stesse e disomogeneità a fine anno, i problemi posti dai docenti erano sempre legati all'*hic et nunc*.

Il preside esorta ad ogni incontro i docenti ad evitare l'improvvisazione e a individuare con precisione gli obiettivi primari dell'insegnamento e a trovare raccordi con le discipline diverse dalle proprie al fine di offrire una visione unitaria del sapere.

Nella seduta collegiale del 9 novembre 1983 il preside Latrofa legge al collegio una

sua personale relazione sull'andamento generale della scuola, sui rapporti con i docenti, sul funzionamento della sezione centrale, della succursale, della sezione staccata.

L'analisi del preside sembra nascere da una serie di interrogativi che evidentemente lo angosciano. Cosa fa la scuola per orientare i giovani; gli obiettivi così pomposamente definiti nelle programmazioni in quale misura vengono raggiunti; i giovani, a conclusione del corso di studi, sono capaci di leggere la realtà e di dare significato al proprio progetto esistenziale? Se si fa riferimento ai risultati, all'impegno degli studenti, ci si accorge che solo uno sparuto gruppetto di giovani raggiunge la maturazione intellettuale, l'organicità delle conoscenze, l'approfondimento delle questioni ritenute di grande importanza culturale.

L'atmosfera che si respira non è certo vivace, né particolarmente improntata a serietà nello svolgimento del lavoro giornaliero.

Il preside pensa a possibili soluzioni. Dice. "Se riuscissimo a realizzare un ambiente in cui si respira aria di serietà e di impegno, il nostro lavoro frutterebbe più del doppio". E' un'implicita accusa ai docenti? Il preside è in crisi di fronte ad una situazione didattica e disciplinare ingovernabile?

Di fatto è l'intera scuola italiana ad interrogarsi sulla sua funzione e sul ruolo a fronte di

processi di massificazione della cultura da un lato e di estrema specializzazione dall'altro sempre più sofisticati e accelerati, difficili quindi, da gestire con i tradizionali strumenti.



Anno scolastico 1980-81 - Gita scolastica a Firenze
(prop. D. Zito)



1982 - Cerimonia di saluto preside D. Cascella. (Archivio Liceo Scientifico)

CAPITOLO V

Nella seconda metà degli anni Ottanta torna al "Sante Simone" il prof. Domenico Zito con la funzione di preside mentre la scuola sta attraversando una fase di grandi trasformazioni che vengono recepite in maniera diversa dagli operatori (presidi, docenti) e dagli utenti (alunni, genitori). Intrinseco al cambiamento un clima di approssimazione e di confusione che caratterizza i momenti iniziali di un percorso verso le riforme ancora oggi tutt'altro che definito e concluso. Tuttavia nel nostro liceo prende corpo e si va affermando la "cultura della programmazione" nell'attività didattica, in risposta alle numerose e nuove sollecitazioni che la società ha rivolto al sistema educativo in merito alla formazione complessiva delle nuove generazioni. A livello delle singole unità scolastiche si vanno ridefinendo i confini di competenza, di responsabilità e di organizzazione delle componenti interne, gli operatori, ed esterne, utenti ed altri interlocutori interessati; ma, soprattutto, si rivedono le strutture e le procedure operative a livello collegiale in relazione alle attività di programmazione, di coordinamento e di controllo, al fine di realizzare nella scuola quella multidisciplinarietà paradigmatica ritenuta

generalmente indispensabile in ogni settore dei pubblici servizi ed in particolare in quello dell'istruzione.

I docenti si interrogano, si confrontano, dibattono sulla qualità e sulla fattibilità dei contenuti che costituiscono materia della trasformazione, li mettono in relazione con la pratica scolastica e con il quotidiano esercizio della professione, si accostano alle novità in modi diversi: alcuni più propensi ad accogliere l'innovazione, altri fermi sulle posizioni consolidate. In ogni caso il "Sante Simone" risponde concretamente alle nuove richieste pensando, organizzando ed elaborando la "Programmazione educativa e didattica d'Istituto", documento in cui sono enunciate le finalità e gli obiettivi formativi e didattici fondamentali ed esplicitate le attività para ed extrascolastiche attraverso le quali perseguire quegli obiettivi.

Nella programmazione dell'anno '89/'90 viene rivolta particolare attenzione al concetto di cultura nei suoi aspetti disciplinari e metodologici; anche in questo caso preside e docenti, sottolineando la centralità della figura dell'alunno, focalizzano il loro impegno sui temi della motivazione allo studio: si ritiene



Anno scolastico 1987-88 - Maggio '88 - "Cerimonia di presentazione lavori per S. Caterina e per il Boschetto di Conversano" - Classi IV C e V B. E' presente il Sindaco di Conversano Avv. A. Giannetta. (Archivio Liceo Scientifico).



Anno scolastico 1988-89 - Maggio '89 - Cerimonia di presentazione lavori per il Centro Storico e il Castello di Conversano. Classe V B, III B e III C. E' presente il Sindaco di Conversano prof. F. Cavallo e il sig. G. D'Attoma presidente CNA. (Archivio L. S.).

fondamentale sviluppare l'interesse da parte degli alunni sia nei confronti dei contenuti delle singole discipline curriculari sia nell'acquisizione di un adeguato metodo di studio.

Difatti l'anno successivo gli alunni sono stati coinvolti direttamente nell'attività della scuola attraverso la realizzazione di un giornale scolastico, "Il Brufolo", da loro stessi redatto ed a loro destinato. L'iniziativa ha successo e l'esperienza puntualmente si ripete negli anni successivi.

Altro punto centrale interno alla trasformazione riguarda lo sviluppo della collegialità nella prassi scolastica mediante il coordinamento delle programmazioni di classe con quella d'Istituto. Oltre alla organizzazione delle visite guidate e dei viaggi di istruzione, ad esempio, si introducono progetti specifici riguardanti l'educazione alla salute e la prevenzione delle tossicodipendenze e l'educazione ambientale.

Questi ultimi temi diventano dominanti nella programmazione dell'anno scolastico 1991/'92. Anche in risposta alle sollecitazioni sempre più pressanti provenienti dal Ministero, ci si propone di finalizzare la realizzazione di tutte le attività parascolastiche ed integrative del normale curriculum alla eliminazione del cosiddetto disagio giovanile, mediante il coinvolgimento degli alunni in attività

positive come il giornale scolastico, il cinema, lo studio del territorio, l'attività teatrale.

Significativa risulta la riuscita dell'attività teatrale concretizzatasi nella rappresentazione dell'opera di Goldoni "La vedova scaltra".

Nello stesso anno anche i docenti decidono di aggiornarsi sul tema del disagio giovanile: uno specifico corso viene organizzato in collaborazione con l'Associazione "Antigone" di Conversano che mette a disposizione della scuola i suoi esperti a titolo gratuito.

L'anno successivo la scuola si impegna ad approfondire il discorso del "benessere" degli alunni attraverso lo sviluppo di tutte quelle attività atte a far cogliere ai giovani il senso della vita e a renderli protagonisti veri della "star bene in libertà" in alternativa allo "star bene in dipendenza". Vengono in sostanza perseguiti gli obiettivi del "Progetto Giovani".

La consolidata esperienza degli anni precedenti consente ormai di elaborare in forma sempre più articolata e strutturata il documento programmatico che costituisce la carta di presentazione del liceo, di stretta competenza del Collegio dei Docenti sul piano educativo, didattico e che trova il pieno e convinto sostegno del Consiglio di Istituto per quanto attiene agli aspetti finanziari e del Preside e dei suoi collaboratori, docenti e personale tecnico amministrativo, per gli aspetti organizzativi.

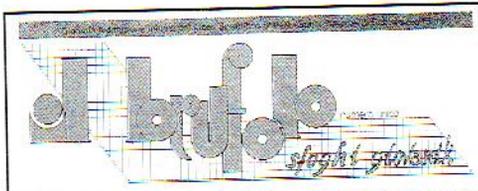
31 maggio 1991 - Cerimonia di presentazione del giornale scolastico "Il Brufolo".
Visita autorità invitate alla nuova aula di Informatica.



Anno scolastico 1994-95 - Classe V B redazione del "Il TG dei Ragazzi" trasmesso su telenorba dal 16 al 20 maggio 1995.



A.S. 1995-96
13 maggio 1996.
Rappresentazione teatrale "Agosto, moglie mia non ti conosco" di A. Campanile, presso il Cine-Teatro "Norba" di Conversano.



20 APRILE 1991

Il nostro primo liceo Show

Per noi il momento di prova come discendente di un grande progetto è stato un giorno speciale in cui abbiamo avuto il possibile di vedere e sentire sul nostro territorio il nostro impegno. Oggi, dopo un anno di lavoro, siamo orgogliosi di poter dire che il nostro liceo è nato. È un liceo che ha voluto essere un punto di riferimento per la comunità di Conversano e per il territorio circostante. È un liceo che ha voluto essere un punto di riferimento per la comunità di Conversano e per il territorio circostante.

INDAGINE CHE HA UCCISO LAURA PALMERI

Di G. Lenoci

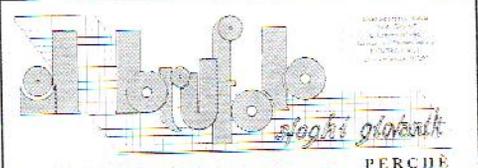


PERCHÉ CONTINUARE?

La ricerca è un'attività che non si esaurisce mai. È un'attività che si rinnova continuamente. È un'attività che si rinnova continuamente. È un'attività che si rinnova continuamente.

ENGAGEZ-VOUS

Il nostro impegno è un impegno che si rinnova continuamente. È un'attività che si rinnova continuamente. È un'attività che si rinnova continuamente.



SANTE SIMONE: chi era costui?

PERCHÉ SCRIVERE

Il nostro impegno è un impegno che si rinnova continuamente. È un'attività che si rinnova continuamente. È un'attività che si rinnova continuamente.

I temi che vengono affrontati con maggiore frequenza sono quelli dell'educazione alla salute e sessuale in particolare; in collaborazione con la direzione della locale A.U.S.L. si tengono lezioni a cura di medici esperti nel settore e si istituisce il C.I.C. (Centro di Informazione e Consulenza), affidato alla psicologa dott.ssa A. Calisi e al docente referente prof. C. Locafaro.

Stimoli vengono inoltre offerti agli alunni per la formazione di una coscienza ambientale attraverso l'intervento del direttore del museo civico di Conversano prof. Vito L'Abbate.

In anni a noi più vicini vengono svolte come fatto ormai di routine, visite guidate alla scoperta della nostra regione, l'educazione stradale, la visita a istituti universitari, i viaggi di istruzione.

Nel 1995/'96 viene ripreso il tema dell'educazione teatrale con l'allestimento e la messa in scena, previo adattamento, dell'opera di Achille Campanile "Agosto, moglie mia non ti conosco". Per l'adattamento scenico è da segnalare il prezioso contributo degli alunni Maurizio Borracci e Maria Lorusso; per la regia e la realizzazione quello dei docenti Patrizia Accetta, Marisa Cacciapaglia, Cosmo Locafaro e Giuseppe Lenoci.

Un cenno particolare va fatto ad un aspetto assai significativo per l'attività complessiva: la ricerca storica e l'elaborazione di grafici e plastici sul recupero di siti di importanza storico-artistica del territorio. Si tratta di esempi concreti di produzione culturale diretta da parte degli studenti sotto la guida sempre appassionata del prof. Giuseppe Lenoci e supportata dalla sensibilità e disponibilità del Preside e del Collegio dei Docenti che hanno colto come prioritaria al di là dell'eco che le iniziative hanno suscitato, il fine del coinvolgimento diretto degli studenti nella conoscenza del proprio territorio. In questo sviluppo della coscienza ambientale i progetti hanno riguardato il centro storico di Conversano, quello di Casamassima, la peschiera di S.Vito di Polignano a Mare, il Castello di Conversano, il "Boschetto" di Conversano, la chiesa di S. Caterina di Conversano, la sistemazione di via Paolo Michele Accolti Gil di Conversano, l'ex convento del Carmine di Conversano. Ai progetti sono seguite mostre e conferenze illustrate che hanno riscontrato l'interesse degli amministratori comunali dei centri interessati.

In occasione del centenario della morte dell'architetto Sante Simone, al quale la scuola è intitolata, il Liceo Scientifico di Conversano ha offerto la propria collaborazione con ricerche e lavori grafici per la mostra che il comitato organizzatore ha allestito in ricordo dell'illustre storico, architetto e umanista conversano.

Per la storia della scuola dalla sua istituzione agli anni Novanta sono state consultate le seguenti fonti d'archivio.

1) Fondo documentario del Liceo Scientifico di Conversano.

- Atti amministrativi
- Registri dei professori
- Programmi didattici
- Relazioni iniziali e finali dei docenti
- Relazioni finali dei presidi
- Verbali degli esami di idoneità
- Verbali dei collegi dei docenti
- Verbali dei consigli di classe
- Verbali dei consigli di dipartimento
- Programmazioni di istituto

2) Fondo documentario offerto alla scuola dell'avv. Alberto Giannetta.

- Verbali della Giunta Comunale
- Verbali del Consiglio Comunale
- Corrispondenze epistolari, telegrammi, etc.

3) Archivio Storico Comunale di Conversano

- Documenti sulla procedura della istituzione del liceo scientifico a Conversano





L'ARCHITETTO "SANTE SIMONE" 1823 - 1894

** Questo testo riprende in forma sintetica il saggio pubblicato con lo stesso titolo nel volume, a cura di V. L'Abbate, "L'architetto Sante Simone (1823-94). Studi progetti cultura, Fasano 1996, pp. 21-84.*

Una suggestiva figura di tecnico ed intellettuale ha percorso e segnato la storia di Conversano nella seconda metà dell'Ottocento: l'architetto Sante Michele Simone. Un tecnico colto e raffinato, una personalità dotata di moderna sensibilità e di passioni autentiche, uno studioso aderente alle idealità e alle ideologie dell'epoca.

Nato a Conversano il 4 febbraio 1823 da Vitantonio Simone, dipendente comunale, e da Anna Rosa Fanelli, il giovane Simone visse in un quadro sociale modesto, pur se collegato con la media borghesia della proprietà agraria e delle professioni "civili". La famiglia Simone mantenne, in particolare, stretti e convinti collegamenti con alcuni esponenti di mentalità liberale che operavano attivamente nell'ambiente locale, specie in ambito amministrativo a livello comunale e provinciale. Da tali relazioni egli derivò quei sentimenti di aperta avversione all'immobilità conservatrice del governo borbonico che, rafforzati dal cattolicesimo liberale di mons. Giuseppe Mucedola vescovo della diocesi conversanese dal 1849, sarebbero stati una costante della sua posizione ideologica.

Sante Simone, dopo aver frequentato le scuole del Seminario di Conversano in un clima culturale vivace, aperto e innovativo - basti ricordare il grande ruolo che vi svolgerà fra gli altri il sacerdote Domenico Morea - si recò nel 1842 a Napoli per avviare i suoi studi di architettura, che non riuscì tuttavia a completare per motivi di salute e per il precipitare degli avvenimenti politici del '48/'49.

Rientrato a Conversano, non gli fu facile inserirsi nel campo della professione tecnica,

che egli avviò tra Conversano e Massafra nei primi anni '50. A Massafra realizzò su committenza privata la bella chiesa del Bambino Gesù (1855), dimostrando di aver bene assorbito la lezione neoclassica che nel napoletano dominava particolarmente in campo architettonico. In Castellana produsse due grandi palazzi per i signori Sgobba (1855-63), edifici dall'impianto solido e compatto, e tuttavia semplici nella struttura ed essenziali nelle linee.

La dignità formale di tali prodotti, la qualità tecnica dei risultati, la indiscutibile cura complessiva delle fabbriche guadagnarono al nostro tecnico la considerazione e la stima sia di enti pubblici che di istituzioni religiose, che con sempre maggiore fiducia si rivolsero al Simone. Infatti, negli anni 1855-57 per la comunità monastica del prestigioso San Benedetto di Conversano eseguì il restauro della chiesa; in Turi portò a compimento nel '57 il monastero delle Clarisse, destinato a divenire sede del carcere circondariale; ancora, tra 1858-59 realizzava l'ampliamento del Seminario vescovile di Conversano e, infine, nei primissimi anni '60 progettava ed edificava la chiesa comunale del locale cimitero.

In questi lavori è perfettamente leggibile un linguaggio chiaro, che traduce in opere e in prodotti consoni ai tempi una idea di decoro urbano, che qualifica insieme la città ed il suo ambiente sociale. Sante Simone non opera nessun grande salto in avanti, ma concretamente offre un prodotto che si fa "immagine" e che come tale viene avvertito e fatto proprio dalle istituzioni e dagli esponenti più in vista nella società: dalla curia vescovile al grande monastero, dai privati al ceto dirigente che

presiede e rappresenta l'organo amministrativo locale.

Intanto, i legami con l'ambiente si intrecciano, si saldano sempre più strettamente, si proiettano in programmi che tramite il Comune coinvolgono la città nel suo insieme, la società, il territorio. Il tecnico interpreta le esigenze di crescita, di espansione della città storica, di razionalizzazione delle sue funzioni. Coglie gli stimoli e le spinte privatistiche ed interpreta gli interessi del ceto borghese nell'uso del territorio. Produce, perciò, nel 1861 il "piano regolatore" di Conversano e nel 1862 l'espansione di Massafra con il progetto del nuovo "borgo".

Pur senza entrare nell'analisi di questi due progetti urbanistici, si può senza dubbio rilevare che la pianificazione proposta dal Simone rappresenta una efficace compenetrazione di esigenze edilizie e di ampliamento delle funzioni pubbliche del centro cittadino. I nuovi caseggiati si dispongono con criteri di regolarità e di uniformità nelle aree di espansione, prevedendo anche interessanti tipologie edilizie; e queste aree il tecnico intende saldare, nel caso di Conversano, alla città storica mediante la regolarizzazione delle antiche cortine murarie, la sistemazione della viabilità estramurale ed il suo raccordo con la viabilità interna, la creazione di spazi sistemati a giardini pubblici.

Più lineare e, per così dire, più scontata è la pianificazione di Massafra, con il nuovo "borgo" di impianto ortogonale, l'inserimento di una piazza quadrata, la regolarità complessiva dello sviluppo. E tuttavia non manca la previsione di legare questa espansione edilizia, in sé uniforme, alle caratteristiche naturali del territorio. Lì dove propone di utilizzare per pubblica passeggiata il bosco esistente verso il bordo della gravina e di affiancargli una ben definita zona da sistemare a giardino.

Negli anni che seguono l'unità nazionale, presso il Comune di Conversano si registra una intensa attività amministrativa. Grazie alle spinte esercitate da amministrazioni stabili e sull'onda di una generale situazione di crescita economica e di rinnovamento sociale, si dà avvio ad un più maturo ed articolato programma di interventi nel settore delle opere pubbliche. Gli uffici comunali, le scuole, la sede dell'ospedale, la villa comunale, il cimitero, le sistemazioni urbane occupano, infatti, molta

parte delle risoluzioni comunali e delle risorse finanziarie. A premere maggiormente per questa rivalutazione della città è il nuovo ceto dei professionisti che, affiancato dalla borghesia agraria, in buona misura sostituisce nella guida dell'amministrazione le antiche famiglie, fino ai primi decenni del secolo ancora determinanti nelle scelte cittadine.

Se da una parte la curia vescovile aveva riorganizzato nel Seminario-collegio il proprio centro di cultura e di formazione intellettuale, dall'altra il potere laico non rinuncia ad affermare il proprio ruolo e perciò impianta nel 1864, proprio a fianco del palazzo municipale nella piazza dell'abitato, un nuovo teatro, luogo di "educazione civile" e segno inequivocabile della cultura borghese. E una volta completati i lavori del teatro, dà inizio alle opere di restauro del palazzo comunale, poi ultimate nel 1870. All'una e all'altra ristrutturazione provvedeva, come è noto, l'arch. Sante Simone. Attraverso tali progetti veniva pienamente confermata la centralità, rispetto a tutto l'abitato, della piazza del Municipio, a cui l'architetto Simone contribuiva a dare un moderno aspetto ottocentesco, ancora una volta adottando ben definiti moduli neoclassici.

Questi progetti, se per un verso danno conto della versatilità del tecnico conversanese e della sua capacità di soddisfare richieste di varia natura ed entità, a lui rivolte in modo ormai sistematico dall'amministrazione pubblica, certo ci fanno pensare al lavoro di aggiornamento e di confronto che egli dovette svolgere con analoghe e significative esperienze altrove realizzate. Posto di fronte a nuovi impegni ed affrontando nuove opere, l'architetto cercò di volta in volta anche il contatto diretto con qualificati tecnici esterni e con altri studiosi, spesso recandosi di persona in altre città, come appare dalle sue carte manoscritte.

Intanto è importante notare che in questi anni sessanta Sante Simone è diventato il referente pressoché esclusivo dell'amministrazione cittadina per i progetti tecnici. Egli funge in sostanza da ingegnere comunale, impegnato a progettare e dirigere i lavori di sistemazione dell'ex convento del Carmine per situarvi l'ospedale e l'asilo infantile, di completamento delle opere cimiteriali, di manutenzione complessiva degli edifici pubblici, di cura dei numerosi ed ordinari interventi edilizi, tra i

quali va segnalato l'abbattimento dell'antica muraglia in più punti lungo la estramurale a mezzogiorno e dinanzi alla Chiesa del Purgatorio. Ma anche privati, confraternite ed opere pie si rivolgevano a lui per interventi di varia natura.

Il pieno inserimento nel quadro culturale e sociale della città, oltre che tecnico-professionale, e ad un livello che possiamo definire di sicuro rilievo personale, trova conferma nell'incarico affidatogli fin dal 1865 di insegnante di disegno presso il Seminario-collegio vescovile, nella nomina ministeriale a "delegato scolastico del mandamento di Conversano" e ad ispettore ai monumenti e scavi di antichità, nel suo inserimento in vari organismi rappresentativi a livello cittadino, come ad esempio nella commissione sanitaria comunale.

Il compito di architetto comunale in Conversano non gli rendeva incompatibile lo svolgimento della libera attività professionale, che egli continuò sempre ad esercitare sia a Conversano che in altri centri del barese.

Qualche esempio: tra 1873-74 il consiglio comunale di Conversano decideva di affidargli il compito di redigere il piano di espansione dell'abitato; in quegli anni egli progettava - in stile medievale, e per così dire di gusto ghibellino - la torre della villa Karusio a Putignano; dal 1877 avviava i lavori di restauro nella cattedrale di Conversano su incarico del vescovo Silvestris e poi riceveva l'incarico del progetto generale da parte del Ministero; nel 1878 veniva chiamato nel Comune di Noci per collaudare lavori stradali, che poi avrebbe proseguito con una nuova progettazione negli anni successivi; ugualmente nel 1878 il Capitolo della chiesa palatina di Acquaviva delle Fonti lo incaricava del restauro della cripta di quella chiesa.

Tra 1875-80 escono i suoi primi studi: su Metaponto, sulla cattedrale di Conversano, sulla cripta della chiesa di Acquaviva, sulle ferrovie economiche della provincia di Bari, sulla storia dei muri, sul disegno architettonico; ed inoltre scritti di carattere letterario: innanzi tutto alcuni canti in versi (*Le felicità d'Italia, A Vittorio Emanuele II*) di evidente argomento patriottico e risorgimentale, e poi opere teatrali in prosa e in versi, drammi e farse che gli alunni del Seminario interpretarono e portarono anche nel teatro comunale, e

infine poesie e satire. Opere purtroppo quasi tutte perdute.

Ingegno versatile e di larghi interessi, il Simone si mostrava innanzi tutto uomo di cultura e patriota sincero; in quelle sue composizioni, però, in cui si sentono riecheggiare temi e idealità romantiche di altri ben più noti autori, in fondo non è dato apprezzare nulla di più che l'abilità del verseggiatore. Altri lavori, con i quali affronta temi di carattere generale, in realtà rispondono ad una esigenza di valore pratico, cioè fornire una guida per la conoscenza di fatti tecnici e insieme culturali e svolgere opera didattica in favore delle maestranze.

Perciò alcuni di quegli studi furono pubblicati su giornali provinciali ed altri rimasero semplicemente manoscritti, finendo così col disperdersi. Basterà citare a questo proposito, tra i lavori rimasti inediti, due soli titoli: "Gli ordini di architettura del Vignola, ridotti a facile lezione per gli operai", e il "Dizionario architettonico, storico, archeologico", opera assai vasta ed impegnativa.

Sante Simone non considerò come invalicabile il limite dell'ambiente in cui viveva. Cercò in più occasioni il confronto con esperienze e con problemi di ampio respiro. Fu per varie ragioni a Napoli, a Roma, a Firenze, come risulta dai suoi scritti. In particolare, a metà degli anni '60 aveva partecipato al concorso per la progettazione del palazzo ateneo di Bari, e già prima aveva mandato un suo progetto a Napoli per un monumento a Dante, al quale era stata intitolata l'antica piazza Mercatello, e nel 1873 inviò un complesso progetto di "mercato o emporio" alla esposizione internazionale di Vienna.

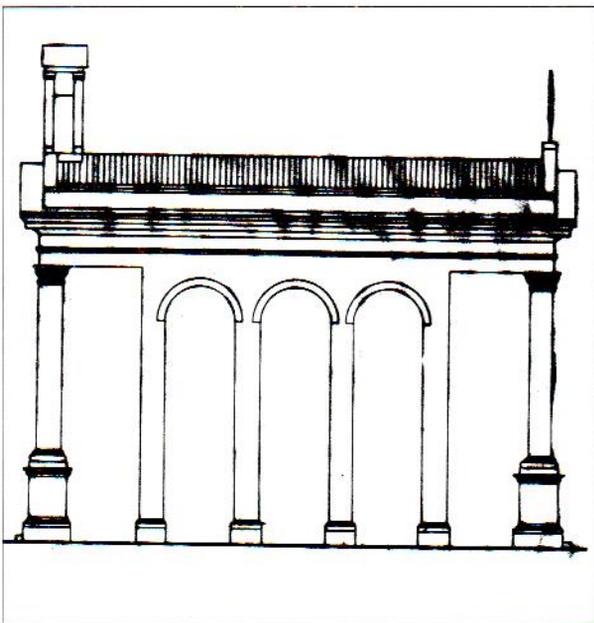
Non ottenne successo nè fortuna. Quei lavori (oggi perduti), se furono in qualche aspetto apprezzati, non potevano competere con quelli di tecnici più accreditati sul piano professionale, oltre che dotati di più vasta esperienza. Tuttavia egli non mancò di produrre altre progettazioni (nel 1882 per il palazzo della Camera di commercio in Bari, nel 1885 per la chiesa di S. Maria della Croce a Noci, nel 1887 per S. Maria della Misericordia a Ruvo); progetti rimasti inattuati, che rispecchiano in pieno le sue concezioni teoriche di quegli anni e in sostanza le sue idee eclettiche. Progetti che per lui dovevano anche significare un modo per affermare il proprio "genio" e

liberarsi dagli stretti vincoli dell'ambiente paesano, Conversano o Turi o Noci, in cui sempre le esiguità finanziarie ed i limiti culturali imponevano tante rinunce al nostro architetto, che da ciò derivò una condizione di sfiducia e la convinzione che la sua "arte" non venisse compresa.

Conversano - egli scrive - ha smesso di essere quella "piccola Atene delle Puglie" che era stata in altri tempi, quando le virtù degli amministratori facevano anche apprezzare i meriti degli uomini giusti e le qualità dell'ingegno. Ai suoi tempi invece, ignoranza e malignità, corruzione e cattiveria inasprivano gli animi dei cittadini ed accentuavano i contrasti in cui sempre più si dibattevano le amministrazioni pubbliche.

Ormai le "guerre subdole" degli "insipienti partiti" finivano col "trascinare la plebe al mal passo". Così il Simone interpreta il clima politico e sociale che portò nel maggio del 1886 al "triste avvenimento" dell'incendio del municipio di Conversano. Non capiva, l'architetto, la natura e le ragioni più profonde dell'arretramento della società e della miseria del popolo, e non vedeva la natura sociale del problema politico meridionale e nazionale. Ancora fermo su idee anticlericali e moralistiche, non si rendeva conto che le idee risorgimentali avevano lasciato il posto alla retorica patriottica e nazionalistica, e che tali idee nascondevano, in ambito locale, il concreto obiettivo della gestione del potere cittadino.

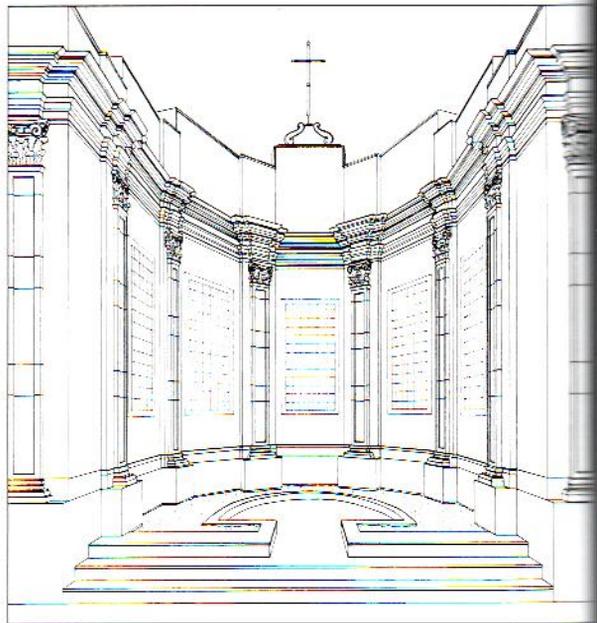
Sante Simone trascorse gli anni '80 immerso nel suo lavoro e sistematicamente



occupato nei suoi studi storico-artistici. In Conversano restaurò nuovamente il palazzo municipale, elaborò secondo le direttive comunali la nuova espansione urbana, sistemò tutta la viabilità interna e rurale, progettò la villa e il macello comunale, diresse i lavori per vari edifici privati, per la verità assai poco documentati. Lavorò anche a Polignano, Noci e soprattutto a Turi, dove rivestì quasi il compito di ingegnere comunale, progettando la torre dell'orologio pubblico e l'edificio scolastico (quest'ultimo non realizzato per mancanza di finanziamenti), sistemando il piccolo teatro comunale, curando l'ampliamento del cimitero, oltre a vari minori interventi.

Soprattutto, avviò un programma di studi che realmente lo pose alla pari di altri illustri studiosi e uomini di cultura della nostra regione. Mi riferisco a Cosimo De Giorgi di Lecce ed al Tarantini di Brindisi; a Giovanni Beltrani, Michele Lacava, Scipione Volpicella, e a tanti altri studiosi che col nostro architetto ebbero relazioni culturali e con lui condivisero quegli obiettivi che proprio negli anni '80 Valdemaro Vecchi poneva nel programma della sua rivista pubblicata a Trani, la "Rassegna Pugliese di lettere, scienze ed arti". A questa si sarebbero indirizzati soprattutto gli intellettuali pugliesi di tendenza laica e progressista, studiosi che avrebbero dato vita anche in provincia di Bari alla Commissione di archeologia e, quindi, alla Società di storia patria per la Puglia.

Era questa, appunto, la posizione culturale del Simone, che era schierato sul fronte della



Rilievo grafico - Chiesa del Cimitero e Calvario di Conversano realizzato da Pietro Di Chito V B

storiografia positivista. Ed il metodo "oggettivo", che egli ovviamente condivideva, lo portava a poggiare le sue ricostruzioni storiche sulla ricerca del documento, sulla ricerca del "vero", del dato oggettivo, ricavato direttamente dall'indagine sul territorio.

Sicuramente significativi sono gli studi da lui prodotti nel campo della storiografia erudita, studi che non nascondono però i limiti di una ricerca storica non guidata - come invece voleva il Morea, sostenitore in quegli stessi anni del neoguelfismo, cioè del cattolicesimo liberale - da una concezione filosofica che interpretasse e desse essa stessa il senso della storia. Ma neppure si tratta di una erudizione di tipo settecentesco, di una erudizione per così dire "neutra" o motivata dal semplice gusto dell'antiquaria. Il Simone, infatti, sia nella edizione della *Storia di Conversano* del Tarsia Morisco, sia nel suo *Monstrum Apuliae*, sia nel *Norba e Ad Veneris*, è costantemente impegnato al fondamentale recupero delle fonti documentarie, allo scrupoloso lavoro dell'indagine topografica, alla nuova e moderna lettura delle strutture monumentali. Si tratta, insomma, di un apprezzabile tentativo di superare la tradizione storiografica precedente, di vagliare con maggiore senso critico la storia municipale, sia pure sostenuto da un intento di tipo celebrativo: l'affermazione del "glorioso" passato della propria terra, sempre accompagnata da una calda passione civile.

L'altra direzione verso cui lo studioso indirizzò il proprio interesse è lo studio delle testimonianze artistiche ed architettoniche del passato. A questo proposito, egli concepì un organico piano di studio dei monumenti medievali pugliesi, per cui avrebbe voluto la collaborazione di altri colleghi e studiosi. E in realtà produsse un grande sforzo di analisi dei principali monumenti di tante città pugliesi, da Barletta a Trani e Castel del Monte, da Bitonto a Bari e Giovinazzo, da Mola di Bari ad Acquaviva e naturalmente a Conversano. Quegli studi, pubblicati sulla rivista fiorentina "Arte e Storia" e poi sulla "Rassegna pugliese", testimonianza del legame fortemente avvertito col territorio pugliese e con la sua storia, si legarono all'attività progettuale e agli interventi di restauro condotti su diversi edifici religiosi, ma sono anche lo sforzo di una interpretazione critica che il Simone conduceva della storia artistica della regione.

Sulla scia e sotto la guida teorica di Pietro Selvatico, Camillo Boito, Demetrio Salazaro (che rappresentano a livello nazionale i riferimenti costanti del nostro architetto ed inoltre le indiscusse autorità nel campo degli studi architettonici ed artistici), aggiornando gli studi dei francesi e tedeschi che si erano occupati della storia artistica di Puglia (Lenormant, Menard, Schutz, ecc) Sante Simone avvia la conoscenza e la rivalutazione dell'arte "lombarda", cioè del romanico pugliese. E quello stile medievale, già disprezzato e ignorato, egli si propone di riportare alla vista e di far ammirare nei suoi alti risultati artistici, che "resero grande la nostra patria - egli scrive - quando altrove era ancora barbarie".

Che questo "recupero" significasse poi la distruzione di ciò che il Barocco aveva aggiunto - quei fronzoli e "capricci" tipici del gusto seicentesco che tanto il Simone avversava - è il prodotto inevitabile dei tempi. Enrico Alvino, Federico Travaglini, Francesco Saponieri - per fare solo qualche nome, e tra i maggiori tecnici meridionali dell'epoca - non si regolavano diversamente nei loro interventi di restauro a Napoli e in altre città pugliesi.

Esempio di intellettuale ottocentesco che univa cultura tecnica, interessi umanistici e passione civile, Sante Simone fu sempre impegnato in molteplici campi, per cui diede significativi apporti alla società meridionale: dalla erudizione ricavò un saldo impegno civile, dalla sua formazione professionale non accademica derivò la capacità di operare per il concreto sviluppo dell'ambiente urbano, dalla cultura artistica e architettonica maturò l'impegno a riconoscere e rivalutare il patrimonio culturale della sua terra meridionale.

L'intitolazione del Liceo Scientifico Statale di Conversano al suo nome costituisce un conubio quanto mai forte e valido, e vuole rappresentare - per la società di oggi e, mi auguro, anche per quella di domani - un eloquente

richiamo al legame che l'ambiente ed il territorio in cui viviamo conservano con il patrimonio di esperienze della nostra storia.



Vito L'Abbate

I PRESIDI

del Liceo Scientifico Statale "Sante Simone" di Conversano

dal 1946-47 al 1947-48

Prof. Cav. Raffaele Chiàntera

preside liceo-ginnasio "Morea" Conversano



dal 1948-49 al 1949-50

Prof. Giovanni Longo

preside liceo scientifico "Scacchi" Bari

dal 1950-51 a 1952-53

Prof. Salvatore De Vita

preside liceo scientifico "Scacchi" Bari



dal 1953-54 al 1955-56

Prof. Antonio Colapinto

incaricato

dal 1956-57 al 1967-68

Prof. Nicola Realmonte

incaricato



dal 1968-69 al 1970-71

Prof. Maria Buonsanto

dal 1971-72 al 1978-79

Prof. Gaetano Bruzzese

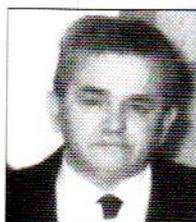


dal 1979-80 al 1981-82

Prof. Domenico Cascella

dal 1982-83 al 1984-85

Prof. Francesco Latrofa



a. s. 1985-86

Prof. Giuseppe Attolico

dal 1986-87 al 1997/'98

Prof. Domenico Zito



A.S. 1997/98 - DOCENTI

Religione:	Angelo	FANELLI	
	Lucia	BRESCIA	
	Maria	BIANCO	
Lingua e lettere italiane:	Francesca	LORUSSO	
Lingua e lettere latine:	Rosa	PEPE	
	Rosa	SANTORO	
	Patrizia	GRIMA	(suppl. Giovanna Petrosino)
	Regina	SASSANELLI	(suppl. Domenica Palumbieri)
	Martina	CALACE	(suppl. Rosa Marsico)
	Lucia	TOTARO	
	Marisa	CACCIAPAGLIA	
	Agnese	GIANNESELLI	
	Cosmo	LOCAFARO	
	Carlo	CARAMIA	
	Bartolomeo	VIELE	
Angela	CINEFRA		
Lingua e letteratura straniera:	Rosa Maria	MANGHISI	
	Angela	GIUSTI	
	Vittoria	LISENA	
	Lucrezia	MUSCATELLI	(suppl. Margherita Lorusso) (suppl. Giacomina Calabrese) (suppl. Maria A.R. Larocca) (suppl. Chiara Nappi)
Storia - Filosofia:	Nicola	VIRGILIO	
	Maria Antonietta	VITALE	
	Mario	GIANNUZZI	
	Angela	NICOLI'	
	Cesare	PRETI	
Matematica:	Maria Fortunata	POLI	
	Nicola	CAVALLO	
	Matteo	CAVALLO	
Matematica e fisica:	Mario	LACALANDRA	
	Maria	TRICASE	
	Angela	BORRELLI	
	Domenica	ZIZZAMIA	
	Sergio	LUCISANO	
Scienze natur., chimica e geogr.:	Anna Maria	MARCUCCIO	
	Catia	LATELA	
	Luigi	PALAZZO	
Disegno e storia dell'arte:	Antonia	VITANOSTRA	
	Giuseppe	LENOCI	
Educazione fisica:	Oronzo	BOCCUZZI	
	Isabella	L'ABBATE	
	Antonella	GALLUZZI	

SECRETARI

Sig.	Domenico	LARUCCIA	dal novembre 1946 al marzo 1948
Sig.	Saverio	TATEO	dal 26 aprile 1948 al 27 luglio 1976
Sig.ra	Carla	MASTRONARDI	dal 28 luglio 1976 al 7 dicembre 1987
Rag.	Francesco	VALENZANO	dal 1 febbraio 1988

A.S. 1997/'98 PERSONALE A.T.A.

<i>Segretario aggiunto</i>	Vito	LEONE
<i>Addetto amm.vo</i>	Rita	D'ORAZIO
	Saverio Paolo	ERRIQUENZ
<i>Assistente di cattedra</i>	Giovanni	POLIGNANO
<i>Assistente tecnico</i>	Donato	VERNA
<i>Aiutante tecnico</i>	Cesare	PETRUZZI
<i>Operatore scolastico</i>	Giuseppe	CHIARAPPA
	Vitantonio	CLEMENTE
	Michele	FASANO
	Vincenzo	MAGISTA'

CONSIGLIO DI ISTITUTO

PRESIDENTI:

Sig.	Vito Sante	SUSCA	dal 4 aprile	1975 al 30 gennaio 1978
Dott.	Vito	ALFARANO DI MAURO	dal 31 gennaio	1978 al 9 ottobre 1979
Dott.	Vincenzo	NETTI	dal 10 ottobre	1979 al 19 gennaio 1982
Prof.ssa	Anna Maria	GRECO	dal 20 gennaio	1982 al 23 gennaio 1985
Rag.	Domenico	LA SELVA	dal 24 gennaio	1985 al 16 marzo 1988
Rag.	Nicola	ALFARANO	dal 17 marzo	1988 al 11 aprile 1991
Prof.	Luigi	ACQUISTA	dal 12 aprile	1991 al 15 dicembre 1991
Prof.	Mario	GIANNUZZI	dal 16 dicembre	1991 al 19 settembre 1995
Sig.	Luigi	SACCHETTI	dal 20 settembre	1995 al 19 novembre 1995
Sig.	Vito Sante	BENIGNO	dal 20 novembre	1995

I MIGLIORI

Elenco alunni maturati con la massima valutazione

*Dall'anno scolastico 1968/69: alunni maturati con 60/60.

1953-54	SANVITO	VITO	media	6.6	MITAROTONDO	PAOLO	
	VAVALLE	MICHELE	"	6.6	MUSCI	ANGELO	
1954-55	CANDELA	INNOCENTE	"	6.8	OTTOMANO	GIUSEPPE	
1955-56	PINTO	VINCENZO	"	6.7	<u>Sez. RUTIGLIANO</u>		
1956-57	MIRIZZI	NICOLA	"	6.6	MESSINA	ANGELA	
1957-58	LEONE	VITTORIO	"	7.1	MOCCIA	CARLO	
1958-59	MUOLO	ANGELO	"	7.2	VALENZANO	ANGELA	
1959-60	LOLIVA	PIETRO	"	7.4	1979-80	DELL'AERA	LORENZA
	LORUSSO	FRANCESCO	"	7.2		SERIPIERRI	PASQUALE
	ZITO	GIANCARLO	"	7		SETTANNI	FRANCESCO
1960-61	SENESE	NICOLA	"	7.1	1980-81	DICILLO	ANGELO
	SIBILLA	DOMENICO	"	7		MARIANI	GIUSEPPE
1961-62	GIORDANO	ORONZO	"	7.1		SUSCA	VITA
	GIULIANI	ALFREDO	"	7.9	<u>Sez. RUTIGLIANO</u>		
1963-64	LOVECCHIO	FRANCESCO	"	6.8		AVELLA	DONATO
1964-65	MASTROPASQUA	EMANUELE	"	7.2	1982-83	ACETO	ANGELA
	PASCALI	VITO N.	"	7.1		CATICCHIO	DOMENICO
1965-66	PARENTE	NICOLA	"	6.9		FORTUNATO	LUCIA
1966-67	CAMPOBASSO	GIOVANNI	"	6.9		GIANPIETRO	GIANROCCO
	COLACICCO	NICOLA	"	7.3		GALLUZZI	RITA
	LARUCCIA	NICOLA	"	7.4		MANCINI	FRANCESCO
1967-68	ACCOLTI GIL	ROSA	"	7		MASTRANGELO	LUCIANO
	CAMPAGNONE	ANGELO	"	7		POLIGNANO	ANGELA
1969-70	CAMICIA	PIERLUIGI		60/60		TAMPOIA	GRAZIANA
	FANELLI	CARMELA				ZITA	MARIA
	PANZINI	DONATO	"		<u>Sez. RUTIGLIANO</u>		
1971-72	CAMICIA	MARCELLA	"			PIRULLI	ROSA
1972-73	DEROBERTIS	DONATO	"		1984-85	LITURRI	GIUSEPPE
	GENCO	VITOLUIGI	"			PATERA	ANTONIO
1974-75	SUSCA	FRANCESCO	"			PERRONE	GIANCARLO
1975-76	DIPINTO	CARLO	"		<u>Sez. RUTIGLIANO</u>		
	PALAZZO	DOMENICO	"			ACQUISTA	CARMINE
	RUBINO	PASQUALE	"		1985-86	ARBORE'	GIUSEPPE
	SANTAMARIA	GIACOMINA	"			ZACCHEO	NICOLA
	SORINO	LIBORIO	"		1986-87	COLETTA	RITA
	VALENZANO	VITO	"			CORRADO	MARIA
	ZANETTI	LETIZIA	"			FANIZZI	NICOLA
1976-77	GIGANTE	GIULIA	"			GRITTANI	GIUSEPPE
	MONTELEONE	ANTONIO	"			INTINI	FELICIANO
1977-78	DI TURI	COSIMA	"			LESTINGI	GENNARO
	RESCINA	LUGI	"			LOMBARDI	TIZIANA
1978-79	ANCONA	SEBASTIANO	"			MANGHISI	SANTE
	BIRARDI	GIOVANNI	"		1987-88	LIUZZI	VITO DOMENICO
	CAMASTRA	FRANCESCO	"			MANGHISI	MARIA
	GIULIANI	VITANTONIO	"			MARZULLI	IGNAZIO
	MINUNNI	PAOLA	"			PEDONE	VITTORIA

	ROMITO	ROBERTO	60/60	1995-96	BELVITO	VITO GIUSEPPE	60/60
	SOLDO	AGATA	"		CACCIAPAGLIA	FRANCESCA	"
	<u>Sez. RUTIGLIANO</u>				CAMPANELLA	ISABELLA	"
	SOZIO	FILOMENA	"		CICI	CRISTINA	"
1988-89	CANDELA	CHIARA	"		COMPAGNONE	ADELE	"
	CISTERNINO	GIOVANNA	"		COTELLA	GRAZIA	"
	D'ARGENTO	FRANCESCO	"		DI CHITO	PIETRO	"
	PORRELLI	VITO	"		LA SELVA	DANIELA	"
	RENNA	FRANCESCO	"		LOVECCHIO	MASSIMO	"
	SAPONARO	MARIA	"		MURRO	ANNA	"
	ZACCARIA	GIACOMO	"		MASTROSCIANNI	PATRIZIA	"
1989-90	MANGHISI	VITO	"		PANARELLI	ANTONELLA	"
	ORLANDO	ANTONIO	"		PALMISANO	SIMONA	"
	SAVINO	VITO	"		SPORTELLI	FILOMENA	"
	SERINI	ANTONELLA	"	1996-97	CENTRONE	PIERA	"
	SETTANNI	GIUDITTA	"		CIACCIULLI	ANTONELLA	"
	SPORTELLI	VANNA	"		GIULIANI	CHIARA	"
	<u>Sez. RUTIGLIANO</u>				DE NIGRIS	DONATELLA	"
	DE CAROLIS	GIUSEPPE	"		LENOCI	SIMONE	"
1990-91	CAPURSO	ANTONIO	"		LEONE	RAFFAELE	"
	PEPE	BERARDINO	"		MANGINI	FRANCESCO	"
	RESTA	GIUSEPPE	"		MARASCIULO	MICHELE	"
1991-92	BORRELLI	ANGELA	"		RIZZO	LAURA	"
	INTINI	ANGELA	"		ROTUNNO	TERESA	"
	LAERA	ANNA	"		SIMONE	MARIANNA	"
	MANCINI	MARIANNA	"	1997-98	D'AMBRUOSO	VIVIANA	"
	RANALDO	SERGIO	"		IMPEDOVO	DONATO	"
	RENNA	FLORIANA	"		L'ABBATE	ANNALISA	"
	SELVAGGIO	DOMENICA	"		BRIGIDO	SILVANA	"
	TANZI	GIUSEPPE	"		GILLI	GABRIELLA	"
	VINELLA	ANGELA	"		FANIZZI	ROSA	"
1992-93	ALTINI	GINADOMENICO	"		DIDONNA	GIAMBATTISTA	"
	CAMPANELLA	MARCO	"		PANTALEO	MARINO	"
	LOLIVA	ROSALBA	"				
	VINELLA	ANNA	"				
	<u>Sez. RUTIGLIANO</u>						
	LOIOTILE	TERESA	"				
	SIGNORILE	MICHELE	"				
1993-94	COLELLA	ANNALISA	"				
	CONVERSA	MARIA	"				
1993-94	DE FRANCESCO	AMALIA	"				
	LENATO	GENNARO	"				
	LASELVA	ANNALISA	"				
	RONCHI	ANNA	"				
1994-95	FANIZZI	GIUSEPPE	"				
	GIANNUZZI	GIOVANNI	"				
	INTINI	MARINELLA	"				
	LOPEDOTE	KATIA	"				
	LORUSSO	FAUSTA	"				
	MONTANARO	VITO GIUSEPPE	"				
	SCAGLIUSI	VITTORIA	"				
	SETTANNI	GIUSEPPINA	"				

CLASSI - ALUNNI

Anno sc.co	Conversano		Rutigliano (sez. staccata)	
	classi	alunni	classi	alunni
1986/87	16	402	2	38
1987/88	17	413	4	70
1988/89	18	422	4	84
1989/90	19	449	6	117
1990/91	20	473	7	140
1991/92	20	467	9	184
1992/93	20	437	9	175
1993/94	20	475		
1994/95	20	483		
1995/96	20	470		
1996/97	20	492		

AGGIORNAMENTO DOCENTI

- Anno Scolastico 1981-82 Novembre-Dicembre - Anno scolastico 1981-82 / Novembre-Dicembre '81 - Durata ore 7: **"Valutazione e programmazione"**.
Direttore: Preside Domenico Cascella - *Relatore:* Prof. Giuseppe Russillo.
- Anno scolastico 1983-84 / 12-16 dicembre '83: **"Scuola e Società"**. Organizzato dal Consiglio d'Europa. In collaborazione con l'Istituto Magistrale Conversano. 32 ore di compresenza nelle classi di docenti provenienti da Austria, Germania e Gran Bretagna.
- Anno scolastico 1983-84 / Marzo-Maggio: **"Beni culturali e territorio. Proposte didattiche per una tutela dell'ambiente"**. Organizzato dalla Fondazione "Biagio Accolti Gil" di Conversano e dall'IRRSAE Puglia. 30 ore di corso per docenti delle scuole del territorio.
- Anno Scolastico 1988/89: **Corso autogestito sulla "Valutazione"** - Coordinatore: preside D.co Zito
Anno scolastico 1989-90 / Ottobre '90: **"Educazione linguistica interdisciplinare"**.
12 ore per i docenti della scuola.
- Anno scolastico 1990-91 / Novembre '90-Maggio '91: **"Introduzione alle nuove tecnologie informatiche"**.
30 ore di corso per i docenti della scuola a cura della S.E.S.A.M. di Monopoli.
- Anno scolastico 1992-93 / Marzo-Maggio '93: **"Disagio giovanile e prevenzione delle tossicodipendenze"**.
10 ore di corso per i docenti della scuola a cura dell'Associazione "ANTIGONE" di Conversano.
- Anno scolastico 1995-96 / Ottobre '95: **"La programmazione educativa e didattica, la valutazione e la continuità educativa per una rinnovata professionalità del docente"**. 9 ore per i docenti della scuola.
Direttore: Preside Domenico Zito
Relatori: Prof.ssa Concetta Lipari Giusteschi doc. scuola media comandata presso FN.ISM.
Prof.ssa Angela Volpicella doc. pedagogia Università di Bari.
- Anno scolastico 1996-97 / Ottobre '97: **"La cultura delle pari opportunità nel sistema scolastico"**.
16 ore per i docenti della scuola. *Direttore:* Preside Domenico Zito - *Coordinatrice:* Prof. Maria Cacciapaglia. *Relatrice:* Dott. Francesca Rotunno.
- Anno scolastico 1997-98 / Aprile '98: **"Le nuove frontiere della fisica e le teorie cosmologiche contemporanee"**. 9 ore per i docenti della scuola.
In collaborazione con: IRRSAE - Puglia, Amministrazione Comunale di Conversano, Istituto Italiano per gli Studi Filosofici - Napoli, Scuola di Alta Formazione del sud-est barese "G. Albanese".
Direttore del Seminario: Prof. Nicola Mansueto
Relatori: Prof. Franco Selleri - Università di Bari, Prof. Maurizio Oliverio Università Federico II - Napoli

SPERIMENTAZIONI

P.S.S.C. : Corso sperimentale di FISICA a cura del "Comitato per lo Studio della Scienza Fisica".
Il corso fu introdotto nella prima metà degli anni Sessanta ad opera del prof. Francesco Latrofa e dallo stesso condotto fino all'anno scolastico 1977-78. Gli sono succeduti come docenti i proff. Domenico Zito, 1978-79 - al 1983-84 e Rocco Bonetti, dal 1983-84 al 1985-86.

SPERIMENTAZIONE DIDATTICO-METODOLOGICA DI STORIA. Anno scolastico 1986-87
Classi II B e II C - *Docenti:* prof. Antonio d'Itollo e prof. Francesca Lorusso

P.N.I. Piano Nazionale Informatica Sperimentazione di nuovi programmi di Matematica e Fisica con l'introduzione di elementi di logica e informatica. Sperimentazione a cura del Ministero della Pubblica Istruzione. A partire dall'anno scolastico 1989-90 nel biennio, sez. A, e quindi nella stessa sezione del triennio a partire dal 1992-93. *Docenti:* prof. Rocco Bonetti, prof. Maria F. Poli, prof. Mario Lacalandra.

Dall'anno scolastico 1996-97 **P.N.I. sperimentale solo per matematica**, per l'intero quinquennio, nei corsi A e B.
Docenti: prof. Maria F. Poli e prof. Nicola Cavallo.

STRUTTURE E SERVIZI

BIBLIOTECA -LABORATORI -PALESTRA - Nell'ultimo decennio ('86-'96) è stata rivolta particolare attenzione allo sviluppo delle tecnologie e dei sussidi didattici di tipo informatico e audiovisivo, sia per rispondere alle richieste della didattica del nuovo Piano Nazionale Informatica, sia perché i sussidi per la didattica in genere si sono orientati verso il mondo della immagine e della elaborazione dei dati. Non si è tuttavia trascurato di intervenire sui settori tradizionali (laboratori di scienze, fisica, etc.). Si forniscono i dati essenziali per settore di intervento:

AULA DI INFORMATICA - Sono stati spesi i 70 milioni del finanziamento speciale del Ministero per l'acquisto di n. 11 PC Olivetti con tutti i relativi supporti tecnici e per l'arredo dell'aula speciale.

APPARECCHIATURE INFORMATICHE - Ulteriore incremento delle apparecchiature informatiche, computer, stampanti etc., per complessive lire 7 milioni circa.

APPARECCHIATURE AUDIOVISIVE - Sono stati spesi oltre 33 milioni in questo settore per l'acquisto di telecamera, videoregistratori, impianto di antenna parabolica, televisori, complesso Hi-Fi, apparecchi radio, lavagna luminosa ed altri apparecchi.

AULA MULTIMEDIALE E LAB. DI DISEGNO - E' stato dato l'avvio alla costituzione di un nuovo tipo di aula speciale, dove sono stati installati i primi computer dotati dei più moderni sistemi multimediali, atti anche a fare da supporto alla progettazione grafica dei lavori di ricerca che annualmente impegnano gli alunni della scuola. - Per i computer, le stampanti, il software, i tecnigrafi e l'arredo tecnico in genere sono stati spesi 15 milioni circa, che costituiscono un primo investimento a cui seguirà uno nuovo di 23 milioni provenienti anche da uno speciale contributo ministeriale.

LABORATORI DI SCIENZE E DI FISICA - Per le apparecchiature dei laboratori di scienze e di fisica l'intervento finanziario è stato di lire 10 milioni circa.

PALESTRA - Le attrezzature sportive sono state incrementate per un valore complessivo di lire 2 milioni circa.

BIBLIOTECA - L'incremento dei beni librari è stato di n. 563 unità librarie; esso è dovuto sia ad acquisto diretto della scuola sia a donazioni di enti pubblici e privati.

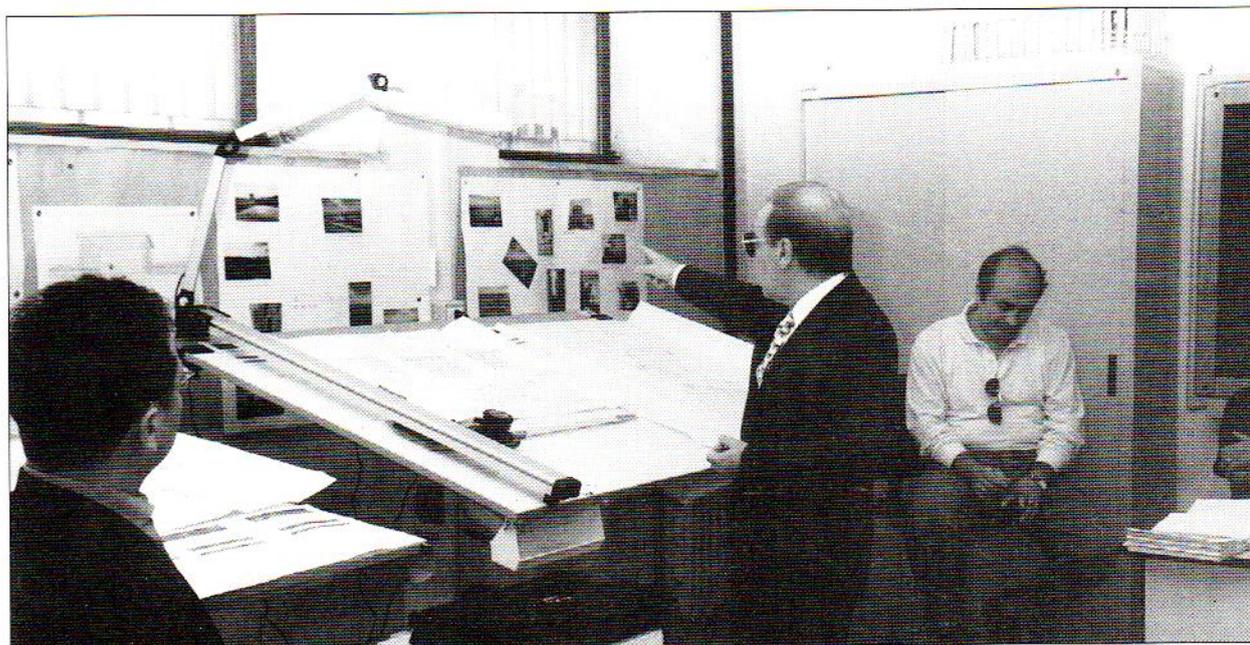
ALTRI BENI DI CONSUMO E SERVIZI - VIDEOCASSETTE DIDATTICHE: sono oltre 200 le videocassette didattiche e coprono tutto l'arco delle discipline. Sono stati investiti 10 milioni circa per il loro acquisto.

- **CD ROM:** è un settore in cui si è appena iniziato ad intervenire.

- **SOFTWARE DIDATTICO:** circa 5 milioni già investiti nei vari settori.

- **RIVISTE:** circa 2 milioni l'anno vengono spesi per il rinnovo degli abbonamenti a n. 22 riviste specializzate nei vari settori disciplinati messe a disposizione di alunni e docenti nella biblioteca. Numerose le riviste che MPI, enti pubblici e privati forniscono alla scuola gratuitamente.

- **MATERIALE DI FACILE consumo:** per le esercitazioni di laboratorio e per lo svolgimento dell'attività sportiva.



Anno scolastico 1996-97 - Laboratorio di disegno - Presentazione del progetto Calario di Conversano, Maggio 1997.

Bozza di D. D.

(Bollo da Bari)

AL PROVVEDITORATO AGLI STUDI

D A R I

Il sottoscritto Giuliano Luigi, nella qualità di Sindaco di questo Comune di Conversano, fa istanza affinché dal prossimo anno scolastico 1946-47 sia autorizzato ad aprire le prime classi del Liceo scientifico nei locali già edificati a Casa della Cei, impegnandosi quest'Amministrazione Comunale a soste-
nere ogni onere per l'instruttoria della pratica.

Si fa presente tutta l'importanza che riveste per questo centro di studi l'istituzione del Liceo scientifico a lato del liceo-umano e dell'Istituto Magistrale, unitamente alla presenza altresì di due scuole medie (la governativa e la periferica di S. Benedetto) i cui alunni sono costretti ad av-
viarsi agli studi classici, pur non essendo la ve-
cessione per non sottoporsi a rilevanti spese di
viaggio e a disagi per raggiungere Bari.

Si nutre fiducia che la presente istanza trovi presso Vostro Superiore Ufficio ogni benevolo e sollecito accoglimento.

Con perfette osservanze.

Conversano, 9 ottobre 1946

IL SINDACO
Giuliano Luigi

L.S.C. Fondo documentario.
(dal F. D. Giannetta).

COMUNE DI CONVERSANO

C O P I A

IL MINISTRO SEGRETARIO DI STATO PER LA
PUBBLICA ISTRUZIONE

Vista la legge 19-1-1942, n° 86;

Veduta la domanda presentata dal Sindaco del Comune di Conversano (Bari) intesa ad ottenere l'autorizzazione all'apertura in detta località di un liceo scientifico per l'anno scolastico 1946-47;

Visto il parere favorevole del Provveditore agli Studi di Bari seguito agli accertamenti dallo stesso all'uopo disposti

D E C R E T A

E' autorizzata l'apertura di un liceo scientifico nel Comune di Conversano (Bari) a decorrere dall'anno scolastico 1946-47.

Il presente decreto sarà pubblicato sul Bollettino Ufficiale del Ministero della Pubblica Istruzione.

Roma, li 21 novembre 1946

IL MINISTRO
P.to: Genella

Per copia conforme.

IL DIRETTORE CAPO DIVISIONE
Firma Illeggibile

Per copia conforme all'originale per uso amministrativo.
Conversano, 23 Maggio 1947



IL SEGRETARIO GENERALE
(Dr. Giannetta)

Scantata la tassa di concessione apertura di L. 300- (trecento)

L.S.C. Fondo documentario.
(dal F. D. Giannetta).

All'On.le MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE
 Ispettorato per l'Istruzione Media non Governativa

L.S.C. Fondo documentario.
 (dal F. D. Giannetta).

R O M A

Il sottoscritto, Guglielmi Luigi di Nicola, Sindaco del Comune di Conversano (Bari), gestore di questo Liceo Scientifico Comunale Autorizzato, fa domanda a codesto on.le Ministero per il riconoscimento legale (parificazione) della prima classe di questo stesso Liceo Scientifico in regolare funzionamento sin dall'anno scolastico 1946-47, giusta autorizzazione ministeriale del 21 novembre 1946.

All'uopo si uniscono i richiesti documenti.

CONVERSANO (Bari), 20 marzo 1948

IL SINDACO-GESTORE
 PRESIDENTE DEL CONSIGLIO D'AMM.NE
 (L. Guglielmi)




LICEO SCIENTIFICO COMUNALE AUTORIZZATO

CONVERSANO

-----000-----

RISULTATI CONSEGUITI NEI PUBBLICI ESAMI DELL'ANNO SCOLASTICO 1946-47
 DAGLI ALUNNI DELLA 1° CLASSE

N° Ord.	COGNOME E NOME	RISULTATO CONSEGUITO	NOTE
1	ANTELMY Giacomo	Idoneità alla 2° classe	Alunni iscritti per la frequenza della 1° classe durante l'anno scolastico 1946-47; N°9 Alunni promossi nelle due sessioni di esami: N° 9.
2	BIXIO Vincenzo	" " " "	
3	CAPRIO Nicola	" " " "	
4	PANELLI Raffaele	" " " "	
5	GIULIANI Armando	" " " "	
6	LATELA Vincenzo	" " " "	
7	LOVECCHIO Giuseppe	" " " "	
8	NAPPI Leandro	" " " "	
9	ZIZZA Carlo	" " " "	

Conversano, 20 marzo 1948

IL PRESIDE
 (R. Chiantera)



L.S.C. Fondo documentario.
 (dal F. D. Giannetta).

LICEO SCIENTIFICO COMUNALE AUTORIZZATO

CONVERSANO

-----oo00oo-----

ELENCO DEI LIBRI DI TESTO ADOTTATI NELL'ANNO SCOLASTICO
1947-1948

PER LA

1^a CLASSE

Virgilio	Eneide: comm. Vitale	Cisalpino
Bianchi e Mediani-Aperti	orizzonti - Antologia -	Zanichelli
Manzoni	I promessi sposi (Lipparini)	"
Finecochiaro	Sintassi latina	C.E.L.I.
Marzioli	Scrittori latini	Marzioli
Manaresi	Storia antica (volume unico)	Poseidonia
Colaninico	I paesi extraeuropei	Loffredo
Manarini	Algebra vol. 1 ^a	Marzocco
"	Geometria vol. 1 ^a	"
Orlandi	Grammatica inglese	C. Signorelli
Spinelli	Selections from English and American Writers	S. E. I.
"	Dizionario della lingua inglese	S. E. I.
D'Alesio	Grammatica francese	<i>Spinelli</i>
Biasi	Une gerde de fleur	Dante Alighieri
Baruoci	Proiezioni ortogonali, assonometriche e teoria delle ombre	Paravia
Giulio Bonatto	Il Vangelo	Casa Ed. Marietti

Conversano, 20 marzo 1948

IL PRESIDE

(R. Chiantera)



L.S.C. Fondo documentario.
(dal F. D. Giannetta).

LICEO SCIENTIFICO COMUNALE AUTORIZZATO

CONVERSANO

-----oo00oo-----

ORARIO SETTIMANALE DELLE LEZIONI NELL'ANNO SCOLASTICO 1947-1948

1^a CLASSE

GIORNI	ORE	MATERIE DI INSEGNAMENTO	NOTE
Lunedì	8,45 - 9,45	Italiano	
	9,45 - 10,45	Geografia	
	10,45 - 11,45	Religione	
	11,45 - 12,45	Matematica	
Martedì	8,45 - 9,45	Storia	
	9,45 - 10,45	Francese	
	10,45 - 11,45	Matematica	
	11,45 - 12,45	Latino	
Mercoledì	8,45 - 9,45	Latino	
	9,45 - 10,45	Latino	
	10,45 - 11,45	Matematica	
	11,45 - 12,45	Storia	
	12,45 - 13,45	Educazione Fisica	
Giovedì	8,45 - 9,45	Italiano	
	9,45 - 10,45	Disegno	
	10,45 - 11,45	Francese	
	11,45 - 12,45	Matematica	
Venerdì	8,45 - 9,45	Storia	
	9,45 - 10,45	Francese	
	10,45 - 11,45	Educaz. Fisica	
	11,45 - 12,45	Matematica	
Sabato	8,45 - 9,45	Italiano	
	9,45 - 10,45	Italiano	

L.S.C. Fondo documentario.
(dal F. D. Giannetta).

LICEO SCIENTIFICO COMUNALE AUTORIZZATO

CONVERSANO

00000

PROSPETTO DEL PERSONALE DIRETTIVO ED INSEGNANTE DELL'ANNO SCOLASTICO 1947-1948 PER LA 1^a CLASSE

NOME E COGNOME	Nascita		Inizio anno	TITOLI ACCADEMICI	ABILITAZIONI	Iscrizione albo profes- sionale	Materie in- segnate	N° ore settim.	Nota
	Luogo	Data							
Raffaele CHIANTERA	Pedignano Mare	20/7/1893	si	Laurea in lettere	-	-	Non insegna	-	È Preside titolare del Liceo Classico Governativo (1).
Angelo SALZO	Conversano	9/7/1916	si	Laurea in lettere	-	-	Lettere	13	
Federetta FIRULLI	"	19/8/1921	si	" " "	-	-	Francese	3	
Giuglielmo FANELLI	"	9/1/1914	si	" " scienze matemati	-	-	Matematica	5	
Vito LIEGI	"	13/4/1906	si	" " ingegneria	all'esercizio di ingegnere	dal 1934	Disegno	1	
Don Angelo GIGANTE	"	20/4/1902	si	Sacerdote	-	-	Religione	1	
Francesco GIANNINI	Nooi	7/4/1921	si	Diploma Istrutt. Milit. di Educazione Fisica	-	-	Educ. Fis. Ma- schi	2	
Vittorina LUCARELLI	Colledara se (Campobas- ano)	11/8/1920	si	Abilitazione Magistrale- Concorso Educ. Fisica-Tor- no	-	-	Educ. Fis. Fem- minile	2	

(1) L'autorizzazione ministeriale per l'incarico della Presidenza del Liceo Scientifico è stata chiesta con nota n° 1420 del 19 febbraio 1948, tramite il Provveditorato agli Studi di Bari.

Conversano (Bari), 20 marzo 1948



IL PRESIDE
(R. Chiantera)

L.S.C. Fondo documentario. (dal F. D. Giannetta).

PROVVEDITORE STUDI

B A R I

N° 8460 punto Ministero autorizza per corrente anno scolastico funzio-
namento Sezione staccata Scuola Media nel Comune di Sant'Eramo in Colle punto
Vossignoria comunicherà con cortese urgenza Istituto da cui viene distaccata
detta Sezione punto

Autorizzarsi altresì distacco in Comune di Conversano delle tre prime
classi del Liceo Scientifico di Bari punto

MINISTRO ISTRUZIONE GONELLA

8 Nov. 1948

PADRE BUONO
Collegio Nazareno

R O M A

Concessione sezione staccata Liceo Scientifico Conversano est vittoria
fulgida nostri comuniz sforzi sostenuti tenacemente et validamente tua
insuperabile generosità animo punto At te nostra riconoscenza imperitura.

Angelo Perta

L.S.C. Fondo documentario. (dal F. D. Giannetta).

Pardo

LICEO SCIENTIFICO "A. SCACCHI" - B A R I
Prot. Ris. 410 Bari, li 9 novembre 1948
OGGETTO: Risposta a comunicazione ufficiosa.

A S.E. il Vescovo di
Conversano

La concessione di una Sezione staccata di questo Liceo scientifico a Conversano è il trionfo della buona causa che V.E. autorevolmente ha sostenuta in favore di cotesta Città, le cui tradizioni di cultura sono legate a tanti illustri Prelati, che, al pari di V.E., sono stati lustro e decoro di cotesto nobilissimo Paese.

Dedicherò tutte le mie forze per dare a cotesto sezione staccata un buon nome, con l'appoggio di tutti, e con la certezza che tutti mi seguano su la via maestra del Dovere, nella luce di tutte le virtù cristiane, per il bene inseparabile della Patria e del Popolo di Conversano.
DEO iuvante et viribus unitis, ista Barianensis Lycei Doctrinalis pars triumphabit.

Con tutta devozione i miei ossequi.

Il Preside
Giovanni Longo

L.S.C. Fondo documentario. (dal F. D. Giannetta).

Conversano, 12 novembre 1948

A S.E. Rev.ma Mons.
Corn. Prof. GREGORIO FALCONIERI
Vescovo di
CONVERSANO

Eccellenza,

Al termine dei nostri sforzi, coronati da felice successo, sento imperioso il dovere di esprimere a V.E., non solo a nome della intera cittadinanza ma anche di questa Civica Amministrazione, i sensi delle più fervida e profonda riconoscenza, che mai si spereranno, per l'autorevole, valida e paterna opera spiegata per l'istituzione in Conversano, testè decretata, d'una sezione staccata dal Liceo Scientifico Governativo di Bari, destinata a trasformarsi, in un de mani non lontano -speriamo- in Liceo Governativo auto nomo.

La presenza ambita di V.E. negli alti ambienti competenti ha reso possibile la riuscita dell'iniziativa che altrimenti sarebbe rimasta irrealizzabile.

L'E.V., centro di tutta l'attività all'uopo spesa non senza sacrifici personali d'ogni genere, ha dato dignità e valore al voto ansioso di tanti padri di famiglia e di giovanetti della Diocesi, i quali, pertanto, devono all'E.V. Imperitura gratitudine.

Grazie, Eccellenza, grazie, a nome di costoro e del Paese che dalla Sua benefica ed instancabile opera ogni giorno traggono innumerevoli vantaggi.

Con i più devoti e filiali ossequi.

dev.mo

G. Longo

L.S.C. Fondo documentario. (dal F. D. Giannetta).

Conversano, li 16 Novembre 1948

Avverto la S.V. che, con recente Decreto Ministeriale, è stata istituita a Conversano una sezione distaccata del Liceo Scientifico Governativo di Bari.

Ella potrà, quindi, iscriversi presso questa sezione che sarà retta con le stesse norme che regolano tutti gli istituti governativi del genere. Volendo, potrà chiedere il nulla osta alla scuola presso cui s'è eventualmente iscritto per il passaggio a questa sezione di Liceo Scientifico effettuando il versamento delle prescritte tasse e chiedendo, all'occorrenza, il rimborso di quelle eventualmente pagate per l'iscrizione presso altro istituto.

Le domande vanno indirizzate al Liceo Scientifico Governativo - Sezione distaccata di Conversano

IL SINDACO
Luigi Guglielmi

L.S.C. Fondo documentario. (dal F. D. Giannetta).

A ll'Ill.mo Sig. Dott. Prof. Comm. RAFFAELE CHIANTERA
Presidente del Liceo-Ginnasio Governativo
CONVERSANO

Cressati - Noci

Compio il gradito incarico di inviarLe l'acclusa copia della deliberazione n° 91 adottata da questo Consiglio comunale nella seduta del 2 dicembre s.a., con la quale si esprime al Suo indirizzo la più alta gratitudine di questa cittadina per l'opera di Benefattore espletata in seno al Liceo Scientifico di questo Comune.

Il Suo riverito nome, nella summenzionata deliberazione, risulta citato più volte: quale Preside del nuovo Liceo sia durante il primo che durante il secondo anno di funzionamento e quale componente, altresì, del Consiglio di Amministrazione per il secondo anno.

Non può disconoscersi che sotto la Sua direzione, prontamente e disinteressatamente accettata da Lei con la precipua ed entusiastica volontà di rendere un gradito servizio a quest'Amministrazione, che l'ebbe a sollecitare, il nuovo Istituto prese a funzionare ed a consolidarsi, sì che dai 9 alunni del primo anno scolastico 1946-47, tutti promossi alla 2° classe, si passò ai 39 alunni del 1947-48 (24 in 1° e 15 in 2°).

Non senza sacrifici e contrasti, Ella ebbe a guidare una bella impresa, da cui l'Amministrazione comunale prese le mosse per invocare ed ottenere la sospirata trasformazione del Liceo Scientifico da comunale in Sezione Distaccata Governativa.

Alle espressioni di riconoscenza del Consiglio unisco i miei sentimenti di alta considerazione e stima.

IL SINDACO
(L. Guglielmi)

L.S.C. Fondo documentario. (dal F. D. Giannetta).

MODELARIO
Elett. - 63

Il Governatore del servizio postale ha responsabilità civile e amministrativa del servizio della telegrafia.
Le tasse riscosse in modo per errore od in seguito a ritardo e irreperibilità del destinatario devono essere accreditate dal mittente.
Il destinatario è invitato a firmare la ricevuta presentata dal fattorino e a segnare la data e l'ora della consegna del telegramma. In mancanza di tali indicazioni il destinatario perde il diritto a reclamare in caso di ritardo della consegna.



INDICAZIONI DI URGENZA

Ricevuto il _____ 19____
Ricevuto _____
Per credito N. _____

Le ore si contano sul meridiano corrispondente al luogo della
dell'Europa Centrale.
Nei telegrammi impressi a caratteri romani, il primo numero
dopo il nome del luogo di origine rappresenta quello del luogo prima
il secondo quello delle parole, gli altri la data. Vede per i moduli
della posteggiatura.

Qualità	DESTINAZIONE	PROVENIENZA	N.M.	PAROLE	Data della presentazione		Via e indicazioni eventuali d'ufficio
					Giorno e mese	Ore e minuti	

Ord. 12 - 4-3-40 - S. A. Siracusa, Posteggio - 10,522 - 4.150.000

BARI 5205-26-5-1220

LIETO COMUNICARE CHE SUPERIORE MINISTERO HABET
AUTORIZZATO FUNZIONAMENTO CODESTO COMUNE PER CORRENTE ANNO
SCOLASTICO CORSO COMPLETO LICEO SCIENTIFICO STACCATO
DA BARI, PROVVEDITORE STUDI MASTROPASQUA

COMUNE DI CONVERSANO
7 NOV 1949
RACCOLTO N. 658
9 5

Fatevi correntisti postali. PAGAMENTI E RISCOSSIONI IN TUTTE LE LOCALITÀ DELLA REPUBBLICA - FRA CORRENTISTI I PAGAMENTI E LE RISCOSSIONI MEDIANTE POSTAGIRO SONO ESEGUITI SENZA LIMITAZIONE DI SOMME ED IN ESENZIONE DA QUALSIASI TASSA.

A.S.C.C. '900 - Busta n. 51

ALL'ON.LE MINISTERO DELLA PUBBLICA ISTRUZIONE

R O M A

Il sottoscritto, Martuoci Angelo, Commissario Prefettizio del Comune di Conversano (Bari), domanda a codesto On.le Ministero che la Sezione Staccata, in funzione dall'anno scolastico 1948-49, sia trasformata in autonomo Liceo Scientifico Statale.

All'uopo unisce tutti i documenti richiesti.

Conversano, 30 gennaio 1952

IL COMMISSARIO PREFETTIZIO
(Angelo Martuoci)



COMUNE DI CONVERSANO

PROVINCIA DI BARI

RACCOMANDATA

N. 5345 di Prot. Cat. 9 Classe 5 Fasc. 1 li. 21 luglio 52

OGGETTO: **Istituzione di un Liceo Scientifico autonomo in Conversano.**

Risposta alla nota del
Div. Sez. Num.
Alligati N.

A/ **l'ill.mo Sig. PRESIDENTE DELL'AMMINISTRAZIONE PROVINCIALE**

e, p.c.

Alla P R E F E T T U R A di
AL PROVVEDITORATO AGLI STUDI di

B A R I

B A R I

B A R I

Riferisco alla S.V.Ill.ma che sin dall'anno scolastico 1948-49 funziona in questo Comune una Sezione staccata del Liceo Scientifico Statale di Bari che è oggi divenuta, in breve volgere di tempo, una fiorente istituzione destinata ad affermarsi sempre più a coronamento degli istituti medi di primo e secondo grado esistenti ed egregiamente funzionanti in questo tradizionale e rinomato centro di studi.

Poichè -come a V.S. è noto- le Sezioni staccate di scuole medie sono destinate o a scomparire o a divenire istituti autonomi, quest'Amministrazione comunale, con la deliberazione n° 1 del 16 gennaio 1952 e col parere favorevole del Provveditorato agli Studi e della G.P.A. di Bari (di cui si allega copia alla presente), ha chiesto al superiore Ministero della P.I. la trasformazione della detta Sezione Staccata in autonomo Liceo Scientifico Statale, nell'intento di evitare che una istituzione diventata così fiorente nel giro di pochi anni fosse condannata a scomparire.

Ma per la trasformazione invocata, pur trovando favorevoli tutti i competenti Organi, si richiede l'intervento di codesta On.le Amministrazione Provinciale, la quale è stata direttamente resa edotta dal Provveditorato agli Studi di Bari con la nota, inviatale per conoscenza, del 16 maggio 1952 n° 8316 Sez. II.

Attraverso la conoscenza del contenuto della menzionata nota dell'ill.mo Sig. Provveditore agli Studi e della deliberazione n° 1 del 16 gennaio corr. a. di questo Comune, codesta On.le Amministrazione potrà stabilire il da farsi in conformità della propria specifica competenza in ordine all'assunzione degli oneri indicati dal superiore Ministero della P.I.

Sicuro che l'Amministrazione Provinciale di Bari, guidata dalla intelligenza e dalla saggezza di V.S.Ill.ma non consentirà giammai che un Comune della propria Provincia abbia a perdere un'istituzione tanto faticosamente conquistata, anche a maggior prestigio ed orgoglio della nostra stessa Provincia, in anticipo esprimo i sensi della massima riconoscenza di questa cittadinanza, mia personale e di un'intera zona a sud di Bari che per i bisogni dell'istruzione scientifica qui ha preso a far capo.

Con tutta stima.

IL SINDACO

Prof. Vittorio Martino

**CONTRIBUTO DEI DOCENTI E DEGLI ALUNNI
IMMAGINI DI VITA SCOLASTICA**

- *Marisa* **CACCIAPAGLIA** : Sistemi linguistici e paralinguistici nella discriminazione uomo-donna.
- *Carlo* **CARAMIA** : Cambiare la Costituzione o razionalizzare il modo di fare politica?
- *Nicola* **CAVALLO** : Il teorema di Pitagora nella storia.
- *Pietro* **DE FILIPPIS** : Una lezione nel parco della Sila.
- *Angelo* **FANELLI** : Il paesaggio agrario del Sud-Est barese in una platea inedita del '400.
- *Agnese* **GIANESELLI** : Pensare la riforma. Fra funzione docente e piano storico-grafico: ipotesi di un programma possibile.
- *Mario* **GIANNUZZI** : Per una riflessione propedeutica alla possibilità di una rivoluzione scientifica.
- *Isabella* **L'ABBATE** : Le linee di tendenza contemporanee dell'educazione fisica nella formazione motoria e globale della persona.
- *Mario* **LACALANDRA** : Che cos'è la matematica.
- *Giuseppe* **LENOCI** : Il disegno per il territorio: lettura e didattica.
- *Tiziana* **LUCENTE** : Eugenio Montale, Thomas Stearn Eliot: due viaggiatori nel deserto dell'io moderno.
- *Rosa Maria* **MANGHISI** : Samuel Beckett e il Teatro dell'Assurdo.
- *Paolo* **MINOIA** : Quarant'anni fa il Liceo Scientifico di Conversano.
- *Maria Fortunata* **POLI** : La matematica perché?
- *Cesare* **PRETI** : Alcune lettere inedite di Domenico Morea e di Donato Iaia.
- *Regina* **SASSANELLI** : Ritratto dell'artista da clown. Note sulla figura del saltimbanco nella letteratura europea dell'ultimo secolo.
- *Marianna* **SIMONE** : Pirandello tra filosofia e arte.
- *Nicola* **VIRGILIO** : Modernità e utopia.
- *Domenico* **ZITO** : Insegnare per problemi. Programmare per unità didattiche.
- *Domenico* **ZITO** : Sulla valutazione.



di Marisa Cacciapaglia

SISTEMI LINGUISTICI E PARALINGUISTICI NELLA DISCRIMINAZIONE UOMO - DONNA

Una parità che voglia tradursi in effettiva uguaglianza di opportunità per ciascun individuo di entrambi i sessi, di realizzarsi in ogni campo, esige ed impone che la società rimuova una volta per sempre i residui pregiudizi che ancora investono la donna sfiduciandone l'operato. La marginalità e la subalternità del ruolo femminile nella famiglia, nella società, nell'economia hanno antiche origini e la storia di matrice maschilista le ha perpetuate, consegnate alle successive generazioni che le hanno accolte come valori oggettivi, come espressione di un giusto rapporto tra i sessi che vede nell'uomo il capo, l'autorità riconosciuta e indiscussa, la forza egemone che governa, amministra, decide, e nella donna la compagna a cui è delegata la funzione generativa che deve ubbidire, eseguire, tacere. Secoli e secoli di storia hanno dimenticato la donna e, se l'hanno nominata, l'hanno definita nel passato strega o madonna o serpente tentatore o asessuata immagine nobilitante dell'uomo, in tempi più vicini più prosaicamente 'angelo del focolare', 'bella ma oca'.

Silenzio e miseria simbolica, anche in campo religioso, hanno negato alla donna la sua esistenza di essere pensante, la sua funzione di co-attrice della storia, della cultura, della società, un'ingiustizia non rilevata nelle varie età storiche se non sporadicamente. Da qualche decennio però ci si interroga con più decisione sul senso di questa omissione. Studiose e studiosi hanno indagato e ricercato, percorrendo direttrici diverse, chi nel mondo delle religioni, chi dell'archeologia, chi dell'antropologia, chi della sociologia con risultati a volte sorprendenti: 'le prime divinità erano di sesso femminile'; 'la statura differente dell'uomo e della donna non è fatto naturale ma evolutivo' (nel Medioevo gli scheletri degli uomini e delle donne erano identici); 'il ruolo produttivo in seno al gruppo familiare e della comunità era esercitato dalla donna'; 'quasi sicuramente ha inventato la scrittura' (i primi scritti cuneiformi ritrovati nel tempio della 'regina dea dei cieli' risalgono al III millennio a.c.; il primo alfabeto secondo i Sumeri fu opera della dea Saravasti); 'guidava orde guerriere tra l'anno 800.000 e l'anno 100.000 a.c.'.

Vanno quindi processati e rivisti i percorsi culturali che hanno estromesso la donna dalla storia e l'hanno lasciata sullo sfondo della scena culturale ritenendola inadatta all'acquisizione di conoscenze ad alto livello di astrazione e ad operazioni mentali complesse. Si vuole capire perché a lei si è sempre imposto di tacere.

I Greci la zittivano esaltando come massima virtù femminile il silenzio. 'Il silenzio è d'oro, appannaggio delle donne'; i Latini disprezzavano la sua parola: 'Foemina animal loquax'; 'mulier taceat in Ecclesia'; Timoteo (I, 12-15), non meno teneramente vietava l'insegnamento alle donne e qualunque autorità sugli uomini e imponeva loro di tacere 'perché prima è stato formato Adamo e poi Eva'. Ancora nel '400 l'umanista L.B. Alberti, ne 'I libri della famiglia', affermava: "Sempre fu ornamento di gravità e riverenza in una donna la taciturnità; sempre fu costume e indizio di pazzarella il troppo favellare". I. de La Bruyère, nel 1600, sosteneva che nelle vene delle donne non scorre sangue ma acqua. E via di seguito; tutta una letteratura fondata su questo stereotipo pur di annullare, ridicolizzare, sminuire la donna come colei che ha meno di umanità, 'minus habens'.

In tempi recenti, se è vero che i movimenti femministi hanno conseguito traguardi di grande significato, specie a livello legislativo, e ottenuto miglioramenti effettivi della condizione della donna in ogni campo, è altrettanto vero che tra quello che è scritto nelle leggi e la vita di ogni giorno c'è ancora una evidente discrepanza. Si possono adeguare le leggi, consentendo accessi sempre più ampi a ruoli, a funzioni, a cariche, si possono ricercare soluzioni e compromessi parlando di parità, di complementarietà, di reciprocità tra la donna e l'uomo, ma si è ancora lontani da una vera uguaglianza.

Sono dunque i meccanismi mentali che debbono cambiare, è il pensiero che deve razionalizzare il mutato significato valoriale della donna, sono infine il linguaggio e le immagini della donna che devono attuare il necessario salto tra il pensare, il dire e il rappresentare e trasmettere nell'immediato e nel futuro i segni della chiarezza ontologica della donna cancellando gradualmente la discriminazione, forma ed atteggiamento depauperante e mortificante per una parte dell'umanità.

Ma veniamo al perché di questo scritto.

Primo obiettivo specifico è analizzare un settore ben delimitato del mondo della comunicazione, quello afferente ai segni paralinguistici più comuni, come i fumetti, le vignette umoristiche, il materiale iconografico e pubblicitario, il materiale illustrativo dei libri di testo o di narrativa per l'infanzia, per evidenziarne i condizionamenti più o meno occulti sul processo di sviluppo del pensiero infantile e rilevare se possono diventare strumenti di discriminazione sessista.

Devastante è l'effetto che sortiscono nell'immaginario infantile le immagini 'innocenti' ed 'innocue' che ritraggono uomini e donne in ruoli ed atteggiamenti che esprimono una concezione del reale inficiata da pregiudizi che fanno apparire minoritaria e inferiore la componente femminile dell'universo umano. Se si sfogliano i fumetti di più vasta diffusione o di un qualsiasi libro di favole o di racconti ci si accorge immediatamente che le donne vengono presentate secondo vecchi schemi e luoghi comuni, e cioè belle, remissive, dolci, ingenui; gli uomini, al contrario, audaci, sprezzanti del pericolo, sempre in cerca di avventure e pronti a far da paladini a fanciulle vergini, indifese e fragili.

Questi 'modelli' trasmessi precocemente ai bambini finiscono per radicarsi a tal punto nel loro profondo da farli apparire del tutto naturali e normali, nel mentre attuano un condizionamento psicologico irreversibile sul ruolo che essi da grandi svolgeranno nella famiglia e nella società.

Più sottile è il procedimento zoomorfo adottato nei fumetti, nelle favole, nei cartoons televisivi secondo il quale sono di sesso femminile la gallina, l'oca, la tartaruga, la gatta, etc., animaletti o animali di piccola corporatura (principio del riduttivismo fisico e mentale del sesso-femmina) e simboli di stupidità di debolezza, di lentezza, di furbizia, di sessualità, etc..., visti in contrapposizione al gallo, al montone, all'orso, al leone e così via, di grossa corporatura e di notevole forza fisica. Questi elementi di forte impatto visivo gettano le basi che rendono i due sessi diversi e disuguali: l'uno dominante, l'altro dipendente e quindi inferiore.

I pregiudizi si attanagliano al pensiero a tal punto che, nel suo sviluppo, esso non può più disancorarsi da tali idee preconcepite e mette in atto processi psichici e associazioni mentali che producano una rappresentazione negativa dell'essere donna.

Se si sposta l'attenzione dai fumetti per bambini a quelli per adolescenti o alle vignette umoristiche o ai giornaletti passatempo per adulti si rileva una metamorfosi, in peggio, dell'immagine-donna, dato che essa viene presentata come lunatica, viscerale, inaffidabile, avida, irrazionale, impulsiva, sadica, bugiarda, o, viceversa, capace di eseguire compiti complessi, ma in forma automatica e poco creativa.

Numerosi studi condotti sui testi scolastici in America e in Europa rivelano una realtà che non stupisce. Già più di vent'anni fa un'indagine condotta negli USA dalla lessicologa Alma Graham sui dizionari scolastici e sui manuali in uso nelle scuole primarie mise in evidenza che, qualunque fosse l'argomento trattato, gli uomini

risultavano occupare il primo posto e gli esempi in cui venivano citati erano sette volte più frequenti di quelli che si riferivano alle donne. Queste venivano indicate non per se stesse ma in relazione al maschio come 'mogli di', 'madri di', 'fidanzate di' e presentate come adorabili, attraenti, ornamento grazioso di uomini importanti.

Dello stesso tenore le indagini su dizionari e libri scolastici europei. La curiosità di un ricercatore mi ha sollecitato a una verifica su una serie di testi adottati nella scuola elementare di Conversano negli anni Cinquanta e negli anni Ottanta. Ho rilevato che le fotografie e le illustrazioni contenute nei libri si riferivano per il 70% agli uomini, presentati in veste di scienziati, eroi, statisti, medici, e che le figure femminili più rappresentate erano infermiere, ricamatrici, cuoche, fioraie etc..., espressione cioè di mestieri e lavori di modesto profilo professionale. Si spiega così, ed entriamo nel campo del linguaggio sessista, il fatto che i nomi legati a professioni alte sono rimasti indissolubilmente legati al maschile e che la donna, quando si trova a occupare un posto di responsabilità, è tenuta a portare una denominazione da uomo: ministro, direttore di giornale, presidente... In verità è chiarito che a creare queste discriminazioni hanno contribuito anche le donne. Esse infatti oppongono una forte resistenza all'accettazione di sé, sono a volte rinunciarie, agiscono alla luce delle loro capacità reali e si relegano in ruoli, professioni o mestieri tradizionali e subalterni. La responsabilità va imputata ad una concezione sbagliata, che ha fatto acquisire forme di 'impotenza' che vietano la costruzione di identità sicure, fiduciose di sé e delle proprie potenzialità. È 'il complesso di Cenerentola' (1981) come lo ha chiamato la scrittrice americana Colette Dowlin, che riguarda la maggioranza delle donne, quelle che non hanno beneficiato di una 'educazione moderna', che non sono state sollecitate ad ambire e conseguire il successo. Le bambine sono state plagate, convinte di essere inferiori, complementari all'uomo e a subordinare il proprio operato all'approvazione degli altri. Le donne si sono convinte di essere incapaci di percepire un'immagine positiva di sé e di valorizzare il proprio intuito, la propria intelligenza, la propria sensibilità.

Inadatte a gestire il potere economico, politico e sociale per l'ignoranza dei meccanismi che vigono nei luoghi che le hanno viste quasi sempre assenti, le donne hanno paura del successo (per parte qualche eccezione s'intende), e quando raggiungono preferiscono mimetizzarsi servendosi dei titoli al maschile. Claudette App

segretaria del Comitato Europeo per la Parità tra donne e uomini nel Consiglio d'Europa è stata una delle prime a utilizzare in tutte le circostanze e nei suoi discorsi il femminile. 'Signora presidente', 'Signora ministra'.

Sembra evidente che una storia, una cultura e un linguaggio marcati dal maschile hanno frenato ed ostacolato il processo paritario di socializzazione in grado di rendere naturale l'accettazione della uguaglianza nella differenza; perciò, allo stato attuale, sottolineare la differenza passando dal linguaggio sessista (leggi maschilista) al linguaggio sessuato, rispettoso dei generi, sembra essere il più importante traguardo cui pervenire.

Ridurre e sconfiggere l'androcentismo della lingua italiana non sarà facile, nonostante le già molte accettazioni da parte di linguisti e di editori, nonostante il diffondersi del 'politically correct', il linguaggio politicamente corretto, che vuole essere una forma di 'protezionismo' socio-politico teso ad eliminare qualsiasi discriminazione nei confronti delle fasce deboli della società, cioè delle donne e delle minoranze etniche e persino degli animali.

Sessuare il linguaggio darebbe una rappresentazione più completa della realtà, più visibilità alle donne e ne sancirebbe l'esistenza.

Le obiezioni sono tante sia da parte degli uomini che ironizzano sul problema, sia da parte delle donne che dicono: di fronte ai problemi che richiedono urgenza di soluzione, come la violenza, la disoccupazione, l'emarginazione etc., quale soddisfazione può rappresentare la conquista della parità linguistica? Certamente la questione linguistica non si pone in termini drammatici, ma non deve sottovalutarsi la complessità del fatto. Non 'nominare' la donna in quanto tale sembra essere irrilevante, invece facendo ciò le si nega il suo valore umano. Consideriamo un esempio assai comune. Si ritiene che il termine 'uomo' nel senso estensivo di 'umano' sia la stessa cosa che dire 'donna'. Esempio: "L'uomo è creatura di Dio". "L'uomo si evolve". E la donna? La parola 'donna' non è esplicitata, è inglobata, sottaciuta, inespressa. Si dice: 'uomo' è usato come termine 'neutro'. Nella lingua italiana, tanto per chiarire, esistono solo due generi, il maschile e il femminile. Il cosiddetto 'neutro' trascura il rapporto realtà>pensiero>linguaggio, né il pensiero né la lingua sono neutri e quindi non può essere neutro il termine "uomo" se è inclusivo del termine "donna". La lingua è uno dei modi di cui si serve il pensiero per esprimersi, perciò definisce e descrive la visione del mondo, la concezione della realtà, la dimensione dell'esistente. Nella lingua non sono insiti principi di verità riguardo agli esseri umani; essa è fatto convenzionale che ubbidisce a regole impo-

ste da chi le ha codificate e, poiché tale fatto è opera del pensiero maschile, si esclude che possa esprimere il pensiero femminile che non ha partecipato alla sua elaborazione e codificazione. La lingua, che pure è dinamica, che è pronta a recepire termini che testimoniano i progressi umani in ogni campo, che è flessibile ad ogni mutamento, si irrigidisce quando si tratta di accogliere la nuova identità umana e professionale della donna. I locutori si giustificano parlando di comportamento linguistico inconscio, di automatismi linguistici; d'altra parte, essi sostengono, i termini: deputato, geologo, ingegnere, notaio etc... indicano solo 'funzioni', indipendentemente dal sesso di chi le svolge. È questa una reazione emotiva e non razionale di chi si rifiuta di accettare il cambiamento. "Quello che non piace all'orecchio è innanzitutto quello che non piace alla mente" sostiene Ethienne Boileau.

I primi lavori sul sessismo linguistico risalgono ad una ventina di anni fa; furono scritti da linguiste femministe anglofone e francofone (americane e canadesi) e pubblicati negli anni Settanta in Europa. Furono subito recepiti dalla Gran Bretagna e dall'Olanda che presentarono documenti per un uso non sessista della lingua nella pubblicazione di offerte di lavoro, esortando tra l'altro le donne a chiamarsi e a farsi chiamare con 'avvocata', 'direttrice', 'medica', etc... In Italia, a cura di Alma Sabatini, romana, insegnante di inglese (scomparsa tragicamente nel 1988), membro della Commissione Nazionale della Parità uomo-donna, fu pubblicata una ricerca sul sessismo della lingua col titolo "Il sessismo nella lingua italiana"; in detta ricerca si sostiene che l'uso sessista della lingua:

- occulta le donne e il modo in cui esse vivono le cose;

- le definisce in relazione all'uomo come sua appendice;

- le presenta in modo stereotipato, in ruoli tradizionalmente o tipicamente femminili;

- ne dà un'immagine umiliante, ridicola, sottomessa.

Nulla si oppone alla formazione di femminili corretti sul piano morfologico e grammaticale. Ministra, avvocatessa, medica etc... E quand'anche l'operazione coniasse nuovi termini non perfettamente legittimi, questi non sarebbero giustificati dalla necessità di eliminare ambiguità, equivoci e confusione tra i parlanti?

È accettabile 'Il nostro sindaco ha messo al mondo un bambino.....?' o 'Il ministro.... è a passeggio con il marito per le vie di....'? Fa ridere o no? Non è preferibile 'La nostra sindaca...', 'La ministra...'? Almeno non ci sarebbero dubbi sul sesso della persona di cui si parla.



Anno scolastico 1974-75 - Viaggio d'istruzione a Paestum. (prop. M. F. Poli)



Anno scolastico 1977-78 - Classe V B. (prop. D. Zito)

CAMBIARE LA COSTITUZIONE O RAZIONALIZZARE IL MODO DI FARE POLITICA?



di Carlo Caramia

È un dilemma serio che ha conosciuto negli ultimi tempi punte polemiche anche drammatiche, che si riacutizzano di tanto in tanto, come si prevede ancora per il prossimo futuro.

Ma cambiare la Costituzione non è facile come cambiare un abito, anche perchè ognuno la vorrebbe riscrivere a modo suo.

Tra le motivazioni addotte più frequentemente gli scandali di Tangentopoli e la corruzione venuta a galla nei vari apparati dello Stato, come se la colpa dello sfacelo morale a cui abbiamo assistito, spesso impotenti, fosse da attribuire agli articoli in Essa enunciati e non al tradimento dei principi etici su cui si fonda ogni comunità civile in crescita e non in declino.

Un altro motivo, la fragilità dei governi, che, invece di durare in carica cinque anni, come di regola la stessa Costituzione prevede, hanno avuto una "gestazione" media, solitamente difficile, di appena nove mesi, per poi puntualmente abortire, invece che dare origine ad una svolta significativa.

Ciò, finalmente si è capito, ci metteva in condizioni di inferiorità rispetto agli altri partner europei; ma i rimedi finora proposti o adottati non sembrano né convincenti, né efficaci, piuttosto orientati per altra via a conseguire gli stessi risultati abortivi.

Sicuramente volere che l'Italia non sia più "una Repubblica democratica fondata sul lavoro" (Art. 1), ma che diventi "una Repubblica presidenziale", favorirebbe una svolta pericolosa verso l'autoritarismo, con la possibile sorpresa di un capo, che, da carismatico in campagna elettorale, si trasformi in diabolico nell'esercizio del potere e nessuno possa destituirlo perchè legittimato a governare dal popolo, ignaro o credulone, e non dal Parlamento, che può conoscere assai meglio le vere intenzioni di ogni eletto e togliergli la fiducia quando non la meriti più.

Volere che l'Italia diventi "una Repubblica fondata sulle libertà", come propongono altri, "per assecondare le aspirazioni più comuni della gente d'oggi", significherebbe favorire tendenze anarchiche altrettanto pericolose.

Abolire l'art. 5, che recita: "La Repubblica, una e indivisibile, riconosce e promuove le autonomie locali, ecc." come piacerebbe ai leghisti, che parlano sempre più insistentemente di secessione, significherebbe favorire la disgregazione della già debole coscienza nazionale e rinnegare un patrimonio cospicuo di cultura e di storia d'Italia da quasi un secolo e mezzo finalmente unita, dopo tante vicende dolorose e persino umilianti che avrebbero

dovuto insegnarci almeno una verità elementare: l'unione fa la forza.

Il sistema elettorale maggioritario adottato non ha dato i risultati sperati di stabilità, di trasparenza sull'utilizzazione del voto degli elettori, sulle alleanze tra i partiti, sulla distinzione tra chi governa e chi fa opposizione, che tutti a parole dicono di volere. Si potrebbe anzi dire che ha sottratto potere di decisione al popolo, per aumentare quello dei partiti, svuotando di significato il concetto stesso di democrazia.

Sembra insomma che si sia creato un ennesimo pasticcio all'italiana, se è vero che è stato possibile un ribaltone che non ha fatto durare il governo Berlusconi (né quello successivo di Dini) più della media di tutti gli altri governi e se è vero che anche il governo Prodi può fare da un momento all'altro la stessa fine per un'impennata dell'On. Bertinotti o per uno strattone dell'On. Dini, ecc.

Si ha la sensazione che la nostra classe politica, da tempo ammalata di partitocrazia, ami di più farsi ammirare per le capacità straordinarie di equilibrio acrobatico e per i bizantinismi verbali e concettuali di cui fa sfoggio nelle interminabili polemiche quotidiane, in un clima di perenne precarietà che nuoce all'economia e alla credibilità dell'Italia sul piano internazionale, che non per la competenza nel fare scelte illuminate e lungimiranti, che risolvano radicalmente i tanti e gravi problemi cronici del nostro Paese: occupazione, sanità, giustizia ecc..

È strano che si ricada sempre negli stessi errori e non si capisca che: per non morire tutti di stress da incertezza o minaccia di cambiamento continuo e inutile per mancanza di regole chiare o di noia da immobilismo; per garantire una sufficiente stabilità di governo e un suo eventuale ricambio fisiologico non traumatico, non è necessario, né tanto meno urgente, modificare la Costituzione, specialmente nei principi fondamentali e nella parte che riguarda i diritti e i doveri dei cittadini.

Tanto più non si capisca la necessità di cambiare la Costituzione dal momento che tutti i partiti, o quasi, si dichiarano apertamente democratici.

Necessità di una seria riforma elettorale

Piuttosto è necessario e urgente riformare, *di nuovo, sì*, il sistema elettorale, da macchinoso e sfuggente, come è adesso, a semplice, funzionale, più trasparente, soprattutto dopo le prove non incoraggianti che ha fornito finora.

Per far compiere un salto di qualità sia alla

classe politica, sia agli elettori in generale, basterebbe affidare il compito di governare NON all'uomo della Provvidenza eletto direttamente dai cittadini al primo o al secondo turno (come nella Repubblica presidenziale: ciò significherebbe svalutare la funzione di controllo ed eventuale contrasto importantissima del Parlamento); NON alla coalizione vincente, che non riesce spesso ad andare d'accordo neanche con se stessa per l'eterogeneità delle matrici ideologiche o degli interessi economici presenti; MA ai candidati del partito più suffragato, che abbia riportato una qualsiasi maggioranza relativa, sia alle elezioni politiche, sia alle amministrative, a qualunque livello (regionale, provinciale e comunale), assegnando a questi il 51% (o al massimo il 52%) dei parlamentari nelle politiche e la metà più uno dei consiglieri nelle amministrative. In sostanza accordando la maggioranza dei seggi minima necessaria per poter governare senza soggiacere ai ricatti o alle minacce di ribaltoni di nessun partito.

Dopo tutto non esiste già un premio di maggioranza per la coalizione vincente?

Tutti gli altri partiti in gara, che abbiano riportato almeno il due per cento dei consensi, dovrebbero rassegnarsi ad andare all'opposizione, suddividendosi il restante 49% (o 48%) dei seggi dei parlamentari o la metà meno uno dei seggi dei consiglieri, in proporzione ai voti riportati; i resti eventuali andrebbero al partito secondo classificato.

Si tratta insomma di istituzionalizzare il governo monocolore del partito di maggioranza relativa, press'appoco come già è accaduto, in via eccezionale, ma più d'una volta, nel passato.

I vantaggi sarebbero notevoli:

1) Si assicurerebbe il pluralismo delle opinioni e degli schieramenti senza imprigionarsi oggi in due coalizioni litigiose e instabili, nelle quali può essere difficile per l'elettore identificarsi; domani, forse, in due partiti, granitici come due blocchi, che, fossilizzandosi nei loro stereotipi ideologici e programmatici, di fatto non offrirebbero altra alternativa che se stessi, riducendo la vita politica a un regime monotono, di mortificante routine, contrario a un liberalismo autenticamente democratico.

2) Finirebbero i giochi estenuanti e opportunistici di alleanze per il potere, prima e dopo le elezioni, che sfociano immancabilmente nelle crisi di governo, nelle incertezze degli operatori economici e nelle elezioni anticipate.

3) Finirebbe la partitocrazia e il consociativismo, che a parole tutti condannano.

4) Si indurrebbe a responsabilizzarsi seriamente chiunque e qualunque partito abbia voluto governare, togliendogli la possibilità di scaricare sull'ostruzionismo degli avversari o sul tradimento degli alleati la colpa della propria inettitudine o delle promesse elettorali mancate.

5) Si offrirebbe al partito di maggioranza relativa la possibilità concreta di attuare il proprio programma e di risolvere i problemi in maniera più serena e costruttiva, accettando e respingendo liberamente e responsabilmente le immancabili critiche, senza la tentazione di cullarsi sugli allori o di cambiare le carte in tavola, perchè l'opposizione sarebbe fondata da solide basi: nelle istituzioni il 49% (o almeno il 48%) e nel Paese ancora di più. Un controllo efficace della gestione del potere da esercitarsi rigorosamente secondo lo spirito della Costituzione vigente, (troppo giovane per essere considerata sorpassata o antiquata) che toccherebbe ovviamente alla Corte Costituzionale far rispettare con scrupolo e precisione.

6) Si eviterebbero i patteggiamenti segreti e le maggioranze variabili (invenzione recentissima di un nuovo e ancor più straordinario e inaccettabile liberismo), che, se fanno piacere agli avversari della politica che mirano allo sfascio, finiscono col far perdere la propria identità a ogni partito e con lo screditare la classe politica tutta agli occhi degli elettori, aumentando le distanze tra i cittadini e le istituzioni.

7) Si favorirebbe la normalizzazione della vita politica puntando sulla compattezza, la coerenza, la professionalità e l'onore dei candidati, un partito invece che sulla imponderabilità di una coalizione suscettibile di tanti sviluppi imprevedibili e comunque finora deludenti.

8) Si raggiungerebbe la tanto sospirata stabilità dei governi e nello stesso tempo si starebbe più tranquilli che se un partito da solo raggiungesse la maggioranza assoluta dei consensi.

9) In caso di stravolgimento ingiustificato del programma di governo, per arbitrio del partito al potere, il Capo dello Stato, valutate le proposte dei partiti all'opposizione, acquisito il parere della Corte Costituzionale e di tutte le autorità, che Egli ritenesse opportuno contestare, avrebbe la facoltà di sciogliere il Parlamento e di indire nuove elezioni, lasciando alla magistratura il compito di accertare eventuali responsabilità penali a carico di chi ha carpito la buona fede degli elettori per

naconto personale o altri fini illeciti.

10) Se un tentativo analogo si configurasse a livello regionale, provinciale o comunale, un prefetto designato potrebbe provvedere al bisogno, dopo aver valutato attentamente i fatti e consultato le autorità competenti.

Il problema del finanziamento ai partiti e la necessità di disciplinare la propaganda elettorale

Strettamente connesso con la riforma elettorale è il problema del finanziamento ai partiti, sempre insufficiente per il selvaggio modo di concepire e di fare propaganda elettorale, intesa erroneamente come un bombardamento di slogan più o meno fantasiosi, al fine di effettuare un vero e proprio lavaggio del cervello degli elettori attraverso tutti i mezzi di comunicazione disponibili: un inutile spreco di materiali e risorse, che può produrre persuasione occulta assai discutibile, mentre gli elettori hanno bisogno soltanto di conoscere i candidati o almeno i capilista di ogni partito, i programmi che essi intendono attuare e in qual modo, per essere messi in condizioni di fare scelte consapevoli.

Per mettere un freno alla vertiginosamente costosa cuccagna ancora di moda e, nello stesso tempo, per mettere tutti i cittadini e i partiti su un piano di dignitosa e doverosa parità in occasioni così delicate e importanti come le campagne elettorali; per risparmiare notevolmente denaro pubblico, che negli anni scorsi è stato saccheggiato a piene mani principalmente per questo motivo, il servizio pubblico radiotelevisivo, in cambio dei finanziamenti dello Stato ai partiti, specialmente durante le campagne elettorali, dovrebbe attrezzarsi per dare spazio alla informazione, (più che alla martellante propaganda elettorale) gratuitamente, su tutte le reti nazionali e regionali, in determinate fasce orarie, a tutti i partiti, in proporzione ai seggi occupati in Parlamento o nelle amministrazioni locali oppure, come sembra più giusto, in proporzione ai suffragi riportati nelle precedenti elezioni.

Un ragionevole spazio per l'informazione, sempre gratuito, da suddividersi però in parti uguali, si dovrebbe riservare ai partiti non rappresentati in Parlamento, né nelle amministrazioni locali, ed ai partiti di nuova formazione, ricorrendo, se necessario, al sorteggio o ad un turno in caso di numero sproporzionato.

Chi non si accontentasse di questi spazi e volesse ricorrere ad altre forme o mezzi di

propaganda: sulle reti televisive o radiofoniche private, sui giornali, manifesti, ecc. dovrebbe invece farlo interamente a spese sue e inoltre pagare una congrua tassa allo Stato, anche se utilizza le proprie reti televisive o testate di giornali o tipografie, ecc..

Basterebbero già queste semplicissime riforme, oltre alla eliminazione di uno dei due rami del Parlamento, a risolvere parecchi annosi e complessi problemi, a riportare alla normalità la dialettica e l'attività politica e soprattutto a garantire un passaggio non traumatico dell'Italia dalla prima alla seconda Repubblica, più ordinatamente operosa e meno ingarbugliatamente ciarlieria, degna veramente di stare alla pari con gli stati più progrediti civilmente e capace di competere con questi in ogni campo, non perchè si limiterebbe a ricalcarne, scimmiettandoli, gli ordinamenti, ma perchè valorizzando le proprie risorse, restando nel solco delle sue migliori tradizioni, col ritrovato buonsenso, saprebbe riconoscere meglio i propri errori e correggere tempestivamente le proprie disfunzioni, utilizzando la sua a volte un po' troppo millantata e narcisistica, ma pur sempre apprezzabile creatività.

In questa direzione è da ritenere che si auguri il rinnovamento la stragrande maggioranza del popolo italiano, attualmente confuso e disorientato da tanti strepiti, miranti a sollecitare smanie di cambiamenti probabilmente più gattopardeschi che reali e veramente necessari.

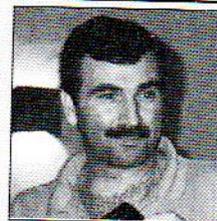
Nella stessa direzione si spera che vogliano muovere, verso un'intesa definitiva, tutti i partiti, piccoli e grandi, ognuno dei quali, sicuro della forza delle proprie idee, della validità dei propri programmi e della capacità di realizzarli, potrebbe sperare di conquistare, per sé... una volta o l'altra, con la fiducia degli elettori una maggioranza relativa, e di avere l'occasione di dimostrare, finalmente con i fatti, governando nell'interesse di tutti, che ha veramente a cuore le sorti della nostra amata Italia.

Conversano li, 07/02/1997

Carlo Caramia

N.B. Articolo inviato all'On. Massimo D'ALEMA, Presidente e agli On. Componenti la Commissione Bicamerale per le Riforme Istituzionali.

IL TEOREMA DI PITAGORA NELLA STORIA



di Nicola Cavallo

Premessa

È stato svolto un lavoro riguardante lo sviluppo nei secoli delle dimostrazioni del Teorema di Pitagora.

L'idea di confrontare tali lavori è nata casualmente sfogliando un testo originale del '600 insieme al prof. Angelo Fanelli e notando enormi differenze terminologiche fra la dimostrazione trovata su tale testo e quella attualmente reperibile sui moderni testi di geometria.

Il lavoro parte da una introduzione storica sulla vita di Pitagora per poi passare ad esaminare tutto ciò che è stato trovato in atinenza col Teorema di Pitagora nell'antichità: presso gli Assiro-Babilonesi, gli Egiziani, i Cinesi dando spazio maggiormente ai reperti ritrovati in India nei Sulba-Sutras. In seguito, delle più di 50 dimostrazioni del celebre Teorema, si riportano quelle ritenute più interessanti ossia: quella originale dovuta al Pitagora, quella dimostrata da Leonardo da Vinci ed infine una dimostrazione presa dal testo del '600 in latino e la dimostrazione svolta sul nostro libro di testo. Il lavoro si conclude con un confronto tra la dimostrazione del '600 e la dimostrazione attuale mettendo in evidenza analogie e differenze sia a livello concettuale che terminologico. Al lavoro hanno collaborato il prof. Cosmo Locafaro per quanto riguarda i reperti ritrovati in India, il prof. Angelo Fanelli per quanto concerne la traduzione del Teorema dal testo del '600 e le alunne Francesca Barone, Daniela Intini e Katia Sibilia della II B per quanto riguarda l'introduzione storica e la rivisitazione delle dimostrazioni.

Sul filosofo greco Pitagora nato nell'isola di Samo, ritenuto l'iniziatore di un vasto movimento religioso, filosofico e scientifico, si hanno dati grandemente alterati dalla tradizione. Nato verso il 571 a.C. e morto nel 497 a Metaponto, avrebbe viaggiato a lungo formandosi una diretta conoscenza delle religioni orientali. Scacciato dalla sua città, emigrò a Crotona, una delle tante città della Magna Grecia dove cominciò ad insegnare. In effetti,

più che una scuola, egli organizzò una confraternita segreta religiosa per la riforma morale della società. Altre confraternite pitagoriche sorsero poi nelle varie città greco-italiche, ma contro di esse si levò l'opposizione della classe mercantile che allora si batteva per l'affermazione di istituzioni democratiche. Lo stesso Pitagora fu costretto a lasciare Crotona, rifugiandosi a Metaponto.

Il teorema di Pitagora. È denominato il seguente enunciato: «In un triangolo rettangolo la somma dei quadrati costruiti sui cateti è uguale al quadrato costruito sull'ipotenusa». La scoperta di questo asserto è attribuito a Pitagora, però modernamente si è andata consolidando l'opinione che l'anzidetta proprietà del triangolo rettangolo fosse già nota ai popoli orientali e agli Egiziani, molto prima dell'epoca in cui visse Pitagora. Questa opinione si basa principalmente su alcune scoperte archeologiche, fatte nei territori che furono sede delle antiche civiltà assirobabilonese ed egiziana, e sul risultato degli studi di antichi testi indiani e cinesi.

ASSIRO-BABILONESI. Un'esposizione cronologica dei documenti, che a ciò si riferiscono, ci porta a citare, anzitutto, due testi in scrittura cuneiforme, custoditi, uno nel Museo di Berlino e l'altro nel British Museum, che risalgono alla II dinastia di Babilonia. Il primo di essi contiene il calcolo della diagonale di un rettangolo nel sistema sessagesimale allora in uso. La formula quale valore approssimato di una radice quadrata, esprime precisamente il teorema di Pitagora.

Nel secondo documento viene presentato il calcolo della corda d'un arco di cerchio e si può dedurre che sia stato calcolato mediante il teorema di Pitagora e il teorema di Talete sulla rettangolarità dei triangoli inscritti nel semicerchio.

EGIZIANI. Passando a considerare i documenti comprovanti che la relazione pitagorica sia stata a conoscenza degli antichi Egiziani, si può ritenere che il più remoto di essi sia costituito dalla piramide di Cheope, che risale alla IV dinastia faraonica. Le proporzioni di questa camera rivelano infatti i rapporti 3:4:5 che rappresentano i lati di un triangolo rettangolo.

In frammento di papiro, scoperto a Kahun, che risale alla XII dinastia, sono riportate alcune uguaglianze, ciascuna delle quali rappresenta la relazione fra i lati di un triangolo rettangolo.

CINESI. In un antico testo di letteratura cinese, "Chou-pi suanshuh", si trovano alcune considerazioni sulla distanza e sulla grandezza del sole, e soprattutto una dimostrazione intuitiva del teorema di Pitagora. Questa testimonianza era molto importante perchè risalente a 1500 anni a.C., ma studi recenti sulla scienza cinese hanno dimostrato che questa dimostrazione sia una trascrizione, riconducibile ai primi secoli dell'era volgare di idee cosmologiche e geometriche greche.

Tutte queste notizie rivelano il carattere frammentario, spesso frutto di pratiche esperienze o intuizioni sul teorema di Pitagora il cui studio solo nella civiltà ellenica sarebbe stato condotto in base a puro scopo scientifico per opera dei filosofi greci.

Altri riferimenti sul teorema di Pitagora si trovano su antichi testi greci ma in nessuno di essi si fa riferimento alla dimostrazione originale di Pitagora a cui si attribuisce la paternità di tale teorema.

Bisogna aggiungere che i primi pitagorici svolsero degli studi sulla materia: infatti ritenevano che questa fosse formata da corpuscoli da cui derivavano le varie proprietà in base non solo al numero, ma all'ordinamento geometrico di questi corpuscoli. Tutto ciò portò i pitagorici a stabilire una teoria sulle figure simili in base alla quale Pitagora dimostrò il teorema del quadrato dell'ipotenusa: infatti dimostrando che l'altezza relativa all'ipotenusa divideva il triangolo in figure simili all'intero, risultava il teorema suddetto. Questa dimostrazione fu importantissima perchè si era giunti a tale teorema grazie a considerazioni astratte e senza alcun aiuto dell'intuizione.

Per questo il teorema di Pitagora è considerato "l'origine della geometria scientifica" e quindi ha richiamato l'attenzione dei geometri di ogni epoca e regione.

INDIA. Le prime informazioni si trovano nei *Sulba-Sutras* "Regole delle corde", composte come supplemento ai *Kalpa-Sutras* "Regole del rituale" e come completamento dei *Srauta-Sutras*, che si riferiscono ai grandi sacrifici riportati nei *Brahmanas*.

I *Sulba-Sutras* trattano specificatamente degli altari sacrificali, *vedi*, richiesti per le cerimonie religiose e ogni brahmino che intendesse costruirne uno, se voleva che i sacrifici riuscissero bene accettati agli dei, doveva attenersi scrupolosamente alle norme espresse in questi testi. Caratteristica significativa

delle scuole che produssero i *Sutras* era l'insegnamento orale che conservava sempre un carattere esoterico. Il maestro esponeva l'argomento a voce e poi racchiudeva il senso del discorso in frasi brevissime delle quali soltanto gli adepti che conoscessero la chiave per interpretarle erano in grado di cogliere il significato; a quanti ne fossero sprovvisti esse spesso apparivano di scarsa importanza.

In base alla natura delle offerte i sacrifici si ripartivano in tre classi:

I° offerte di frutti, burro e simili, da celebrarsi con la luna nuova alcuni, con la luna piena altri;

II° sacrifici di animali da effettuarsi una volta l'anno nella stagione delle piogge, con la luna nuova o piena.

I testi principali sono tre e derivano dalle scuole dette di *Apastamba*, di *Baudhayana* e di *Katyayana*. La data della loro composizione è molto incerta e controversa. Il prof. Datta era dell'avviso che le fonti alle quali attinsero gli autori citati risalissero ad almeno duemila anni avanti Cristo. Secondo Bürk, che curò l'edizione e la traduzione tedesca dal sanscrito dei *Sutras* di *Apastamba* agli inizi del secolo (Leipzig 1902), la redazione definitiva si sarebbe avuta agli inizi del IV° secolo dopo Cristo. Di questa opinione è anche il Filliozat, ma non tutti gli studiosi sono d'accordo.

Queste opere trasmettono una tradizione le cui origini restano tuttora sconosciute e che lasciano lo studioso libero di supporre che altri autori abbiano operato delle aggiunte successive. Cerco è risaputo che la costruzione del triangolo rettangolo è nota in tutto l'Oriente, dai Caldei ai Cinesi, fino dal 2500 a.C.; in quel periodo, inoltre, la civiltà di Harappa e di Mohenjo-Daro era nel suo pieno sviluppo e sarebbe stata in possesso di conoscenze tecniche e teoriche molto significative per l'epoca. Impossibile negare un passaggio, pur se limitato, di esperienze da questa civiltà alla successiva che, fra l'altro, si sviluppò nelle stesse regioni.

I *Sulba-Sutras* di *Apastamba* possono essere considerati un trattato di matematica, però non contengono alcuna esposizione metodica di una teoria matematica. Consta di regole non dimostrate e applicate ad esempi numerici. L'impiego delle corde tese nelle costruzioni geometriche è costante: questo fatto è la prova più convincente del procedimento pratico ed empirico della scienza geometrica e giustifica l'assenza di considerazioni teoriche nelle proposizioni enunciate.

La frequente ricorrenza di frasi come "È noto...", "Così essi insegnano...", "È stato detto..." nelle proposizioni di *Apastamba*, così come nei *Sutras* di *Baudhayana* e di

Kathayana: questi potrebbero essere validi argomenti in favore dell'antichità e originalità delle matematiche indiane, ma non ci aiutano a capire, tuttavia, se dei vari enunciati gli studiosi indiani conoscessero anche le dimostrazioni.

Anche per *Apastamba* tutti i *Sutras* hanno per oggetto la costruzione di altari e le misure da rispettare per riprodurre un determinato tipo di altare: tipo che possiede un antico significato religioso e che in seguito è diventato rituale.

L'elemento forse più interessante dell'opera è senz'altro l'enunciato del teorema che noi chiamiamo dell'ipotenusa e che in India veniva detto della diagonale, perchè lo si riteneva come espressione della relazione che passa fra i lati e la diagonale di un quadrato o di un rettangolo. Le numerose applicazioni fattene dimostrano che anche in India ne venne riconosciuta grande importanza.

Gli enunciati principali, esposti nella quarta e quinta proposizione del libro I° recitano: I°, 4: "La diagonale, *aksnyarajju*, di un rettangolo (quadrangolo lungo), *dirghasya*, produce (quando viene costruito su di esso un quadrato) da solo ciò che il lato lungo, *parsvamani*, e il lato corto, *tiryamanmani*, producono separatamente. (...).

I°, 5: "La diagonale di un quadrato, *catu-rasasya*, produce (quando viene costruito su di esso un quadrato), una superficie doppia del quadrato originale. (La diagonale) del quadrato (si chiama) "quella che produce il doppio", *dvikarani*.

Il teorema è conosciuto in un buon numero di casi speciali:

triangolo 3, 4, 5

(terza proposizione del libro I°)

triangolo 15, 36, 39

(seconda proposizione del libro I°)

triangolo 12, 16, 20

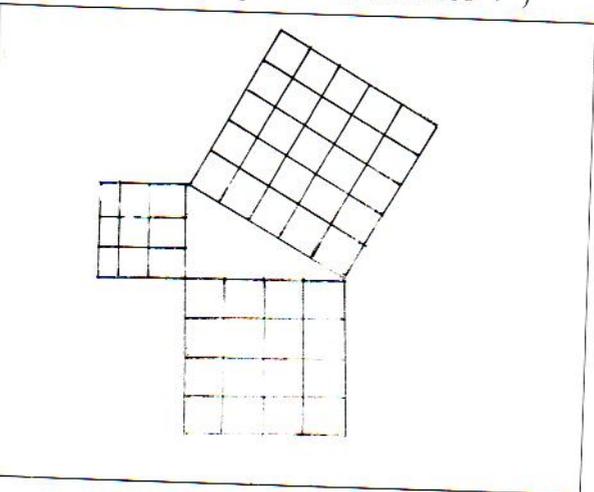
(terza proposizione del libro V°)

triangolo 15, 20, 25

(quarta proposizione del libro V°)

triangolo 8, 15, 17

(quinta proposizione del libro V°)



Tali triangoli, scoperti molto probabilmente mediante tentativi con le corde, avevano per gli Indiani notevole utilità pratica perchè li mettevano in grado di costruire gli angoli retti mediante funicelle, applicando un procedimento forse identico a quello in uso presso gli Egiziani. L'importanza attribuita a queste tecniche di costruzione è attestato dal fatto che appunto tra esse trae origine il titolo dell'opera, *sulba*, "corda".

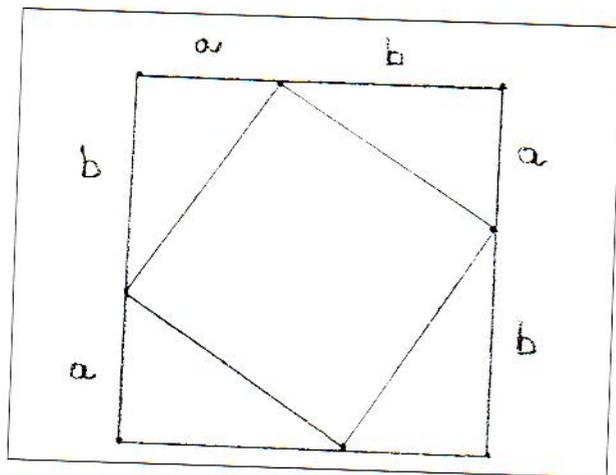
L'enunciato è privo, come si è detto, di qualsivoglia dimostrazione, tuttavia, dai pochi elementi in possesso, si potrebbe supporre quella che può essere stata data da *Apastamba* almeno per il triangolo classico 3, 4, 5.

Tale dimostrazione, tuttavia, può servire soltanto come verifica da parte di chi conosce già il teorema e conserva un carattere sperimentale.

L'interesse che il *Sulba-Sutras* possono suscitare negli studenti di matematica deriva dal fatto che essi formano una somma di conoscenze vicino a quelle che si sogliono attribuire ai pitagorici della fine del VI° sec. e l'inizio del V° a.C., cioè l'essenziale dei primi due libri di Euclide più il tentativo numerico di quadratura di una circonferenza. Conoscenze, tuttavia, che si presentano in una forma decisamente diversa. Scienza liberale, cioè senza alcuno scopo pratico o utilitaristico, quella pitagorica: non conosce applicazioni numeriche, ma intende ricavare l'esattezza assoluta, l'irrazionale come tale. Intuitiva e dogmatica quella di *Apastamba*: approssimativa ed empirica più che scienza esatta, nonostante le buone approssimazioni di alcuni valori.

Teorema originale di Pitagora

Il teorema di Pitagora che studiamo a scuola non è stato inventato da Pitagora, perchè troppo complicato per quel tempo. Un matematico del 1700, Bretshneider, è d'accordo nel dire che la dimostrazione originale del teorema di Pitagora sia la seguente:



Nella figura 1 abbiamo un quadrato di lato $a + b$ e lo dividiamo in diverse parti:

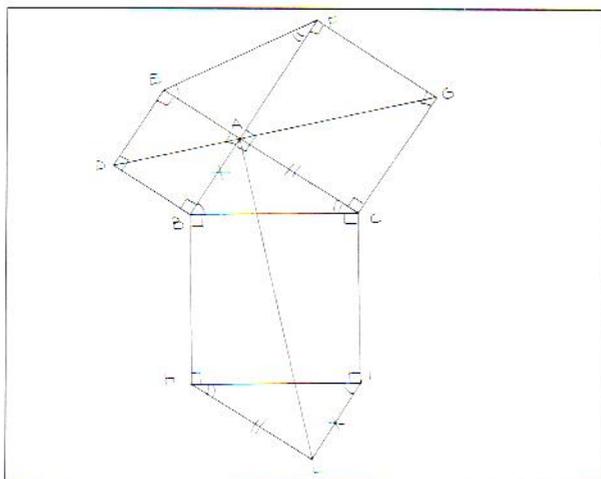
- 2 quadrati, uno di lato a , l'altro di lato b ;
- 2 rettangoli di lato a e b che possono essere divisi in 4 triangoli rettangoli di cateti a, b .

Nella figura 2 abbiamo lo stesso quadrato di lato $a + b$ e lo dividiamo in 4 triangoli rettangoli di cateti a, b e un quadrato che ha per lato l'ipotenusa del triangolo rettangolo.

Se da entrambe le figure togliamo i 4 triangoli rettangoli, nella figura 1 rimangono 2 quadrati, uno di lato a , e uno di lato b , mentre nella figura 2 rimane un quadrato che ha per lato l'ipotenusa del triangolo rettangolo. Il teorema è dimostrato.

Dimostrazione di Leonardo da Vinci

Del teorema di Pitagora sono state date più di cento dimostrazioni diverse, alcune di queste attraverso delle prove grafiche come la dimostrazione di Leonardo da Vinci che si basa sull'equiscomponibilità.

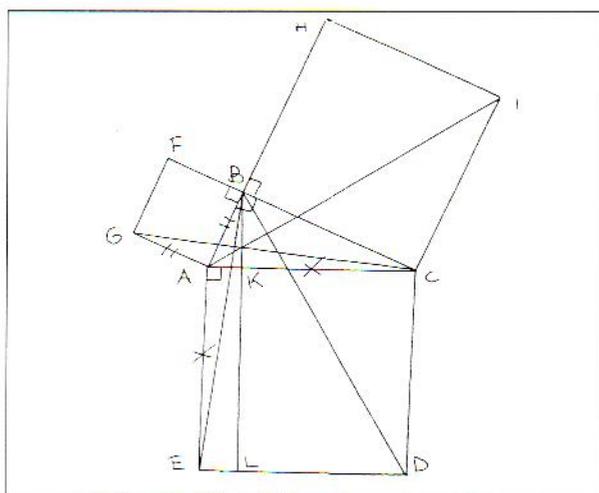


Dato il triangolo rettangolo ABC esternamente ad esso si costruiscono i quadrati dei cateti e dell'ipotenusa. Prolungo le rette BH e CI fino ad incontrare rispettivamente AE in L e GF in M. Risulterà che $MC = GI$; mandando la parallela a BC da M e congiungendo questa retta con il prolungamento della retta BH, risulta che $BCM N = BCH I$ (tutto ciò per spiegare la costruzione del triangolo MPG). Da B mando un segmento congruente a BP (da parte opposta al triangolo iniziale) in modo tale da incontrare HI in Q = da ciò segue $QI \parallel PM$. Da C traccio la distanza a BQ che sarà congruente ad AC AB BR. Quindi il triangolo BRC ABC per il primo criterio di congruenza. Inoltre il triangolo ABC = MCF in quanto hanno $BC = mc$ per ipotesi, $BCA = MCF$ perchè complementari di ACM e infine AC CF per costruzione. Essi sono congruenti per il primo criterio di congruenza e per proprietà transitiva $BRC = MFC$. $\dot{\cup}$

Considero i quadrilatera PMCA e QICR essi sono congruenti in quanto hanno $QI = PM$ per dimostrazione precedente, $CI = MC$ per costruzione, $AC = RC$ per costruzione e con 2 angoli retti per costruzione e $ACM = RCI$ perchè supplementari di angoli congruenti.

Teorema di Pitagora del '600

Nei triangoli rettangoli il quadrato costruito sul lato che sottende l'angolo retto è uguale ai quadrati dei lati che contengono l'angolo retto.



Sia il triangolo ABC avente l'angolo retto in B. Dico che il quadrato sul lato AC che sottende l'angolo retto è uguale ai quadrati sui lati BA e BC che contengono l'angolo retto.

Si traccino i quadrati sui singoli lati del triangolo. Tirata la parallela BL ad AE e CD, si uniscono sia le rette BE e BD sia le rette CG e AI.

Siccome per ipotesi (cioè della costruzione) l'angolo ABC è retto, anche quello ABF, in quanto angolo del quadrato, è ugualmente retto; i due angoli ABC e ABF saranno uguali ai due retti; inoltre le due rette BC e BF saranno in linea (i punti B, C, F saranno allineati).

Quindi non solo BF ma anche CF sarà parallela ad AG. Per la stessa ragione evincerà che le due rette AB e BH sono in linea e così non solo BH ma anche AH è parallela a CI.

Inoltre, poichè a causa dei quadrati ABFG e AEDC sono uguali tra di loro, come i lati AB e AG e quelli AC e AE, i due lati AB e AE del triangolo BAE saranno uguali ai due lati AG e AC del triangolo GAC reciprocamente.

Quindi sono uguali anche gli angoli BAE e GAC compresi sotto i loro lati; poichè ambedue gli angoli CAE e BAG dalla costruzione sono retti, anche l'angolo BAC diviene comune ad entrambi. Perciò il triangolo BAE sarà uguale al triangolo GAC. Poichè il parallelogramma AELK è doppio del triangolo BAE, anche il parallelogramma o quadrato ABFG è

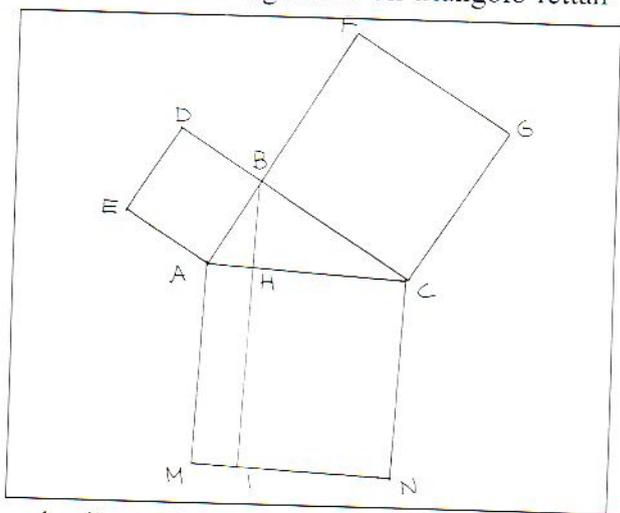
doppio del triangolo CAG. Quindi il parallelogramma AELK sarà uguale al quadrato ABFG.

Similmente a causa dei triangoli DCB e ACI, evincerà che il parallelogramma CDLK è uguale al quadrato BCIH.

Anche tutto il quadrato ACDE sarà uguale ai due quadrati presi insieme ABFG e BCIH. E inoltre nei triangoli rettangoli il quadrato costruito sul fatto che sottende l'angolo retto è uguale ai quadrati costruiti sui lati contenenti l'angolo retto. Ciò che si doveva dimostrare.

Teorema di Pitagora

Teorema di Pitagora: in un triangolo rettan-



golo il quadrato costruito sull'ipotenusa è equiesteso alla somma dei quadrati costruiti sui cateti.

Dato il triangolo rettangolo ABC esternamente ad esso si costruiscano i quadrati dei cateti e dell'ipotenusa.

Condotta l'altezza relativa ad AC da B, la prolungo fino ad incontrare il lato MN in I. Il quadrato ACMN resta così diviso in due rettangoli AMNI e IHNC.

Applicando il primo teorema di Euclide al cateto AB, avremo che: AHIM = ABDE.

Applicando il primo teorema di Euclide al cateto BC, avremo che: HCNI = BCFG.

Sommando membro a membro le due relazioni avremo che: AHIM + HCNI = ABDE + BCFG.

In base alla costruzione possiamo trasformare questa relazione in: ACNM = ABDE + BCFG $AC^2 = AB^2 + BC^2$.

Quindi il quadrato costruito sull'ipotenusa è equiesteso alla somma dei quadrati costruiti sui cateti, come volevamo dimostrare.

Confronto

Mettendo a confronto la dimostrazione del Teorema di Pitagora così come è presentato

nel testo del '600 e quella che oggi abitualmente si studia, possiamo riscontrare sia differenze che analogie nella terminologia e nella metodologia. Innanzitutto per quanto riguarda la terminologia le definizioni di "cateto" e "ipotenusa" non sono espresse: al posto della prima è usata la perifrasi "lato che sottende l'angolo retto", al posto della seconda la perifrasi "lato opposto all'angolo retto".

Il termine "eguale" viene utilizzato sia per l'equiestensione che per la congruenza delle figure.

Non viene per niente utilizzato il termine "segmento" che viene sostituito dal termine "retta".

Per spiegare che 2 segmenti sono allineati si dice che formano un 2 angoli retti al posto di dire che formano un angolo piatto.

La principale differenza metodologica consiste nel fatto che la dimostrazione del '600 sfrutta i criteri di uguaglianza e il concetto intuitivo di equiestensione, mentre la dimostrazione attuale non è altro che un corollario del primo teorema di Euclide.

Ciò è facilmente spiegabile tenuto conto che nel '600 era noto soltanto il concetto di equiestensione in senso intuitivo "Due figure si dicono equiestese se occupano lo stesso spazio" e non era noto il concetto di equiscomponibilità formulato molto più tardi. Fu infatti il Dohamel che nel 1865 propose la seguente definizione: "Due figure si dicono equivalenti se è possibile decomporle in un un numero eguale di parti eguali". Egli quindi enunciò la sua teoria dell'equivalenza chiamando equivalenti due poligoni piani equiscomponibili. In base a tale nuova definizione fu possibile dimostrare equivalenza fra parallelogrammi, fra parallelogrammi e triangoli e fra triangoli e trapezi, e il primo teorema di Euclide fu dimostrato attraverso l'equiscomponibilità.

Bibliografia

- *Enciclopedia Treccani*
- *Elementa geometrie planae seu elementorum euclidis priores sex libri (testo del '600)*
- *Bibhutibhusan Datta, The science of the Sulba, a study in early hindu geometry, University of Calcutta 1932*
- *A.N. Singh, History of hindu Mathematics, Bombay Asia, Publishing hank, 1962*
- *Dodero - Toscani vol. I*

UNA LEZIONE NEL PARCO DELLA SILA

di Pietro De Filippis



24 aprile 1990 - Sila Grande - Sosta all'ombra di colossali pini larici. La III B con il prof. Pietro De Filippis.

Mi è stata chiesta la stesura di un ricordo in occasione del cinquantenario dell'istituzione del liceo scientifico "S. Simone". Premesso che ho insegnato quale ordinario di italiano e latino sempre nel corso B, ininterrottamente dall'anno scolastico '67/68 al '90/91, anno del congedo per raggiunti limiti di età, si presenta in una lunga, lucida sequenza una enorme somma di esperienza e di ricordi.

Qui non parlerò di metodi adottati, di varietà di programmi; mi preme, invece, sottolineare che, durante l'intero arco di tempo, io sono stato molto vicino agli alunni più volte provati da insuccessi scolastici o da vicende familiari.

Dicevo a me stesso: "I bravi generalmente vanno da sé nei successi scolastici, mentre l'opera dell'insegnante deve mirare ad individuare i problemi dei più deboli". Ed il tempo mi ha dato sempre ragione.

I cosiddetti "negligenti, deficienti ed inoperosi" oggi sono dei validissimi professionisti e degli onesti cittadini.

Un'altra cosa desidero dire prima di entrare nell'argomento del "ricordo" e cioè che io sono riconoscente a tutti i miei alunni che per più di un quarantennio mi hanno, di riflesso, donato parte della loro giovinezza, coinvolgendomi in una freschezza di pensieri che è ancora abito della mia esistenza.

Ed ora passo alla descrizione del "ricordo", uscendo dall'aula scolastica e portandomi con due mie scolaresche, la III B dell'anno scolastico '88/89 e la III B dell'89/90 nel Parco Nazionale della Calabria, precisamente nella Sila Grande, la cui estensione boschiva è di are 7000.

Con le suddette scolaresche avevo parlato di tanti problemi attuali, ma più avevamo fissato l'attenzione sul problema dell'inquinamento e di conseguenza sulla funzione del bosco e della necessità di difenderlo.

Erano nati tanti concreti interventi, per cui organizzai, col consenso del Preside e dei Consigli di classe un viaggio di istruzione al Comprensorio suddetto; di valido aiuto, anche

come accompagnatore ed operatore cinematografico, mi fu l'assistente tecnico Donato Verna.

Per due giorni consecutivi, sistemati nelle villette della forestale in località Cupone, gestite dall'ex Azienda di Stato per le foreste demaniali, avemmo la possibilità di ammirare la fauna, la flora ed il regime idrogeologico del Parco, sempre assistiti dai funzionari della forestale messi a nostra disposizione dall'Amministratore dott. Michele Laudati. Le visite coincisero con la fine del mese di aprile, in piena primavera, quando gli alberi ed i prati trionfano nella loro vegetazione lussureggiante.

Riecheggiano ancora al nostro udito i canti d'amore dei merli e dei fringuelli ed alla vista i voli planati delle piane in cerca di prede e le corse dei daini lungo pianure fiorite. Tra i fiori numerosi e variopinti ammirammo quello della carlina con le sue bratteole argentate che formano un'aureola attorno ai capolini insieme con le eleganti foglie molto incise e le colonie di narcisi bianchi con il centro della corolla di un bel colore rosso; e poi meli, rose canine e sambuchi in pieno stadio fiorito. E intanto scoiattoli neri saltavano tra i rami dei pini in cerca di pigne: il primo fu avvistato da Marcella che l'annunciò con un grido ricevendo l'applauso di tutti, il che mise in fuga un gufo sonnacchioso.

Sarebbe troppo lungo parlare di tutte le caratteristiche morfologiche del Parco, per cui indirizzo la mia attenzione al percorso n. 8 e poi al n. 5, quelli effettivamente seguiti dalle scolaresche.

Il primo, che ha uno sviluppo di km. 6, si percorre in circa tre ore e trenta. Esso, partendo da Cava di Melis, raggiunge i Tre Pini, il Fosso del Brigante, il Varco del Faggio ed infine Cava dell'Orso. Il percorso, interamente su pista, si snoda in un bosco di pino laricio coetaneo, dell'età di circa 110-130 anni e sporadici oretani.

Nella zona di Fosso del Brigante vive il lupo, il cui incontro è un fatto eccezionale. Al Varco del Faggio sostammo a lungo con un ispettore forestale sotto la chioma di un antichissimo pino laricio che, a distanza di cinque secoli, rimane a sfidare ancora turbini e venti.

Sul suo tronco i fori del picchio in cerca d'insetti, le linee contorte del fulmine, i segmenti tracciati da coltelli per la resinazione. Poco più avanti un limpido ruscello con trotelle guizzanti e poi boschi di faggi e sporadici abeti bianchi che d'estate offrono frescura ed ombra a gruppi di caprioli.

Il secondo itinerario di km. 5,5 ha una percorrenza di ore due e trenta. Esso parte dalla località Golia, raggiunge il Timpone S. Michele e poi torna a Golia.

Il percorso, guidato, si sviluppa all'interno del recinto dei caprioli dell'Azienda Faunistica San Michele.

Entrati nel bosco osservammo le mangiatoie in legno dove nel periodo delle abbondanti neviccate viene collocato il fieno per il sostentamento degli animali.

Proseguimmo tra i pini di varia età, ontani lungo i fossi e sporadici arbusti di salicone, la cui corteccia è appetita dai piccoli cervidi.

Ci fu raccomandato il massimo silenzio dalle guide per avere la possibilità di intravedere un esemplare; e fummo fortunati poichè tra il fitto fogliame si presentò al nostro sguardo un giovane capriolo con il suo bel palco di corna.

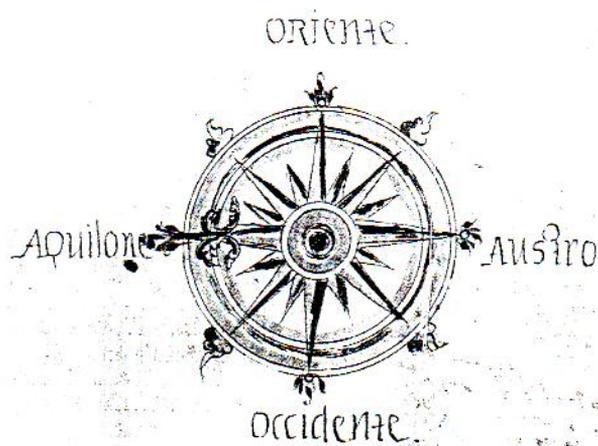
Più avanti una suggestiva raduna con una fontana freschissima alla quale ci dissetammo tutti bevendo alle sue cannelle di legno.

In prossimità notammo un piccolo invasato habitat ideale per uccelli acquatici. Dalle canne ondegianti al vento s'involò un leggiadro germano reale che, compiendo larghi giri a bassa quota, attese la nostra partenza per rituffarsi nelle placide acque del laghetto. Si tornò tra alberi e fiori ed al tramonto eccoci tutti sul lago Cecita ad ammirare i voli dei pivieri ed i tuffi delle sciabiche, lo zampettare degli aironi ed i volteggi dei topini e balestrucci in cerca di preda. Seduti in cerchio si parlò del regime delle acque, della funzione dell'albero e della sua importanza per la vita umana ed animale; numerosi e costruttivi gli interventi degli alunni.

Una indimenticabile lezione all'aperto. E intanto già sorgeva la luna che si specchiava nelle acque del lago.

IL PAESAGGIO AGRARIO DEL SUD-EST BARESE IN UNA PLATEA INEDITA DEL '400

di Angelo FANELLI



Una delle più antiche platee del nostro territorio tuttora inedita, scampata fortunosamente ai furori iconoclastici degli uomini (1) e alle distruzioni del tempo, reca la data cronica del 1488. Si tratta di un piccolo codice membranaceo in scrittura gotica e, in apporti limitati, umanistica, raccolto da una coperta di pelle fortemente brunita nel cui risvolto posteriore leggiamo anche l'amanuense del tempo: *do(n)n(us) Dom(ini)c(us) An(tonius) Na(r)del(l)u(s) feci ista(m) copia (m) / in an(n)o D(o)m(ini) 1488 7 in(dictione).*

In realtà la platea è di più antica data, esattamente del 1461 che ovviamente nei suoi contenuti giuridici rinvia almeno alla fine del Trecento.

La quotidiana manipolazione di quest'ultima, per compulsare i diritti volutamente ignorati o soltanto dimenticati ovvero per un necessario e continuo riscontro creditizio, l'avevano logorata e consunta fino all'illeggibilità di alcune parti. E quindi anziché fonte di chiarezza dei diritti acquisiti, essa si prestava a essere ulteriore motivo d'incertezza, confusione e contestazione. Inoltre lungo lo scorrere del tempo erano cambiati molti attori giuridici e ciò comportava un rallentamento dispendioso nel processo identificativo dei nuovi. Infatti i beni prediali e immobiliari urbani erano stati topograficamente identificati sia in base ai donanti che ai confinanti, ai quali nel frattempo erano subentrati per morte o altri motivi dei nuovi soggetti, la cui identità quindi non sempre risultava immediatamente riscontrabile.

A garanzia della continuità dei diritti acquisiti, s'impondeva perciò la necessità di una nuova platea, che fosse per un verso fedele

recitazione delle immutate sostanze patrimoniali o censuali e per l'altro aggiornamento degli elementi variati nel tempo. Ecco quindi nel 1488 *l'inventarium omnium et singulorum bonorum stabilium maioris ecclesie Terre Nucum tam intus in aedem Terra quam extra dictam Terram in territorio et pertinenciis eiusdem sitorum et repertorum per eandem ecclesiam hucusque iusto titulo et bona fide et sine aliqua contradictione, oppositione et controversia posseorum et donatorum...* (f. 1r) (2).

Dunque la chiesa maggiore di Noci, ente morale costituito dal capitolo e clero locali, è il primo soggetto giuridico di un rapporto contrattuale che la vede in possesso di un vasto patrimonio immobiliare urbano e fondiario, fonte del proprio sostentamento. L'altro soggetto giuridico è rappresentato dalle persone fisiche - unica eccezione è la stessa Università di Noci -, in cui possiamo ravvisare i tre livelli della piramide sociale: i nobili, le dignità ecclesiastiche, i giudici e i notai al vertice, il ceto artigianale nella fascia mediana e infine il popolo nell'ampia base.

Ognuno di costoro vincola la libera cessione alla chiesa dei beni di cui legittimamente dispone con una triplice forma di contratto: il legato (*legavit*), la donazione (*donavit*), il censo (*incensuavit*). In cambio riceve benefici spirituali che corrispondono a una triplicità di oneri assunti dai beneficiari ecclesiastici: *orandi, officianti e celebrandi missam*.

Non consentendo l'economia di questo studio l'analisi delle tematiche insite in queste rapidissime note introduttive (3), possiamo affermare conclusivamente che tale platea rap-

presenta più in generale l'incunabolo documentario dell'intera città e la coscienza riflessa del nuovo storico che irrompe nel mondo; più specificamente non tanto un'esigenza di ripatrimonializzazione e il ricco portafoglio immobiliare e creditizio della chiesa maggiore di Noci, quanto il suo status symbol, la *magna charta* della sua autorevole pienezza di prestigio culturale, sociale ed economico che la rendeva non solo privilegiata interlocutrice con il potere ufficiale, sia civile che religioso, ma anche protagonista tout court della storia cittadina.

Il variegato paesaggio agrario medievale, testimone di un'originaria e fatata ecologia mediterranea, si snoda attraverso un rosario linguistico i cui grani semantici disegnano la stupefacente sinuosità murgiana (*in la Murgia*, f. 18v) e raccontano una cultura contadina operosamente febbrile e laboriosa.

Il ricco repertorio nomenclativo, oggi purtroppo quasi del tutto biffato a causa delle mutate realtà tecnologiche, con le sue calibrate sfumature, ora attingenti alla natura topografica del territorio ora al diretto intervento umano, si sgrana attraverso i seguenti specifici lemmi: *locus, pecia, chyasa, patrella, gurgum, padula, terra, currente, canalis, pastinum, specla, pentema, gricta, lacus, corticella, clausorium, iardenum, ortum, vinea, vineale, palmentum, pila, fovea, puteus, aque ductus, calcarium, massaria, domus dirupta, domuncula, casalenum e casella*.

Locus è usato due volte nel significato, conservato tuttora dal nostro dialetto, di podere, fondo: è Chiurella Simeone a far dono della metà *unius loci (...)* *qui est patrella una cum certis elausoriis et terris aptis*, fondo peraltro indiviso e in comune con altro proprietario e costituito da una duplice *pecia terrarum*, di cui vengono accuratamente descritti i confinanti a est, ovest e sud (ff. 23v-24r). Ancor prima ci si imbatte, a proposito di un legato di Stefano Sandarella, in un *clausorium (...)* *iuxta strectulam que vadit ad locum Ritule de Trinzo* (f. 4r).

Per il resto il termine abbondantemente profuso assume il significato di località, specificata nei numerosissimi toponimi.

La *pecia, petia*, (ff. 3r, 6r), (ff. 3v), *pezia peza* (f. 12v) è il nostro appezzamento. Con il concomitante e ovvio *terrarum*, a volte riceve un'ulteriore specificazione: così la *peciam unam parietibus precinctam* (f. 12r) o *paritatam* (f. 30r) si configura come *clausorium*; ovvero il *terrarum* viene a qualificarsi in *facticiarum* (ff. 17v, 31v).

Chyasa, che ritroviamo con il suo diminui-

tivo *duobus chyaccilis* è sinonimo espresso di pecia (*chyasam unam vel peciam terre*) e indica dunque una "chiazza" di terra con le sue due "chiazzuole" (f. 26v).

Patrella è vocabolo ricorrente e oscuro sulla cui etimologia si possono fare diverse ma opinabili congetture. È, più probabilmente, la *pat(e)rella* derivante da *patera* (coppa) per indicare il naturale avvallamento del terreno? Se poi consideriamo le frequenti metatesi consonantiche nel nostro territorio linguistico, starebbe, femminilizzato, per *pratellum* (o *pratum*) o deriverebbe da *paratella* (4), con caduta della prima vocale, per designare il campo non lavorato che produce erba, e perciò terreno da pascolo? Ovvero potrebbe discendere dal greco *petrhe* (pietoso, sassoso) o più semplicemente da *petrella* (piccola pietra), sineddoche per terreno caratterizzato dalla presenza delle tante piccole pietre che innevano la bruna terra?

In ogni caso semantico, *patrella* è per lo più usata assolutamente; spesso si presenta *parietibus precincta* o *circumdata* (ff. 5v, 6v, 8r, 15r, 18v, 21v), configurandosi quindi quale *clausorium*, e soltanto una volta oltre che *parietibus precinctam* è registrata come *facticiam et non facticiam* (f. 21r).

Problematica si presenta per noi la *patrellam pizulam* confinante con quella lasciata in legato da Pietro Paganò (f. 6v). L'aggettivo è sdrucchiolo o piano? Nel primo caso la *patrella* va intesa come "piccola" (5), nel secondo alluderebbe alla forma geometrica (ad angolo, a punta, come nell'attuale nostro dialetto) e in senso derivato non si potrebbe escludere quello di "isolata" (6).

Lama, lemma accolto anche da Dante (7), designa il terreno pianeggiante che s'insinua e si distende fra le colline. La forma assoluta, diffusamente presente, ora rinvia ai numerosi toponimi, ora si scambia con *pecia* (*quam peciam vel laman*, f. 20v), ora assume le caratteristiche del *clausorium* quando è *parietibus precincta* (ff. 9r, 20v - 20v - 21r, 28v), ora descrive la qualità delle terre, romatizze (f. 9r), fattizze e non fattizze (ff. 20v, 20v - 21r).

Lamistella (meno comunemente di *lamuscella*) è infine con grazioso vezzeggiativo la "piccola lama" di 5 stoppelli di terre, fattizze e non, che Maria *de Toderò* assegna nel suo secondo legato alla chiesa nocese (f. 31r).

Gurgum è il suolo piegato a valle dove confluiscono e ristagnano le acque (8). Il termine, quando non lo si ritrova in forma assoluta, si accompagna con il generico *terrarum* (ff. 7r, 26v - 27r), o ne specifica la coltura (*vinearum*, f. 7r), il buono stato finalizzato alla prodotti-

vità (*terrarum facticiarum*, ff. 29r, 31r), o meno (f. 31r), la "chiusura" (*parietibus precinctum*, f. 18r).

Di significato affine è la *padula*, terreno ove stagna l'acqua, asciugandosi d'estate; proprio tale ristagno rendeva naturalmente molle la terra che perciò si prestava alla piantagione degli erbaggi (9). Una *padula* che s'incunea in *vinealibus*, presumibilmente omologa alla colture circostanti, è quella lasciata in legato dall'arciprete Francesco, consistente in 8 tomoli di terre fattizze (f. 26r).

La monolitica *terra* (quasi sempre al plurale) si frange in numerose e variegate tipologie: *vacua*, quando è incolta e perciò utile per pascolarvi; *deserta*, quella in cui, venute meno le originarie colture, si trova nello stato di abbandono (f. 9v); *cruda*, poco fertile perché di natura argillosa e quindi inadatta per la coltura delle leguminose, al contrario di quella *apta* (f. 15r) e più ancora della *scelsa*, di buona qualità, scelta appunto (ff. 4v, 10v, 16r, 16v, 19v); *facticia* (fattizza) è quella ben dissodata e coltivata, opposta alla *non facticia*; *machiosa* o semplicemente *machia*, la macchia (ff. 12r, 14v, 31r, 31v, 31v), indica la boscaglia folta, intricata e selvaggia, costituita dalle piante basse della flora mediterranea; diversa invece è la *gualdella*, diminutivo del longobardo *gualdus*, piccolo bosco o selva caratterizzata da alberi spontanei di alto fusto con fitto sottobosco; *romaticia*, dal greco *rymma* al latino medievale *rimatum* (10) ancora vivo nel nostro dialetto, è la terra resa fertile dalla concimazione del letame, dello stallatico; e *romaticella* ne è il grazioso vezzeggiativo (f. 30r).

In senso metaforico infine sono registrate le forme lessicali *currente uno terrarum* (f. 9r) e *canalibus duobus de terra* (f. 26v) per designare delle strisce di terra che si snodano scavandosi un percorso stretto e sinuoso, come rigagnoli o canali d'acqua.

Pastinum, già documentato nella letteratura rustica classica, indica il terreno ben dissodato e preparato originariamente per la semina, ma particolarmente per la piantagione della vigna, per cui *pastinum instituere* o "pastinare una terra" è piantare una vigna (11). E proprio *de pastinis* che rappresentano parte di immobili fondiari di cui è legittimo proprietario, Marco la Terza (*de la Tercia*) stralcia 3 "quartieri" per darli in legato alla chiesa nocese: sarebbero terre del tutto remunerative se non contenesse anche un'impresicata quantità di terra *vacua* delimitata da muretti a secco (*cum certa terra vacua intus parietibus circumdata*, f. 27v).

Continuando a scrutare il territorio murgia-

no, lo vediamo punteggiato di peculiari elementi naturali quali *specla*, *pentema*, *gricta* e *lacus*.

La *specla* (f. 28r), dal latino *specula* luogo alto per vedetta o rupestre (12), è la nostra "specchia", ammasso di pietre radunate dalla superficie del terreno o cavate dalla terra; e se per un verso rappresentava un oggettivo disturbo estetico e un ingombro ecologico, per l'altro svolgeva un'importante funzione di riserva per la costruzione dei *clausoria* (13) e delle abitazioni urbane e rurali.

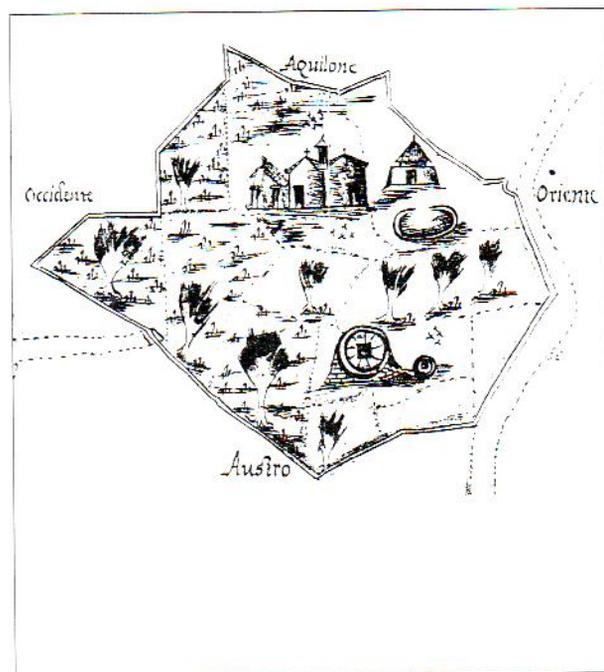
Pentema (f. 28r), ancora in uso nel nostro dialetto, è la compatta roccia, lo scoglio, affiorante dal terreno e refattario a ogni scasso (14); la saggezza contadina ne faceva un utile mezzo per battervi il frumento.

Gricta (ff. 26v-27r), per *crypta* luogo sotterraneo, con il diminutivo *grutella* (ff. 20v-21r), è la tipica grotta del nostro suolo carsico; anche in questo caso l'elemento naturale viene sfruttato con funzione abitativa, sia pure episodica o precaria, custodendovi animali o collocandovi dei trappeti.

Lacus enfatizza la nostra dolina, depressione carsica atta a raccogliere le acque piovane, fonte preziosa di irrigazione dei campi. La citazione è dal lago Troverso (*Troversy* o *de Troverso*, ff. 16 r, 16r-v), situato nel territorio monopolitano proprio ai confini con quello nocese, come documenta una pianta settecentesca manoscritta (15).

La tenace applicazione contadina nel modificare e modellare il naturale paesaggio rurale si rende ancor più evidente anzi prevalente nella nomenclatura che segue.

Corticella (ff. 4r, 16v, 20v, 21r) è la picco-



la *curtis*, area di terreno di solito murata rusticamente in cui venivano custoditi gli animali o gli attrezzi agricoli o in cui venivano piantate colture varie.

Clausorium o *clusum* o *clausum* (f. 8v), con le forme derivate *clausurellum* e meno frequentemente *clusurellum* (f. 8v) e *inclaustrum* (ff. 20r, 27v), sono unità linguistiche più ricorrenti nella platea per definire l'appezzamento di terra "chiuso", recintato da siepi o più propriamente da muretti a secco (*parietibus circumdatum* o *precinctum*). È il segno dell'antica parcellizzazione agraria e il documento patente della pletora dei contadini proprietari, appassionatamente legati al frammento terriero e ripagati da un reddito comunque magro e insufficiente per la sussistenza della propria famiglia.

Quando non è usato assolutamente, il *clausorium* descrive le diverse qualità della terra: crude (f. 12v), scelse (f. 19v), romatizze (f. 23r), fattizze e non (ff. 26r, 29r, 31r, 32r, 32v).

Ma è soprattutto con ulteriori elementi descrittivi che esso si anima e s'illumina, disegnando suggestive geometrie che s'inebriano delle cangianti colorazioni delle colture.

Come scatola cinese, a sua volta contiene più chiusurelle (ff. 7r, 9r), la corticella (f. 16v), l'*inclaustrum* (f. 20r), la chiusurella nel cui interno è la *domuncula* (ff. 17r-v), la *casella* circondata da vigne e alberi (f. 8v) il *palmentum* e la *pila* (ff. 2v, 17r.v, 18v, 20r), il *puteus* (ff. 17r-v, 20r, 26v) seppur inutilizzabile perché *fractus* (2v), o imprecisate quantità di terre (ff. 14v, 30r) e di vigne (f. 30r); lo troviamo ubicato all'interno di una lama (f. 27v); è provvisto di entrate e uscite (ff. 9r, 18v); forma un fantasioso e irregolare scacchiere con le corticelle limitrofe (ff. 14v, 17r-v, 20v, 26v), la macchia (f. 14v), la *patrella* (f. 15r) o altre lame congiunte fra loro (ff. 22v-23r).

Può anche essere sufficiente tale esemplificazione per cogliere, attraverso le linee geometriche che s'inseguono, s'intersecano e per così dire si danno voce, tutta la creatività naïve del contadino medievale.

Le colture ivi contenute, quando non vengono specificate, suppongono quelle consuete del nostro territorio (mandorleti, uliveti ecc.); sempre esplicitate invece sono quelle *vinearum* (ff. 2v, 8v, 9r, 14v, 17r-v, 18v ecc.); una particolare citazione riguarda un noce che campeggia maestoso in una chiusura sita in *canali Putinghyani* (f. 23v).

Le colture estensive o seminative non appaiono direttamente citate: sono tuttavia presenti, come si arguisce dal ricorrente for-

mulario *capacitatis in semine* con cui viene quantizzata l'estensione del fondo.

Tra quelle intensive, *iardenum* (ff. 13r, 19v, 22v, 23v) e *ortum* (ff. 22r, 30r-v) con i rispettivi diminutivi *iardinellum* (f. 27v) e *orticellum* (f. 30v) dispiegano la varietà degli erbaggi e ortaggi coltivati nei terreni, che sono ovviamente sempre chiusi, recintati. In particolare *iardenum* fa pensare di più al *pomarium* (frutteto) e in tal senso ancor oggi il termine "giardino" è conservato nel nostro vocabolario dialettale agrario. La puntuale conferma è peraltro esplicitata direttamente dal *pomarium seu iardenum* del f. 30r.

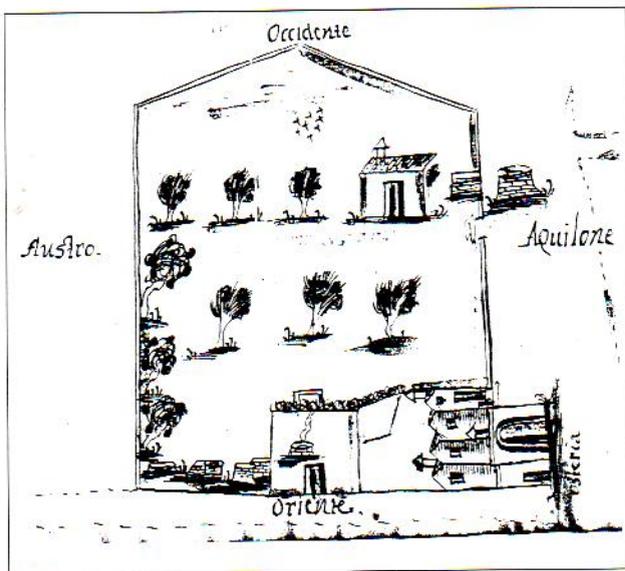
Ma la coltura per eccellenza, testimonianza di un amore particolare e quasi viscerale, è la *vinea*: la sua vita, lunga all'incirca quanto una generazione umana, e le esigenti attenzioni di lavoro la rendono rispettivamente *vetrana*, *deserta*, *culta* o *cultivata* e *scelsa*.

La *vet(e)rana* è la vigna vecchia che va esaurendo il florido ciclo di produttività (ff. 4v, 4v, 17r): la *deserta* è esattamente quella che ormai è venuta meno per vetustà: è la più diffusa nella platea (ff. 3r, 4v, 8v, 8v, 9v, 13r, 15v, 15v, 17r, 19v, 20r, 23v, 25r, 28v, 28v); la *culta* (f. 19v) o *cultivata* sottolinea il costante lavoro contadino per renderla produttiva; la *scelsa* (f. 11r) ne evidenzia la buona qualità e di conseguenza la pregiatezza del prodotto.

Essa si trova quasi costantemente recintata (ff. 9v, 13r, 13v, 14r, 14v, 17r, 17v, 18v, 23v, 24r, 24v, 25v, 30v-31r); è provvista di entrate e uscite (ff. 3v, 18v); si alterna con la *terra vacua* (f. 9r) o *scelsa* (ff. 19v; 30v); a volte, come s'è visto, s'incunea nella padula (f. 26r, anzi qui è esattamente la *padula* che si estende in *vinealibus*), nella *patrella* (f. 21v), nel *gurgum* (f. 7r), o si frammischia con altri alberi (f. 8v) che costituiscono gradualmente la coltura originaria, che comunque ne fissa per sempre il toponimo (*Vinea Vetrana*, ff. 4v, 20r).

Vineale, pur potendo significare la misura agraria, il vignale appunto, poiché nella platea vengono riportate sistematicamente altre unità di misura - vedi infra -, indica il vigneto, l'estensione di terra piantata a viti (ff. 13v, 23v, 25v, 26r, 32v) ovvero atta a coltivarle (ff. 31r, 32v).

La vigna e il vigneto rinviano necessariamente alla spremitura delle uve. Il *palmentum* o *palimentum* (palmento) è il torchio o il luogo ove si pigiano le uve; ma può indicare anche quello per la macinatura del frumento o perfino "la macchina per irrigare i campi" (16).



Nel nostro ms. lo rinveniamo quasi sempre in presenza delle vigne (ff. 2v, 4v, 6r, 9r-v, 10r, 13v, 15v, 17r, 18v, 25v, 30v), per cui senza dubbio allude al luogo della vinificazione; laddove invece è in connessione con i generici *clausoria* (ff. 3r, 10r, 20r, 27v) possiamo ammettere anche la funzione di macinatura.

Salvo due soli casi (ff. 4v, 25v), al palmento si accompagna sempre la pila: è la vasca che costituisce parte del macchinario del palmento o del frantoio. è dunque l'elemento di raccolta del mosto o del macinato o, in altri momenti stagionali, anche dell'acqua per usi vari.

La campagna apula (da *a-pluvia*, senz'acqua? o dal greco *apollomi*, perisco, vado in rovina (17)?), sempre assetata d'acqua ha posto continuamente ai nostri contadini il problema delle risorse idriche, parzialmente risolto con la *fovea* e il *puteus*.

Dal significato originario di fossa, la *fovea* (foggia) con il diminutivo *foveola* (f. 25v) è passata a indicare la cisterna di raccolta della preziosa acqua piovana.

Diverse erano le sue dimensioni e forme: più grandi quelle pubbliche e di masseria, più piccole quelle di uso privato e limitato all'irrigazione del singolo appezzamento fondiario; chiuse in alto da una volta oppure scoperte; a pianta geometrica, rettangolare, o a forma di campana o di trullo; scavate nella roccia o situate nel bel mezzo del *lacus*. In quest'ultimo caso la foggia era certamente a forma di trullo, costruita con pietre che sovrapponeendosi l'una all'altra si restringono concentricamente dal basso verso l'alto.

Ne rintracciamo una situata nel lago Troverso: il suo proprietario, il notaio Loisio Longo, la dona alla chiesa nocese insieme a 6

salme di terre romatizze, fattizze e scelse, più una costruzione rurale in rovina (*domus dirupta*) e altre chiuserelle (f. 16r).

Il cedimento della volta superiore o la perdita della stagnatura interna rendevano *fracta* la foggia (f. 28r) e perciò inservibile per la conservazione dell'acqua.

Per tutte le altre se ne precisa sempre la funzione: *ad aquam* (ff. 12v, 25v, 28r). Nel legato di Angelo Caforio ci imbattiamo in una *fovea ab aqua* (f. 7v): se l'espressione, peraltro unica, intendiamo ritenerla corretta, si è indotti ad arguire che essa abbia al momento cessato la sua funzione idrica; tuttavia, poiché in seguito la stessa è congiunta *cum aque ductibus* - quindi i condotti artificiali per la raccolta e presumibilmente per l'irrigazione circostante -, è dunque ancora funzionale e l'*ab aqua* si configura solo come un refuso di *ad aquam*.

Non lascia invece dubbio alcuno sulla tecnologia irrigua del tempo il *cursum et scursum fovee (...)* de Presa (f. 25v): i due termini indicano chiaramente il flusso d'immissione (*cursum*) e il deflusso artificiali (*scursum* per *excursum*, lo scorrere fuori) dell'acqua per l'irrigazione poderale.

L'altro elemento di approvvigionamento idrico è il *puteus ad aquam*, che punteggia diffusamente il paesaggio agrario (ff. 3r, 9r-v, 11v, 16r, 17r, 18r, 20r, 21r-v, 21v, 26v, 28r, 31r). Più di uno è purtroppo in rovina (*fractus*) (ff. 2v, 15r, 31v): le cause non sono diverse rispetto alle fogge *fracte*.

L'edilizia rurale disseminata nella platea è rappresentata principalmente dalla *massaria*, cui fanno da rapsodico contrappunto la *domus dirupta*, la *domuncula*, il *casalenum* e la *casella*.

Per le costruzioni murarie era intanto indispensabile, come materia prima, la calce, ottenuta mediante la decomposizione del calcare in apposita fornace detta calcara. Ne riscontriamo due esempi: il *calcarium* situato nelle terre fattizze e macchiose di Nicola Frascario (ff. 17v-18r) e la *calcara vetera* in quelle fattizze e non fattizze di Vito de Vincentio (f. 30v).

Quanto agli edifici rurali la massaria (ff. 10v, 11r, 18v-19r, 21v, 28r, 28r-v) è per eccellenza l'articolato complesso che si estende su un'area più o meno vasta, comprendente beni edilizi e beni prediali. Essa quindi non può identificarsi semplicemente nell'unità abitativa, giacché i terreni - e si tratta di ben 8 tomo- li - sono *intus massariam* (ff. 18r.v). Così quest'isolata e composita realtà rurale con le sue

autonome risorse idriche, la sua economia quasi autarchica e la microaggregazione sociale si propone come il corrispettivo contadino e laico del monastero, ove il culto religioso della terra e l'incessante laboriosità unificavano *l'ora et labora* monastico.

I legati di Donata, figlia del defunto Raimondo (f. 28r), e di Pietro Raguso (ff. 28r-v) mettono in luce una fitta rete di masserie nel limitrofo territorio mottolese: richiamata la prima è un susseguirsi delle altre dislocate all'intorno con la specificità del loro toponimo. Tale rete viene poi a compaginarsi con gli isolati *ovilia* (f. 28r) e *porcilia* (ff. 28r-v).

Vestigio abitativo immerso nella campagna, su cui hanno infierito il tempo e vicende varie, è la *domus dirupta* (f. 28r), la casa diroccata che mostra tutti gli squarci distruttivi e l'eloquente silenzio della sua attuale inutilità e dell'antica e pulsante storia familiare.

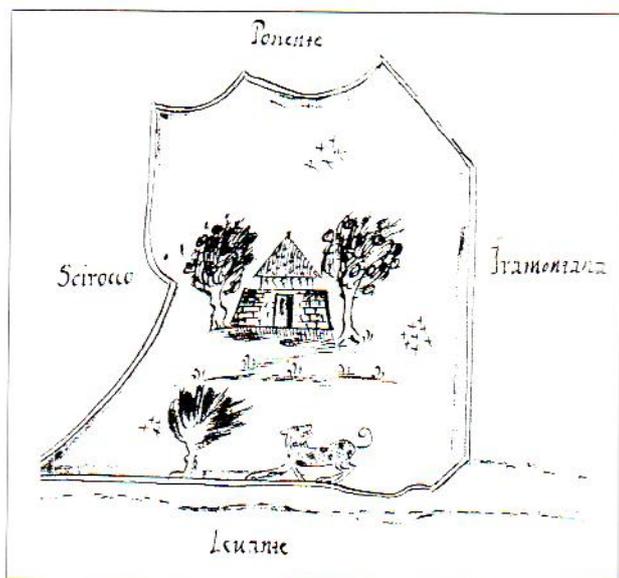
La *domuncula* (ff. 2v, 17r) invece, resistendo con la sua piccolezza edilizia alla sfida dell'usura temporale, continua ad offrire al contadino una abitabilità legata però soltanto a salutarie stagioni agricole.

Più precario nella sua accoglienza, ma ugualmente prezioso per uomini e animali è il *casalenum* rurale (f. 27v): è il capanno messo su con paglia e frasche come rifugio e riparo dalle intemperie, insomma il nostro pagliaio. Il casaleno urbano assume anche un ulteriore significato: indica il luogo ove un tempo era costruita la casa ovvero disegna il semplice suolo edificatorio.

La *casella* (f. 8v) infine definisce l'elemento edilizio caratteristico del territorio e tale senso è conservato nell'odierno dialetto nocese: è il nostro trullo, geniale costruzione contadina di funzionale abitabilità e piena confortabilità in armoniosa comunicazione estetica con il paesaggio mediterraneo.

Come se tutta la nomenclatura precedente non bastasse, il vocabolario agrario si arricchisce ulteriormente con le misure terriere: ora è la salma (*salma*), ora il tomolo (*tumulus*), ora lo stoppello (*stuppellus*), ora il "quartiere" (*quarterius*) a specificare la quantità e la qualità delle terre, oggetto di legato, donazione o censo.

Non rintracciamo purtroppo altri elementi, significativi per tentare di delineare un quadro economico; manca ogni indice salariale, che peraltro era variabile e diverso per i singoli lavori delle stagioni agricole: "scatinatura", o zappatura, "masciatura" o sarchiatura, vendemmia, mietitura, raccolta di frutti ecc. La



liquidità monetaria che scorre diffusamente lungo la platea riguarda esclusivamente i censi corrisposti dai contadini alla chiesa nocese, del cui patrimonio finanziario costituivano quindi soltanto una quota.

Se attingiamo al *Liber focorum regni Neapolis* del 1447, la popolazione di Noci (*Le Nucie*) ascendeva a 166 fuochi con una tassazione di 20 tari (18); considerando i nullatenenti, esenti dal pagamento - un 25% - e adottando perciò come compensativo coefficiente moltiplicatore 4.5 persone per ogni fuoco (19), il numero complessivo è di circa 750 abitanti. Al tempo della nostra platea distante un quarantennio dopo, ovviamente più alto doveva essere l'indice demografico, tuttavia la parte della popolazione impegnata nell'attività primaria rappresentava certamente la stragrande maggioranza. Non è difficile immaginare che in tale situazione i redditi erano non solo bassi e inadeguati per un decoroso sostentamento, ma del tutto insufficienti per la pura sopravvivenza.

Una continua ed estenuante lotta per la vita dunque, destinata ancor più ad acuirsi con la crisi economica che si annunciava in Europa nei primi del '500 per protrarsi lungo tutto il secolo. Cause diverse interagenti, quali l'afflusso dei metalli preziosi rivenienti dal nuovo mondo delle scoperte geografiche, la crescita dell'economia monetaria e i mutamenti strutturali del mercato innescarono la cosiddetta "rivoluzione dei prezzi": al rapido movimento di ascesa dei prezzi con il conseguente sempre più elevato tasso d'inflazione corrispose la caduta e la perdita delle rendite terriere e del salario reale.

Note

- (1) Si pensi all'ingente perdita del patrimonio documentario di Conversano nel 1505, anno in cui la città fu sottoposta al saccheggio ad opera dei soldati spagnoli guidati dal "gran capitano" Consalvo Fernandez, che fecero scempio di "due casse di scritture (...) et li soldati li ruinava tutte, et ne facevano fulguri lo iurno, et la vigilia di S. Giovanni, et ancora empivano dette scritture di polvere, et le poneano intro l'artiglieria". Cfr. G.A. TARSIA MORISCO, *Memorie storiche della città di Conversano*, sotto la direzione e con note di Sante Simone, Conversano 1881, pp. 414-415.
- (2) ARCHIVIO CAPITOLARE NOCI, Pergamene, IV, I, 14 (secondo l'*Inventario* fatto dal can. Angelo Novembre nell'ottobre 1906). Va precisato che qui e in seguito riporto la numerazione dei ff. corrispondente a quella originaria, in attesa di apporre la moderna, ovviamente a matita secondo le correnti regole archivistiche.
- (3) Per l'articolato sviluppo rimando al mio lavoro in preparazione *La platea nocese del 1488* (titolo provvisorio).
- (4) C. DU CANGE (*Glossarium ad scriptores mediae et infimae latinitatis*, Francofurti ad Moenum 1710, vol. III, col. 174) traduce con il francese *parelle*, che F. D'ALBERTI (*Grand dictionnaire français-italien*, Naples 1835) rinvia alla voce *patience* (vol. I, pp. 651, 660).
- (5) CODICE DIPLOMATICO BARESE (d'ora in poi CDB) I, G.B. DE NITTO-F. NITTI, *Le pergamene del Duomo di Bari (952-1264)*, Bari 1897 (rist. an. Trani 1964), p. 238; CDB XVI, F. NITTI, *Le pergamene di S. Nicola di Bari - Periodo angioino (1309-1343)*, Trani 1941 (rist. an. 1979), p. 261.
- (6) D. MOREA, *Il chartularium del monastero di S. Benedetto di Conversano*, Montecassino 1892 (rist. an. Sala Bolognese 1976), p. 110, n. 49.
- (7) *Inferno*, XX, 79; XXXII, 96; *Purgatorio*, VII, 90. Per le concordanze dantesche sempre prezioso risulta ancor oggi, nella traduzione di G. Carbone, L.G. BLANC, *Vocabolario dantesco o dizionario critico e ragionato della Divina commedia di Dante Alighieri*, Firenze 1859, pp. XVII, 464.
- (8) D. MOREA, op. cit., p. 17, nota a.
- (9) CDB I, G.B. DE NITTO-F. NITTI, op. cit., p. 237:
- (10) CDB V, F. NITTI, *Le pergamene di S. Nicola di Bari. Periodo normanno (1075-1194)*, Bari 1902 (rist. an. 1968), p. 342.
- (11) E. FORCELLINI, *Totius latinitatis lexicon*, Patavii 1830, vol. III, p. 426.
- (12) *Ibidem*, vol. IV, 230.
- (13) I *clausuria de speccla* (D. MOREA, op.cit., p. 13, n. 5) passano a indicare anche il toponimo. CODICE DIPLOMATICO PUGLIESE (CDP) XX, G. CONIGLIO, *Le pergamene di Conversano, I (901-1262)*, Bari 1975, p. 7, n. 3.
- (14) È la terra *cutizza*. Cfr. D. MOREA, op. cit. p. 17, nota a; CDB I, G.B. DE NITTO-F. NITTI, op. cit., p. 234.
- (15) L'inedito ms., cui attinge abbondantemente P. GIOJA (*Conferenze storiche sulla origine e sui progressi del comune di Noci in Terra di Bari*, a cura di G. De Caro, Noci 1899-1900², voll. 3), dopo i ff. I-VII r-v reca al f. 1r il seguente incipit che vale come titolo: *Ristretta ed erudita narrazione dell'origine e progresso della Terra delle Noci del r (evevendo) calonaco (= canonico)* Gianfrancesco Cassano professore in ambe le leggi 1723. La pianta topografica è fuori paginazione.
- (16) CDB XVIII, F. NITTI, *Le pergamene di S. Nicola di Bari. Periodo angioino (1343-1381)*, con introduzione, indici e glossario di F. Babudri, Trani 1950 (rist. an. 1985), p. 295.
- (17) *Apulia autem a perditione nominatur, citius enim ibi solis fervoribus terrae virentia perduntur*. PAULUS DIACONUS, *De gestis Langobardorum* <sic>, lib. II, cap. 21. Per l'etimologia cfr. PAOLO DIACONO, *Storia dei Longobardi*, a cura di F. Roncoroni, Milano 1970, p. 93, nota 131.
- (18) G. DA MOLIN, *La popolazione del regno di Napoli a metà Quattrocento. (Studio di un focolarario aragonese)*, Bari 1979, p. 65.
- (19) *Ibidem*, pp. 18-19.

Pensare la riforma, tra funzione docente e piano storiografico: ipotesi di un programma possibile



di Agnese Gianeselli

Potrebbe sembrare sfasato, persino provocatorio oggi, nel tempo storico delle riforme di grande respiro, accennare in un disegno necessariamente solo abbozzato e veloce, l'asse portante, o meglio la mappa critico-ideologica e quindi scientifico-epistemologica che regola l'impianto del complesso rapporto cultura-scuola, intellettuali-società, forme di riproduzione ideologica e apparato ideologico di riproduzione delle forme. Proprio il carattere di massa dei processi sociali che hanno investito la scuola pone, prioritariamente, il problema della "qualità" della domanda sociale di formazione: se è vero che la crisi della scuola contiene, dalla spontaneità culturale allo sperimentalismo eclettico, un ventaglio articolato di "risposte" alla sua stessa crisi, è vero però che la risposta scientifico-produttivistica dei conflitti sociali, al di là della sua maggiore diffusione tende a riprodurre ideologicamente il mito della "produttività" tout court come risoluzione di una crisi che pertiene essenzialmente al campo della pura economia. In tale scenario la scuola ha patito l'incapacità di tradurre nelle forme della ricomposizione le contraddizioni interne allo sviluppo di massa laddove l'organizzazione della crescita e dello sviluppo delle masse avrebbe dovuto attraversare la specificità del "lavoro" intellettuale, della classe docente, in questo caso, a partire dalla ridefinizione dei contenuti suoi propri ma caricati di prospettive sociali.

Credo possa esser questa una chiave mediante la quale leggere la democraticità della scuola, interna soprattutto al suo livello specificatamente produttivo, come istanza di "qualificazione" al lavoro e formazione al lavoro. Se tutto questo è vero, è necessaria una profonda revisione, "in re", della produttività dei sistemi scientifici e culturali, superando la tradizionale separazione che copre la qualità dei bisogni, e cioè del sapere come critica

della divisione fra formazione e lavoro, tra scienza e professionalità, politica ed economia, tra Stato e società civile. Cultura della riforma potrebbe significare dunque nuovo processo di trasformazione che funzioni come capacità di produrre nuovi rapporti sociali proprio nel momento in cui le nuove generazioni vivono la crisi di identità personale come ideologia disperata della crisi e, in definitiva, come rivolta globale, e riducono quei bisogni a forme di coscienza tipicamente e puramente intellettuali. E questo credo sia il rischio maggiore laddove la trasformazione non si identifichi con il problema del conoscere e, per esso, non passi attraverso una complessa ricerca, attraverso lo sviluppo democratico delle istituzioni della ricerca, attraverso lo sviluppo dei rapporti tra scuola e università, tra scuola e territorio. E proprio l'urgenza concreta della qualità sociale del lavoro qualifica la nuova funzione della scuola come luogo di crescita dello Stato, della democrazia e della produzione della libertà.

Si tratta di una domanda di massa che parte da studenti, docenti, intellettuali, e si specifica come domanda di formazione professionale, di sviluppo della cultura-lavoro entro lo Stato, di un bisogno di identificazione sociale del lavoro intellettuale a partire dal proprio presente, dove il passato è nel presente come condizione oggettiva, e conoscerlo criticamente (in quanto passato) è fondamentale per la sua trasformazione. Questo significa superare il vizio originario che divide selezione da dequalificazione, specialismo da professionalità minima, appiattimento quantitativo, puramente economico, dall'originale bisogno di conoscenza, mentre il sistema conoscitivo tradizionale in crisi risponde a questo bisogno col riproporre la assolutezza del suo protagonismo ribaltato nel ruolo tecnico-scientifico degli strumenti e delle metodologie. Non si tratta, allora, di

destituire dalla loro portata storica i nuovi strumenti e le nuove metodologie quanto piuttosto di indagare la domanda di formazione professionale che, in ultima analisi, scopre un bisogno critico di una identità in un nuovo processo di conoscenza. Qui precipita un momento particolarmente delicato nell'analisi del ruolo della funzione docente entro la storia letteraria italiana come storia degli intellettuali, luogo di tensione e di ricomposizione delle contraddizioni innescate dai processi di trasformazione in atto. Assumendo come oggetti di storia gli effetti che essa produce sul nostro lavoro, e sugli strumenti - soprattutto i manuali di storia letteraria - del nostro lavoro, il piano storiografico generale si presenta come costruzione del modo di fare storia letteraria attraverso alcune scansioni fondamentali: la nozione di storia, la nozione di letteratura in quanto specifico della nozione di storia, il rapporto fra storia e letteratura, la nozione di presente e suo uso storico. È un piano che funziona, complessivamente, come risposta malinconica, perplessa, senza speranza del presente, ma che finisce di fatto per favorire il depauperamento del presente e la sistemazione difensiva del passato nel futuro. Sono questi gli anni della rottura del piano storiografico tradizionale: alla storia letteraria si sostituisce la scienza letteraria e non un suo nuovo uso: è un altro criterio di lettura che pone i problemi non più sul piano dello sviluppo - in diacronia -, ma in sincronia, senza cioè risalire alle origini, che indaga mediante una classificazione formale, attraverso cioè la ricerca storiografica scientifica formalistica. L'esito di questa rottura è l'eccesso di genericità del livello sociale rispetto a quello storiografico. Credo sia proprio qui, in questo nodo cruciale della nozione di letteratura, che trova terreno reale di verifica e di valutazione l'approccio ai modi ed alle forme entro cui quella nozione diventa luogo della pratica scolastica in veste di esercizio dell'apprendimento dei contenuti letterari. Proprio sui manuali, strumenti privilegiati del lavoro docente, si riflette più immediatamente il campo problematico che investe, nel suo complesso, la mansione docente. Ed allora cosa significa "insegnare" la letteratura? Quale il rapporto fra piano storiografico e sua traduzione nei manuali? Che cosa si deve intendere per storia letteraria? Ed ancora, in che misura

l'intellettuale storiografico porta dentro di sé un deposito di formazioni precedenti? Rispondere a queste domande significa necessariamente individuare nella storia della formazione del ceto intellettuale il terreno che legittima l'analisi storico letteraria.

Non è qui possibile percorrere in tutta la sua complessa articolazione l'iter attraverso cui si snoda la storia sociale del ceto intellettuale, si potrà procedere solo per cenni sintetici delineando, a volte solo nominandoli, i "momenti" entro cui precipita, più vistosamente che altrove, perchè più immediatamente visibile, la formalizzazione e successivamente la crisi del ruolo intellettuale, dello statuto storico e del "mandato" della cultura, e, per esso, della "funzione" docente. La precipitazione primonovecentesca della crisi della funzione intellettuale e il suo superamento nella fase di formalizzazione garantita dall'*Estetica* crociana sono i momenti cardine di un processo di fondazione del piano storiografico che, nato col Romanticismo a determinare socialmente il ruolo dell'intellettuale guida e coscienza della società, si scontra con la crisi dello stato liberale negli anni Settanta - Ottanta dell'Ottocento e relega la funzione intellettuale al servizio di una macchina burocratica.

Alle soglie del Novecento, Croce, privilegiando l'intellettuale quale oggetto della sua speculazione, teorizza come soggetto della storia la coscienza in quanto forma della storia e soggetto della prassi: sganciando l'attività storica dall'ambito razionale a quello intuitivo nomina la coscienza stessa come soggetto di trasformazione della realtà. Croce offre così una mediazione nuova alla fine dell'età giolittiana, mentre si esaurisce il tentativo di conciliazione economica e politica e persino le filosofie scientiste che arrivano in Italia negli anni Trenta sembrano trovare risposta nell'ideologia idealistica crociana. Tutte le correnti dei primi anni del Novecento sono permeate da questa inquietudine fra crisi della cultura e cultura della crisi. Laddove il Decadentismo rappresenta la crisi del momento egemonico della borghesia nella contraddittorietà delle sue esplosioni, la cultura delle Riviste, entro il più corposo nodo di quello che fu definito il Futurismo italiano, esprime il bisogno borghese di rifondazione dello statuto istituzionale - e

quindi ideologico - della società - quella borghese appunto - nelle maglie vistose dei livelli della sua contraddittorietà. L'attacco, la denuncia, il grido sono epifenomeni di una cultura - borghese - che tenta di ridefinire se stessa a partire dalla denuncia dei modi distorti del suo funzionamento entro i processi innescati dallo sviluppo di massa nella società primonovecentesca. Sul versante dell'ermetismo poi, la sublimazione della crisi si introietta nella forma della Cultura della crisi, dove il termine crisi è il predicato rispetto all'assoluto del valore cultura. È un discorso complesso che pure però dovrebbe investire un intero curriculum di studi superiori diluito in una scansione temporale per lo meno triennale, dove la correttezza dell'impostazione metodologica ripara da possibili equivoci ideologici.

Introdurre il problema relativo alla cultura degli anni Quaranta-Cinquanta a partire dalla nozione di "impegno" e di "realismo" ripropone la centralità del ruolo dell'intellettuale borghese. L'impegno dell'intellettuale significa organicità al mondo del lavoro, denuncia dell'anacronismo dei vecchi contenuti privati e lirici, impegno sul piano politico come forza dirigente dello Stato da opporre al disimpegno politico, culturale, etico che aveva caratterizzato la cultura fascista. In questo senso gli intellettuali degli anni Quaranta-Cinquanta vivono la contraddizione, nella consapevolezza storica di identificarsi, in quanto intellettuali, con la coscienza del mondo e perciò di fondare essi stessi la politica della società italiana mediante un processo che viene a riscattare decenni di emarginazione della vita intellettuale, e a ricomporre, questa volta protagonisticamente nel sociale, la figura "sociale" dell'intellettuale. Voglio dire cioè che il grande sforzo di adesione intellettuale alla realtà, segna, negli anni dell'immediato dopoguerra, l'incontro fra l'emergenza di una nuova storia attraversata da processi di trasformazione (economici, sociali e politici) bisognosi di una nuova forma di ricomposizione, e la resistenza di una storia dell'intellettuale intesa come coscienza separata dalle implicazioni col reale, garante della continuità di uno statuto per il quale la cultura ha leggi autonome nei confronti della realtà. L'intellettuale progressista vive così il futuro che ha atteso nella solitudine della lunga resistenza al sociale (l'ermetismo, la

cultura della crisi) consumata negli anni Trenta contrassegnato da una varia e contraddittoria disposizione etica ad attingere ai contenuti della storia; il cosiddetto "realismo" degli anni Trenta era stato la risposta sociologica e fenomenologica dell'intellettuale di fronte alla propria emarginazione e degradazione, gli anni della narrativa e del cinema neorealista segnano una tendenza della cultura tout court verso la realtà, mediante la rappresentazione diretta e mimetica di una umanità subalterna colma di speranza per l'avvenire. Il carattere complessivamente positivo dell'operazione neorealista contiene tuttavia nel suo sviluppo un reale elemento di contraddizione e fornisce un doppio piano di rottura-continuità dell'asse culturale tradizionale primonovecentesco: rottura perché indice del rilancio di un tipo di critica impegnata in senso politico, per un recupero dell'intellettuale come forma politica in ascesa, rappresentante della società, liberazione della sua coscienza nazionale; continuità perché espressione dell'esigenza di rifondazione di un'estetica nuova. Gli intellettuali così nel tentativo di uscire dalla crisi di un'estetica in crisi, finiscono per fondare una nuova estetica.

E proprio il problema relativo al "contenutismo" alla fine degli anni Cinquanta è assunto come tema del dibattito fra realismo e autonomia (si tratta delle Avanguardie): sta avvenendo in quegli anni un processo di profonda riorganizzazione e ristrutturazione dei rapporti di produzione del modello economico della società italiana che introduce nuovi processi produttivi e nuova domanda e generalizzazione del lavoro come elementi primari. Vale per tutte la torsione storico filosofica che Galvano della Volpe, partendo proprio dalla critica del pensiero di Lukàcs formalizza nella definizione di una nuova estetica in una molteplicità di mediazioni sconosciute allo storicismo degli anni Cinquanta. La storia degli intellettuali degli anni Sessanta costituisce un momento cruciale della cultura italiana del dopoguerra.

Dalla Scuola di Francoforte, al Gruppo 63, al formalismo, alle riviste la protesta intellettuale diventa drammatica ideologia della morte dell'ideologia in una riproposizione velleitaria, ancorchè autoriproduttiva della crisi, nello sforzo ultimativo della riproduzione di un'estetica.

PER UNA RIFLESSIONE PROPEDEUTICA ALLA POSSIBILITÀ DI UNA RIVOLUZIONE SCIENTIFICA



di Mario Giannuzzi

Il problema, sul quale con queste brevi note siamo invitati a riflettere, è il problema della possibilità di un sapere puro, che superi la dimensione di un sapere antico, intendendo per sapere antico la struttura concettuale galileiana e newtoniana, proprio quella che nel XVI e XVII secolo, attraverso un grande travaglio, provocò la demolizione della scienza, della fisica, dell'astronomia classica (quella aristotelico-tolemaica).

Oggi, nel XX secolo, la scienza galileiano-newtoniana, che aveva soppiantato la scienza aristotelico-tolemaica, è avvertita nella sua insufficienza e nella sua problematicità; si va, di conseguenza, realizzando una nuova rivoluzione scientifica.

Ogni rivoluzione non può che essere drammatica e i suoi sostenitori non possono non essere circoscritti nel campo dei "folli".

Chiaramente questa rivoluzione scientifica non si può realizzare in breve tempo: è una rivoluzione di cui non è possibile anticipare la conclusione.

Si pensi un po' a quante difficoltà la rivoluzione copernicano-galileiana dovette affrontare perché potesse approdare a livello di cultura quotidiana; anzi nella mentalità quotidiana o nel linguaggio banale quella rivoluzione non ha mai avuto collocazione. Ancora diciamo: "Sorge il sole" e non "La Terra ruota".

Una rivoluzione, che per esempio tenda alla smaterializzazione della materia, è un concetto certamente "folle" rispetto ad una mentalità di tipo tradizionale che invece dà per scontata la materia stessa. Eppure la tendenza di una filosofia che si proponga di essere scienza rigorosa, ma anche la tendenza della stessa scienza positiva oggi si proiettano verso nuove strade, verso nuove dimensioni di ricerca che fanno intravedere, anche a livello di dimostrazione, la inconsistenza "sostanziale" della materia estesa.

Che ci piaccia o no, fino a quando persistiamo nell'accettare la "naturalità" del mondo, noi siamo ancora legati a schemi di pensiero che la filosofia e la scienza di oggi vanno superando.

Non c'è verso: se vogliamo ricercare e imparare, dobbiamo problematizzare la mate-

ria.

In questo impegno, che altri sostengono per fede ma non dimostrano, noi ci avviamo.

Oggi compito della filosofia e della scienza è di rendere problematico, anzi di cogliere la problematicità di ciò che invece viene accettato come già dato, come definitivo.

Questa problematicità si esprime con sempre maggiore evidenza quanto più ci si convince che non può esserci discorso scientifico, se si vuol prescindere da una tematizzazione dell'esistenza dell'uomo, della centralità dell'uomo.

Questo interrogarsi sull'esistenza si accosta a quella esigenza di metodo fenomenologico che cerca di andare verso il ruolo della soggettività che esperisce, della mente che pensa, della coscienza che vive.

Un'esistenza, accettata scontatamente, è un'esistenza che considera l'uomo come cosa tra le cose, come fatto tra i fatti. L'esistenza dell'uomo, però, non è un dato di fatto, non è cioè qualcosa che la mentalità scientifica, l'intelletto scientifico, la metodologia scientifica possono comprendere. Non si può parlare dell'esistenza dell'uomo così come si parla, per esempio, del triangolo o dell'atomo.

Eppure è l'esistente ciò che dà senso all'oggetto di ogni ricerca. Prescindere dall'esistente o trascurare l'autenticità dell'esistenza, significa costruire una scienza senza fondamento.

È inautentica una scienza che parta dal presupposto che le cose abbiano una loro realtà, o che accetti tranquillamente l'esserci delle cose.

Lo scienziato che accolga acriticamente le cose (e tra le cose inserisce la sua stessa esistenza) è uno scienziato che accetta tranquillamente la credenza secondo cui *si dice che le cose ci sono e quindi le cose ci sono*.

Gli esperti di temi filosofici avranno sentito in queste prime riflessioni echi del pensiero di **Husserl** o di **Heidegger** o di **Jaspers**, filosofi del nostro secolo.

Ma se dovessimo tornare indietro nel tempo, nel XVII secolo, troveremmo **Blaise Pascal** a parlarci di "*esprit de géométrie*" e di "*esprit de finesse*". Lo "spirito di geometria" è la mentalità scientifica per cui la maniera di procedere è proprio quella di chi crede nelle

scienze e nel metodo scientifico; ma chi crede nelle scienze e non si pone il problema dell'esistenza umana, è certamente ricco di un sapere vuoto, dal momento che l'uomo non è solo mentalità scientifica, ma è anche cuore, sentimento, fede. Risolvere la verità nella scientificità è riduttivo per la scienza stessa. Sarebbe mortificante ritenere reale ciò che si sottopone al calcolo matematico e sradicare dalla realtà ciò che è invece realtà autentica: il cuore, i sentimenti, la fede. Ci sono le "ragioni del cuore" più forti e più vere delle "ragioni della mente". Conseguentemente si è veramente razionali quando si dà il primato all'insieme del sentire umano, in nome del quale si avvertono i problemi fondamentali dell'esistenza (il senso della finitudine, della precarietà, della miseria, della grandezza, del finito, dell'infinito, della possibilità...).

I tempi sono maturi per questo cambiamento di rotta nella navigazione scientifico-filosofica.

Certo: la maturità odierna di questa esigenza trova il suo sviluppo nella storia.

Che cosa è stato l'**Illuminismo** se non la celebrazione di una presunta razionalità in nome della quale veniva irrazionalmente definita irrazionale una gran parte della vita umana?

Il **Romanticismo**, invece, si è mosso nel recupero di tutte quelle dimensioni dell'esistenza umana che l'Illuminismo aveva mortificato o accantonato, se non condannato o perseguito.

Il **Positivismo**, poi, in una mutata realtà politica e culturale europea, volle proporsi come un rigurgito della ragione illuministica: sulle ali di un entusiasmo incontrollato si pensò che le scienze e le tecniche avrebbero risolto tutti i problemi dell'uomo. In questa mentalità si consolidò quel pregiudiziale concetto di scienza che ancora oggi ci portiamo come una palla al piede.

Il **Decadentismo**, a sua volta, volle riaffermare, in forme prevalentemente artistiche, il valore dell'interiorità di fronte alla scienza positivistica disumanizzata.

Stiamo cercando pian piano di individuare un metodo di lavoro che ci solleciti a considerare reale non tanto quel che vedo *sic et simpliciter*, quanto quel che è.

Dobbiamo progressivamente imparare a sciogliere quel che **Schopenhauer** chiamava "velo di Maya" e che ci impedisce di guardare l'Essere in sé.

Possiamo a tal fine ancor oggi far nostro il messaggio agostiniano che ci ammonisce dicendo: "In interiore homine habitat veritas"; per cui la verità non si manifesta fenomenica-

mente, ma la si coglie nella profondità del nostro essere-esistenza non dipendente dalle connessioni naturali di tempo-spazio-causa-effetto, anzi punto di partenza per dare significato alle stesse connessioni naturali.

Né possiamo archiviare nel passato la riflessione cartesiana secondo la quale il pensiero ha una sua vitalità fondante grazie alla quale, oltre che a farsi conoscibile Dio stesso, si rende possibile la stessa scientificità delle leggi fisico-matematiche.

Questa centralità del pensiero, in **Cartesio**, è determinante per le sorti della filosofia successiva. Ripensiamo a **Berkeley** quando afferma l'essenziale priorità della Mente e di Dio; ripensiamo a **Kant** quando attua la sua rivoluzione copernicana nel campo della conoscenza scientifica affermando il primato dell'*Io penso* nella costituzione della realtà fenomenica. Ripensiamo ad **Husserl** quando nel campo trascendentale della coscienza, punto conclusivo di un faticoso cammino d'indagine, afferma il primato della soggettività.

Bisogna, tuttavia, liberarsi dal letale pregiudizio che scienza e filosofia percorrano strade diverse (così come a livello di organizzazione scolastica bisognerebbe sganciare la filosofia dal suo legame con la storia e bisognerebbe invece "filosofizzare" le discipline scientifiche perché queste non si riducano a visite nel passato delle scienze stesse, o, peggio, ad arido tecnicismo).

L'una e l'altra, la filosofia e la scienza, sono possibili perché sono pensate.

Allora la domanda-chiave per ogni ricerca seria è la domanda sulla soggettività che, pensando, fa essere.

Il rischio serissimo è che questa esigenza rigorosa di capire la soggettività fondante banalizzi la soggettività stessa confondendola con il corpo umano nella localizzazione cerebrale o, ad essere più sofisticati, con un indeterminabile io psicologico. Sfuggirebbe in questa banalizzazione la riflessione logica che un corpo o un presunto io psicologico sono oggetto di conoscenza e non soggetto.

Altro rischio è quello di schivare il problema della soggettività-fondante nella affermazione di un'autocoscienza senza capo né coda, affermata e, se non dimostrata, nemmeno discussa.

Nessuno si aspetti conclusioni illuminanti. Possiamo soltanto pensare che per ogni cosa di cui si parli o si pensi deve esserci qualcuno che la faccia essere parlandone e pensandola.

Che cosa sia questo qualcuno, è il nostro problema, cioè il problema di chiunque voglia conoscere e fare scienza in un modo autentico.

Le linee di tendenza contemporanee dell'educazione Fisica, nella formazione motoria e globale della persona



di Isabella L'Abbate

Nell'attuale contesto socio-culturale, il concetto di educazione fisica ha assunto pienezza di significato e validità scientifica.

Esso, infatti, superando le ideologie del puro biologismo e del puro spiritualismo, afferma il principio dell'integrità e dell'unità della persona. Secondo tali presupposti, infatti, nella definizione tra l'io e il suo corpo, l'educazione fisica acquista valore di formazione dell'intera personalità. Nel momento in cui si afferma e si precisa in sede pedagogica questa consapevolezza di unità, a fronte della bipolarità somatica e psichica della persona umana, la problematica dottrinale ed educativa dell'educazione fisica si presenta ardua e complessa per la costante presenza in essa di aspetti e di comportamenti di varia natura: fisici, psichici, sociologici, metodologici, tecnici, ecc. da considerare nella loro compenetrazione e nei loro reciproci rapporti.

Lo studio di questi problemi, ai quali biologia, psicologia e sociologia offrono principi e dati sperimentali illuminanti, ha oggi assunto un carattere di rigorosa metodicità scientifica che, mentre assicura serietà e sicurezza dell'indagine, stabilisce le premesse e i criteri per il rinnovamento dell'educazione fisica nella scuola del nostro tempo.

Ripercorrendo brevemente le tappe storico-culturali più significative relative al rapporto corpo-mente si può affermare che, eccetto nella "paideia" classica greca, dove l'esercizio fisico occupava un posto nel quadro educativo generale, esiste a riguardo un minore interesse nel mondo romano, che si accentuerà particolarmente durante il medioevo per il prevalere in tale periodo dell'orientamento spirituale.

La mancanza di un'autentica valorizzazione della formazione fisica della gioventù, nello stesso Rinascimento (nonostante il culto del corpo espresso nelle arti e nella letteratura dell'epoca) e le preoccupazioni puramente igieniche, che caratterizzano l'educazione corporea del secolo successivo, testimoniano il perdurare di una antropologia dualistica di tipo platonico o cartesiano che distingue, scinde e con-

trappone le due entità: corpo (*res extensa*) e mente (*res cogitans*).

Tale eredità filosofica ha impedito, nel corso dei secoli, di affrontare il problema della formazione fisica nel contesto dell'educazione della persona umana considerata nella sua unità sostanziale.

La concezione limitativa del corpo inteso come "corpo strumento" e subordinato in ogni caso alla psiche, viene superata dalle correnti di pensiero più recenti. L'approccio fenomenologico, infatti, riconosce al corpo il "modo di essere al mondo" e di "avere un mondo", cioè esso rappresenta una vera e propria situazione esistenziale, un elemento costitutivo dell'identità personale dell'uomo ed espressione al tempo stesso di essa. L'affermazione del concetto di "corporeità", intesa come "corpo vissuto", ovvero come corpo che vive intenzionalmente, consente all'attuale prassi pedagogica di superare definitivamente l'antinomia corpo-mente, che è stato uno dei problemi di fondo delle scienze umane e sociali.

Un ulteriore apporto significativo alla scienza del movimento è venuto dalla epistemologia genetica di J. Piaget che ha affermato la indistricabile relazione tra movimento ed intelligenza.

La sensomotricità, infatti, si pone alla base dello sviluppo cognitivo del fanciullo tant'è che ne deriva un evidente parallelismo evolutivo tra psiche e soma.

In questi ultimi cinquanta anni si è andato sviluppando un intenso e vivace dibattito sull'educazione fisica teso a definire il suo statuto epistemologico e la sua legittimazione scientifica tra le scienze naturali ed umane e per porne in rilievo le sue possibilità educative.

La riscoperta del corpo che si muove come manifestazione dell'essere e quindi come valore, ha visto e vede tuttora impegnati studiosi ed operatori del mondo scolastico, in particolare quelli che, per formazione, cultura, specializzazione e pratica di servizio, hanno avuto ed hanno consuetudine di rapporto con il corpo, il

movimento e le loro applicazioni.

La nuova spinta culturale e le moderne scienze dell'educazione affermano il superamento dell'attività fisico-motoria scolastica inteso come fatto accessorio e complementare, come svago o come attività igienico-salutistica, per inserirla nella sua totalità antropologica e quindi esistenziale.

Sono ben lontani i tempi in cui i "grandi" educatori si preoccupavano di controllare, imbrigliare, mascherare, irrigidire, contenere il corpo dell'alunno.

"Allineati e coperti" era una parola d'ordine delle caserme, dei collegi, ma anche delle scuole. "Seduti a braccia conserte" era la posizione tipo che predisponeva l'alunno ad apprendere le cose serie così come l'immobilità nel banco era sinonimo di serietà, disciplina e senso di responsabilità.

Partendo dall'immediato dopoguerra, la scuola, nonostante le indicazioni della Sottocommissione alleata per la defascistizzazione dei testi e dei programmi, mantiene inalterata la sua precedente situazione.

Si dettano i programmi provvisori (1946) e l'educazione fisica individua una sua strada cercando di scrollarsi di dosso il ricordo del ruolo politico giocato nel periodo fascista. Nel 1952 una Commissione di insegnanti elabora nuovi programmi di educazione fisica per la scuola secondaria di I e II grado, per lo più (se si eccettua, l'introduzione della ginnastica ritmica per le alunne) restringendo i già contenuti programmi provvisori. Nel 1958, infine, giunge la legge organica sull'educazione fisica per gran parte tuttora in vigore.

La società italiana vive il boom economico degli anni '60 con la contestazione studentesca del '68 e l'importante fenomeno della scolarizzazione di massa. È proprio quest'ultimo che determina, tramite i sindacati confederali, l'avvento della scuola dei Decreti delegati del '74.

La scuola media superiore deve attendere fino all'82 per vedere realizzati i nuovi programmi di Educazione Fisica che presentano non più una lista normativa di esercizi, ma gli "obiettivi didattici gearli" lasciando alla professionalità del docente, mediata dagli organi collegiali, il compito di definire procedure, percorsi, tempi e materiali. L'unico aspetto negativo rappresentato da tali Programmi è che sorsero autonomamente, non all'interno di un progetto unitario e, pertanto, sono rimasti silenti. Inoltre, essi sono stati attuati senza la possibilità di percorsi e progetti educativi che consentissero ai docenti di potersi confrontare e sostenere fra loro e con i colleghi di altre

discipline.

Intanto, il rilevante e continuo evolversi della società, favorito per lo più dalla rapida trasformazione e divulgazione della vita umana e di relazione, ha imposto la messa in discussione di tutto il mondo operativo dell'istruzione secondaria superiore. In tanto animato fermento si inserisce il Ministro della Pubblica Istruzione che nel 1988 attiva una Commissione, presieduta dal Sottosegretario alla Pubblica Istruzione Beniamino Brocca, per affrontare i temi del compattamento e del riordinamento di tutte le iniziative a favore di una globale riforma della scuola secondaria superiore.

Dopo tre anni di intenso e organico lavoro, nel 1990 la Commissione Brocca avvia la proposta di sperimentazione di un progetto di biennio e triennio che, sebbene non esaustivo, ipotizza di possedere o di essere in grado di recepire le caratteristiche culturali, tecniche e professionali idonee ad una scuola secondaria sufficientemente formativa e capace di inserirsi tecnicamente e professionalmente nella collaborazione della grande casa europea. Viene comunicato alla stampa l'intero impianto della secondaria superiore (biennio e triennio) ed i programmi delle materie comuni e di indirizzo del biennio iniziale. Tra gli insegnamenti comuni è compresa l'educazione fisica e entrambi i programmi (biennio e triennio), propri perchè facenti parte di un medesimo Progetto, si presentano in stesura analoga ed omogenea.

I suoi programmi si strutturano su tre cardini comuni nei titoli a tutti i programmi: finalità, obiettivi (contenuti) ed indicazioni didattiche. Importante, nel contesto dell'argomento "obiettivi e contenuti", la compresenza di motricità e di conoscenza teorica, seppure derivata dalla pratica. È opportuno, però, sottolineare che l'educazione fisica non diventa "teorica" ma si evidenzia, semmai, che l'educazione fisica "praticata" sia momento "vissuto" di concetti appresi teoricamente. Ecco, quindi, emergere il concetto di "conoscenza riflessa", "sapere il perchè" si deve fare un'attività in un certo modo, di fronte a quello della tradizionale "conoscenza efficace", "saper fare", costantemente perseguita dalla scuola secondaria superiore di ieri. In questo senso, in sede di impostazione generale, il Testo Brocca è, per l'educazione fisica, tanto chiaro ed inequivocabile, quanto impegnativo e rivoluzionario.

L'apparente estrema diversità e conflittualità tra la conoscenza efficace e riflessa, tra il

“saper fare” ed il “saper perchè”, deve trovare un punto d’incontro e convivenza che le valorizzi entrambe, proprio in quella impostazione culturale, cioè critica, riflessiva, consapevole e scientifica, indicata con rigore e grande chiarezza nelle indicazioni generali dell’intero progetto Brocca. Né più soltanto, o quasi soltanto, pratica motoria come nell’attuale programma, né solo astratta cultura e teoria della motricità umana: a ben vedere il progetto Brocca chiede ben altro, sottintende in realtà, anche per la nostra disciplina, una compresenza del “sapere perchè” e del “saper fare”.

Non più, quindi, pratica motoria finalizzata solo alla crescita biologica, psicologica, sociale, affettiva dell’alunno, ma finalizzata anche alla crescita cognitiva, al rigore scientifico riguardo al corpo umano in movimento. Per l’educazione fisica, gli elementi pedagogici dell’impostazione generale dell’intero Progetto, costituiscono un’enorme apertura di prospettiva. In tal senso l’educazione fisica può finalmente contribuire all’intera crescita educativa della personalità e non più di una sola parte relativa alla dimensione motoria, psicologica e sociale, come spesso accade purtroppo con il programma ministeriale attuale.

Non va, inoltre, dimenticato che tale apertura di prospettiva comporta anche una nuova educazione alla autonomia di giudizio, che si sviluppa e si coltiva in quella capacità di ideazione, progettazione, realizzazione e verifica, di analisi e sintesi, presente in ambito scientifico.

Di conseguenza le indicazioni generali del progetto Brocca richiedono una nuova e più ricca crescita anche nell’ambito della crescita individuale e sociale della personalità ed un nuovo approccio con il proprio corpo, non solo più nell’ambito di una coscienza sempre maggiore e completa, ma, abbinata a questa, del suo valore, che cresce in una dimensione culturale e scientifica, l’unica che consente l’edificazione motivata e sostanziata di un’educazione fisica permanente.

Da quanto sin qui espresso, si deve riconoscere che l’affermarsi di una vera scienza dell’attività motoria, è resa molto problematica sia per la mancanza o frammentarietà di studi e di ricerche appropriate, sia per l’empiricità e le incertezze metodologico-didattiche delle sue applicazioni in un campo educativo, sia per l’inadeguatezza delle norme che ne regolano l’insegnamento.

Sicuramente ogni cambiamento teorico e pratico dell’educazione fisica deve seguire il protocollo della ricerca intesa come identificazione del problema da verificare, traduzione sul piano effettivo delle procedure formali da effettuare, analisi dettagliata dei dati raccolti, elaborazione delle eventuali correlazioni ed, infine, stesura di tutte le informazioni ricavate in funzione di un loro ordinato utilizzo per scopi scientifici e cognitivi.

Solo in questa prospettiva si potrà realizzare la reale crescita culturale dell’educazione fisica, quale momento didattico in funzione del suo costante divenire.



Maggio 1998 - Gruppo sportivo - Finale Interregionale di Pallacanestro - Monopoli.



Anno scolastico 1979-80 - Gruppo sportivo (prop. C. Mastronardi)



Anno scolastico 1987-88 - Classe V B - (prop. G. Lenoci)



di Mario Lacalandra

Che cos'è LA MATEMATICA?

Che cosa è la matematica? Generazioni di alunni hanno affrontato con sofferenza questa disciplina, senza forse mai comprendere il significato e faticando non poco per impararne qualche regola o dimostrazione a memoria.

Molti ritengono, a torto, che sia la disciplina più difficile, tanto che è facile sentir dire da uomini come medici, avvocati, professori (e senza ombra di vergogna), che di matematica non hanno mai capito niente. La brutta fama, il più delle volte, deriva dal fatto che la matematica è vista come tecnica operativa, utile in molti campi, ma non certo formativa come lo studio della filosofia, della storia, della lingua. Al contrario ritengo che la matematica abbia valenza culturale ed educativa al pari della filosofia, della storia e della lingua. Il guaio è che nella scuola elementare la matematica veniva (e forse viene) insegnata da maestre e maestri che avevano scelto di frequentare l'istituto magistrale proprio perchè non amavano la matematica. Pertanto inculcavano negli alunni un atteggiamento poco "sereno" nei riguardi della matematica.

Fortunatamente negli ultimi dieci anni qualcosa è cambiato. Basti pensare ai Nuclei di Ricerca Matematica dell'università di Pavia, Pisa, Parma con i Proff. Prodi, Speranza, Lombardo-Radice. All'introduzione nelle scuole medie superiori del Piano Nazionale Informatica e alle proposte della Commissione Brocca che mira a sfolire i vecchi programmi (interminabili esercizi di algebra!)

Ritengo che la matematica sia una disciplina culturale in grado di fornire strumenti concettuali, idee, principi, linguaggi per scrivere,

capire, comprendere, descrivere e organizzare il mondo fisico e umano. Ad esempio la matematica, più di ogni altra disciplina, aiuta a sviluppare il gusto per la libertà. Certo questa affermazione può sembrare in contrasto con la visione della matematica quale disciplina dogmatica. Allora sentite cosa afferma il grande matematico belga Papy: "Ciò che noi (matematici) vogliamo è creare un uomo libero per la società del domani. Ciò che odiamo con tutte le nostre forze è formare nella scuola lo schiavo della macchina, lo schiavo dei programmatori, lo schiavo della formalizzazione di ogni genere, persino della formalizzazione della matematica". Per sviluppare il gusto alla libertà è necessario che l'alunno acquisisca un atteggiamento sereno, pieno di curiosità e interesse, affinché sia più proficua la sua disponibilità al sapere, al conoscere. La matematica sarà pur difficile, e molte volte non sarà possibile farla amare, ma... almeno non facciamola odiare!

La matematica aiuta a sviluppare l'immaginazione e la creatività. Infatti, proponendo un problema e la relativa soluzione si stimolano i giovani a formulare ipotesi di soluzione mediante il ricorso non solo alle conoscenze già possedute, ma anche all'intuizione e alla fantasia, e quindi alla ricerca del procedimento risolutivo (basti pensare all'intuito che necessariamente deve accompagnare la scomposizione di un polinomio in fattori primi o la dimostrazione di una relazione geometrica). Certo la noia, durante le ore di matematica, è in agguato ed è compito del docente insegnarla in modo meno serio. L'umorismo, la sorpresa, il tono di voce, il gesticolare, l'incorag-

giamento, il richiamo alle proprie capacità sono momenti essenziali per alleggerire la noia.

I più grandi pedagogisti affermano che i bambini imparano giocando.

Perchè non dovrebbe essere lo stesso per alunni di 14-18 anni e in particolare per lo studio della matematica? Forse "Giocando s'impara" dovrebbe essere il motto degli insegnanti di matematica, perchè il più adatto a suscitare un atteggiamento positivo verso la disciplina. Sia ben chiaro, non mi propongo di consigliare nuovi metodi didattici, ma solo suggerire di assumere atteggiamenti diversi e diversificati al fine di stimolare l'interesse della maggior parte degli allievi verso la disciplina. Come gli allievi, anche ai docenti si richiede un atteggiamento positivo verso la matematica. Il docente ha l'obbligo di sottolineare che la matematica pur essendo una disciplina fortemente strutturata e caratterizzata da una ferrea logica, si pone all'avanguardia quale mezzo formativo del pensiero umano. Senza alcuna pretesa, ritengo che la matematica ha:

1) un aspetto utilitaristico (*anche se si è ricchi meglio non farsi imbrogliare sulla spesa!*)

2) un aspetto moralistico (*il rigore matematico è modello per la formazione del carattere. L'impegno matematico risulta particolarmente utile per conseguire l'abitudine alla concentrazione, all'applicazione, all'ordine, allo sforzo.*)

3) un aspetto logistico (*penso all'importanza della formazione del pensiero mediante il rigore logico proprio della disciplina. La logica è la massima espressione del pensiero e negarla equivale a negare il pensiero stesso.*)

4) un aspetto formalistico (*la matematica ha un proprio e specifico carattere formale: linguaggio rigoroso, strutture, regole, principi, ... Il ragionamento matematico è, per sua stessa natura e per il suo rigore, la manifestazione più tipica del pensiero scientifico.*)

Voglio concludere affermando che la matematica più che un insieme di contenuti è soprattutto un modo di pensare. Lucio Lombardo-Radice ha affermato, e condivido pienamente: "La matematica non è una materia, è un metodo... il metodo che porta da situazioni fisiche a situazioni mentali, da strutture reali a strutture astratte, che però hanno a che fare con le strutture reali di partenza...".



Aprile 1995 - Viaggio di istruzione in Grecia - (prop. M. F. Poli)

IL DISEGNO PER IL TERRITORIO

lettura e didattica

di Giuseppe Lenoci

È sicuramente una bella esperienza seguire il corso di disegno nel liceo scientifico che rappresenta un percorso tra i più lunghi e completi delle nostre istituzioni scolastiche.

I programmi ministeriali del 1936 ormai datati, si sono modificati e consolidati nel tempo adeguandosi alle esigenze e alle problematiche attuali.

Oggi si tende sempre più all'informatizzazione e l'attualità delle conoscenze grafiche è sempre più richiesta ed accettata.

In questo nuovo clima si inserisce anche lo studio della storia dell'arte che coniugando le conoscenze grafiche con quelle storiche invita l'alunno alla lettura della realtà che lo circonda.

Perciò fondamentale è l'unità fra il disegno e la storia, e questo diviene evidente se il disegno deve servire a conoscere e padroneggiare l'ambiente fisico in cui si svolge la vita quotidiana.

In quest'ottica il bene culturale, monumenti e opere d'arte, diventano punti di riferimento del percorso didattico e ampliano il loro significato se inquadrati nell'ambiente complessivo di cui fanno parte.

Così interpretata la disciplina del DISEGNO e STORIA DELL'ARTE non diventerà mai un insegnamento secondario, ma acquisirà un ruolo importante nell'educazione civile, fornendo agli alunni i mezzi necessari per leggere urbanisticamente ogni realtà del territorio locale e riferirli a dimensioni più ampie, nazionali ed europee.

È questa l'idea che porta avanti il nostro impegno quotidiano e che ci ha portato a individuare e realizzare nel corso degli anni esperienze di lettura del territorio di particolare rilevanza didattica. Per realizzarle ci siamo serviti di tre elementi:

- 1) individuazione nel territorio del luogo del monumento da salvaguardare e la proposta progettuale da sviluppare attraverso i percorsi didattici.
- 2) Reperimento del materiale operativo, quali ricerche storiche, rilievi grafici e fotografici.
- 3) Affidamento dell'incarico ad alunni interessati, motivati e capaci di un qualificato impegno extrascolastico.

In questo modo ogni esperienza è diventata un'avventura ricca di momenti alternati, dalla fatica alla disperazione di non farcela, dalla concretizzazione progettuale al dibattito con le Amministrazioni Comunali interessate, dall'interesse al disinteresse totale del mondo imprenditoriale.

Ci consola il fatto di aver concretizzato un percorso didattico completo sia nella tecnica grafica, dalle costruzioni geometriche alle più raffinate tecniche espressive quali le proiezioni assometriche, prospettiche e plastici riepilogativi, e sia nella formazione di futuri cittadini attenti, rispettosi e ideatori del proprio futuro.

Di seguito si riportano le esperienze più significative:

Anno scolastico 1986/87 **Territorio elemento di esperienze didattiche.**

Rilievo grafico, storico e fotografico della Chiesetta di Santa Caterina e della località "Il Boschetto" di Conversano con proposta di salvaguardia e riutilizzo del bene storico-ambientale.

Gruppo di lavoro: Classi 4C e 5B.



Anno scolastico 1986-87 - Classe V B - Rilievo grafico e fotografico del "Boschetto" di Conversano - Ottobre 1996



Anno scolastico 1988/89 - Maggio 1989 - Felice Di Chito presenta il suo lavoro alle autorità intervenute

A.S. 1989/90

"Progettare ipotesi di recupero urbanistico di un particolare monumento o zona di interesse storico ambientale del proprio paese".

*Gruppo di lavoro: Classe V C.
Lavori presentati a Casamassima dal 26 maggio al 2 giugno 1990.*

A.S. 1994/95

OMAGGIO A SANTE SIMONE NEL CENTENARIO DELLA MORTE

Rilievo grafico della Cappella del Cimitero e del Calvario di Conversano. Opere dell'Arch. Simone prive di ogni documentazione grafica.

Esecutore: IV B Pietro Di Chito.

Idee progettuali per un monumento celebrativo a Sante Simone.

Esecutori: IV B Vito Belvito, Daniela Laselva, Cristina Cici e Pietro Di Chito IV C Adele Compagnone.

Rilievo e proposta di recupero dell'antica peschiera dell'Abbazia di San Vito a Polignano a Mare.

Esecutori: Sahra Daresta, Marino Maglionico, Paolo Pellegrini, Raffaella Russo e Vittoria Scagliusi di V C.

AMMINISTRAZIONE COMUNALE
POLIGNANO A MARE



LICEO SCIENTIFICO STATALE
"SANTE SIMONE"
CONVERSANO

RILIEVO E PROPOSTA DI RECUPERO DELL'ANTICA PESCHIERA DELL'ABBAZIA DI SAN VITO



Lavoro didattico realizzato da un gruppo di alunni polignanesi del Liceo Scientifico di Conversano.

**PALAZZO SAN GIUSEPPE (Centro Storico)
dall'11 al 18 Febbraio 1995**

PROGRAMMA DELLA MANIFESTAZIONE

11 Febbraio - ore 18.00: Saluto delle autorità

Dott. Simone DI GIORGIO - Sindaco di Polignano a Mare
Prof. Domenico ZITO - Preside Liceo Scientifico di Conversano
TV.CP. Claudio LO PUMO - Com. Ufficio Circ. Marittimo di Monopoli

Relatori: Prof. Vito L'ABBATE - Direttore Museo Civico di Conversano
Ing. Angelo BOVINO - Libero professionista

Prof. Giovanni MARANO - Direttore Laboratorio Biologia Marina dell'Amministrazione Provinciale di Bari

Il lavoro didattico resterà esposto al pubblico dall'11 al 18 febbraio dalle ore 18,00 alle ore 21,00.

Le scolaresche interessate alla visita mattutina prendano contatto con il Liceo Scientifico di Conversano, Tel. 9955345.

Il Sindaco

Dott. Simone Di Giorgio

Il Preside

Prof. Domenico Zito



22 maggio 1995 - Presentazione lavori.
E' presente il Sindaco di Conversano dott. Vito Bonasora.

A.S. 1995/96 *Ricostruzione storica del Convento del Carmine di Conversano.*
Esecutore: V B Pietro Di Chito.

Lettura e proposta di assetto urbano di Via Padre Michele Accolti Gil di Conversano

Esecutori: V B Vito Belvito e Francesco Coppola.

A.S. 1996/97 *Progetto di manutenzione straordinaria e salvaguardia del Calvario di Conversano.*
Esecutori Alunni del Liceo in collaborazione con l'Amministrazione Comunale di Conversano.

A.S. 1996/97 *Esercitazione didattica di "Rilievo al cordone del flusso veicolare della città di Conversano".*

Esecutori: Alunni delle Classi II B e II C.

A.S. 1997/98 Comune di Conversano - WWF; Progetto Scuola - Ambiente.
Indagine sulla raccolta differenziata dei rifiuti tossici.
Esecutori: Classi I A - I B - I C - I D pile scariche.
Classi II A - II B - II C - II D farmaci scaduti.
Classi III A - III B - III C - III D contenitori vuoti di vernici.

ENEL - Energia e rifiuti.

Esecutori: Classi I - II - III dei corsi A, B, C e D.



Maggio 1997 - Progetto "Calvario" - Manifesto di presentazione dell'iniziativa

Eugenio Montale, Thomas Stearns Eliot: due viaggiatori nel deserto dell'io moderno

Tiziana Lucente V B - a.s. 1994/95

Il poeta: cantore di gesta eroiche, Omero, viaggiatore nelle coscienze, Dante, scrittore del noto e dell'ignoto, Shakespeare, voce delle emozioni segrete, Leopardi, espressione dell'arte sublime, Verlaine, da sempre messaggero di contenuti eterni, nati dall'incontro e dallo scontro tra l'io poetico e l'io del mondo. Dunque il poeta è un "uomo del suo tempo" secondo la definizione di Quasimodo.

Nonostante il tempo del Novecento sia attraversato da due guerre e caratterizzato da nuovi valori, ovvero dall'assenza degli stessi, i versi della poesia non tacciono, ma il poeta non può che esprimere la crisi dell'uomo contemporaneo. La lettura di questo secolo ha posto in primo piano la sfiducia nella ragione, la chiusura in un individualismo che comporta un distacco sempre più netto rispetto agli altri ed alle cose. Venuto meno il rapporto diretto con la realtà, con l'illusione di poterla controllare e riprodurre attraverso la scrittura, questa tende ad una rappresentazione per via di simboli che costituiscono la trascrizione di una esperienza interiore. Di qui la possibilità di rintracciare alcune costanti tematiche, che si ripropongono in correnti europee diverse, ad esempio l'ermetismo italiano e il modernismo inglese. Fra i maggiori esponenti di queste due tendenze vi sono Eugenio Montale e Thomas Stearns Eliot.

Montale pubblica in Italia, nel 1916, la raccolta "Ossi Di Seppia", Eliot scrive dopo la fine della prima guerra mondiale, in Inghilterra, il poemetto "The Waste Land": in entrambi i lavori si delineano i contorni di un mondo arido e desolato, popolato da fantasmi e dal nulla.

Un simbolo cardine degli Ossi è la calura che si abbatte in Liguria nei pomeriggi estivi senza ombra; questo calore non è motivo di benessere, ma è simbolo dell'aridità della vita. È il mezzogiorno "rovente", sono le formiche "rosse", il canneto è "stento", addormentato, il suolo è crepato, il sole "abbaglia"... "la sera è di là da venire", ma negli Ossi non arriva mai. Allo stesso modo non piove sulla terra desolata del poema di Eliot; il deserto si estende fino alla montagna, dove non c'è una verde e fresca vegetazione, ma solo un'arida e insopportabile siccità. L'immagine della roccia nuda e inanimata, oggettivazione simbolica della morte, viene sviluppata con ripetitiva insistenza, in relazione con la complementare assenza dell'acqua, simbolo della rigenerazione e della vita. La "strada di sabbia" che vi giunge estende il motivo del deserto ad ogni forma della realtà e dell'esistenza. Nei due poeti la natura è preda di una profonda corrosione e degradazione, come è evidente nei seguenti versi:

*Merigiare pallido e assorto
presso un rovente muro d'orto,
ascoltare tra i pruni e gli sterpi
schiocchi di merli, frusci di serpi.*

*Nelle crepe del suolo o sulla vecchia
spiar le file di rosse formiche
ch'ora si rompono ed ora si intrecciano
a sommo di minuscole biche.*

(da *Merigiare pallido e assorto* E. Montale)

Who are those hooded horde swarding

Chi sono quelle orde incappucciate che sciamano

Over endless plains, stumbling in cracked earth

Su pianure sconfinite, incespando nella terra screpolata

Ringed by the flat horizon only

Circondata dal piano orizzontale soltanto

What is the city over the mountains

Qual'è la città sulle montagne

Craks and reforms and reforms and bursts in the violet air

Si spacca e si riforma e scoppia nell'aria viola

Falling towers

Torri crollanti

Jerusalem Athens Alexandria

Gerusalemme Atene Alessandria

Vienna London

Vienna Londra

Unreal

Irreale

(da *What The Thunder Said* T.S. Eliot)

Tutto in questo spettacolo della natura soffre e muore. Negli Ossi questo costituisce il punto di arrivo della negatività montaliana: quello che il poeta esprime come il “male di vivere” che si identifica direttamente con le cose che lo rappresentano, emblemi nei quali si caricano e si rilevano il dolore e la sofferenza: “il rivo strozzato che gorgoglia”, “l’incartocciarsi della foglia”, il “cavallo stramazato”. L’uomo non è escluso da questo ciclo meccanicistico, anzi soffre più degli altri esseri perchè cerca e vuol conoscere, sentendo una incredibile spinta alla vita, ma non riesce a realizzarla. Cosa fare allora? Raggiungere la verità immergendosi, annientandosi in quell’unico padre di speranza che per Montale è il *mare*? Arsenio, l’unico uomo degli Ossi, ci tenta ma... ritorna indietro, torna alla vita normale ed arida in cui l’io è sospeso nel male di vivere a cui si può solo opporre la “Divina indifferenza”: staccarsi dalle contingenze presenti e rimanere immobili come la statua, o volare in alto come il falco. Il mare termine ed ostacolo invalicabile ritorna come *pioggia* in *The Waste Land*, pioggia desiderata, ma assente, c’è solo il “bagliore di un lampo” seguito da “un’umida raffica”. L’acqua, condizione esistenziale nella quale l’uomo si innalza non arriva; ma in Eliot c’è una speranza, più forte di quella soluzione montaliana offerta dalla divina indifferenza, la pioggia arriverà quando l’uomo avrà obbedito al messaggio del tuono. La voce del tuono invita alla rigenerazione morale: Dare, Amare, Rispettare, così la terra desolata potrà salvarsi. Questa condizione di ricerca e di fallimenti è espressa dai due poeti con immagini suggestive come in questi versi:

Discendi dall’orizzonte che sovrasta
una tromba di piombo alta in gorghi,
più d’essi vagabonda: salso nembo
vorticante, soffiato dal ribelle
elemento alle nubi fa che il passo
su la ghiaia ti scricchioli e ti inciampi
il viluppo dell’alghe, quell’istante
è forse, molto atteso, che ti scampi
dal finire il tuo viaggio, anello d’una
catena, immoto andare, oh troppo noto
delirio, Arsenio, di immobilità.

(Da *Arsenio* E. Montale)

Here is no water but only rock
Qui non c’è acqua ma solo roccia
Rock and no water and sandy road
Roccia e niente acqua e strada sabbiosa
The road winding above among the mountains
La strada che si snoda su per le montagne
Which are mountains of rock without water
Che sono montagne di roccia senz’acqua
If there were water we should stop and drink
Se ci fosse acqua ci fermeremmo a bere
Amongst the rock one cannot stop or think
Tra la roccia non si può sostare o pensare
Sweat is dry and feet are in the sand.
Il sudore è asciutto e i piedi sono nella sabbia

(Da *What The Tunder Said* T. S. Eliot)

Il tono è sterile di acqua, ma non di parole, “Then spoke the thunder” (“allora il tuono parlò”) scrive Eliot, per introdurre il messaggio di verità che è quello che il poeta vorrebbe dire agli altri, senza illudersi di aver costruito un messaggio pienamente compiuto, ed anche consapevole della lenta morte dell’uomo, distrutto dall’apatia, e dalla inettitudine. Quello che resta di questi “uomini vuoti” eliotiani è un fantasma nella nebbia che tanto è vicino all’immagine di Montale dell’ombra che la “canicola stampa sopra uno scalcinato muro”. Montale vorrebbe anch’egli dare un messaggio di verità, conoscere “il siggillo delle cose”, “il punto morto del mondo, l’anello che non tiene”; ma si rassegna presto ad accettare l’unico ruolo che il poeta del Novecento può avere: esprimere la negatività, tutti i *non* della esistenza, come è dichiarato in questi versi:

Non chiederci la parola che squadri
da ogni lato
l'animo nostro informe,
e a lettere di fuoco
lo dichiarare e risplenda come un croco
perduto in mezzo a un polveroso prato.

...
Non domandarci la formula che mondi
possa aprirti
si qualche storta sillaba e secca come
un ramo.

Codesto solo possiamo dirti,
quello che non siamo,
ciò che non vogliamo.

(da *Non chiederci la parola* E. Montale)

Lo stile dei due poeti riflette questa incertezza conoscitiva, Montale come ci dice nei "Limoni" rifiuta qualsiasi forma stilistica definitiva, usando una vasta scelta di forme metriche. Elementi caratterizzanti sono invece le metafore che costituiscono la poetica dell'oggetto, il punto di maggior contatto tra i due poeti: Eliot infatti esprime la poetica delle cose con il termine *correlativo oggettivo*. I concetti ed i sentimenti più astratti vengono correlati ad oggetti concreti, ad oggetti simbolo. Montale rappresenta l'impossibilità di attingere alla verità e tutto il travaglio della vita con "una muraglia che ha in cima cocci aguzzi di bottiglia". Eliot rispecchia la desolazione dello spirito dell'uomo in una "morta bocca montuosa di denti cariati che non può sputare". Il simbolismo dei due poeti ricalca la concezione dell'allegorismo medievale, che Dante aveva portato nella Divina Commedia alla massima realizzazione poetica, sin dal primo canto nell'Inferno con l'immagine delle tre fiere. Non a caso entrambi i poeti nutrivano un profondo amore per Dante, riprendendolo più volte nelle loro opere. Frequente nei due poeti è l'uso della sinestesia ad esempio Montale parla di "trombe d'oro della solarità" Eliot di "erba secca che canta"; coinvolgendo tutta la sfera sensoriale dell'uomo, lo si rende partecipe dei misteri della natura. Per lo stesso effetto sono usati i suoni onomatopeici e le allitterazioni, forti nella lettura di questi versi:

Ascoltare tra i pruni e gli sterpi
schiocchi di merli, frusci di serpi.

(da *Merigiare pallido e assorto* E. Montale)

These fragments I have shored against my ruins
Con questi frammenti ho puntellato le mie rovine

Why then Ile fit you. hieronymo's mad againe.
Be' allora vi sistemo io. Hieronymo è pazzo di nuovo.

Datta. Dayadhvam. Damyata.
Datta. Dayadhvam. Damyata.

Shantih Shantih Shantih.
Shantih Shantih Shantih.

(da *What The Thunder Said* T.S. Eliot)

Where the heremit-thrush sings in the pine trees
Dove il tordo eremita canta tra i pini

Drip drop drip drop drop drop drop
Drip drop drip drop drop drop drop

But there is no water
Ma non c'è acqua.

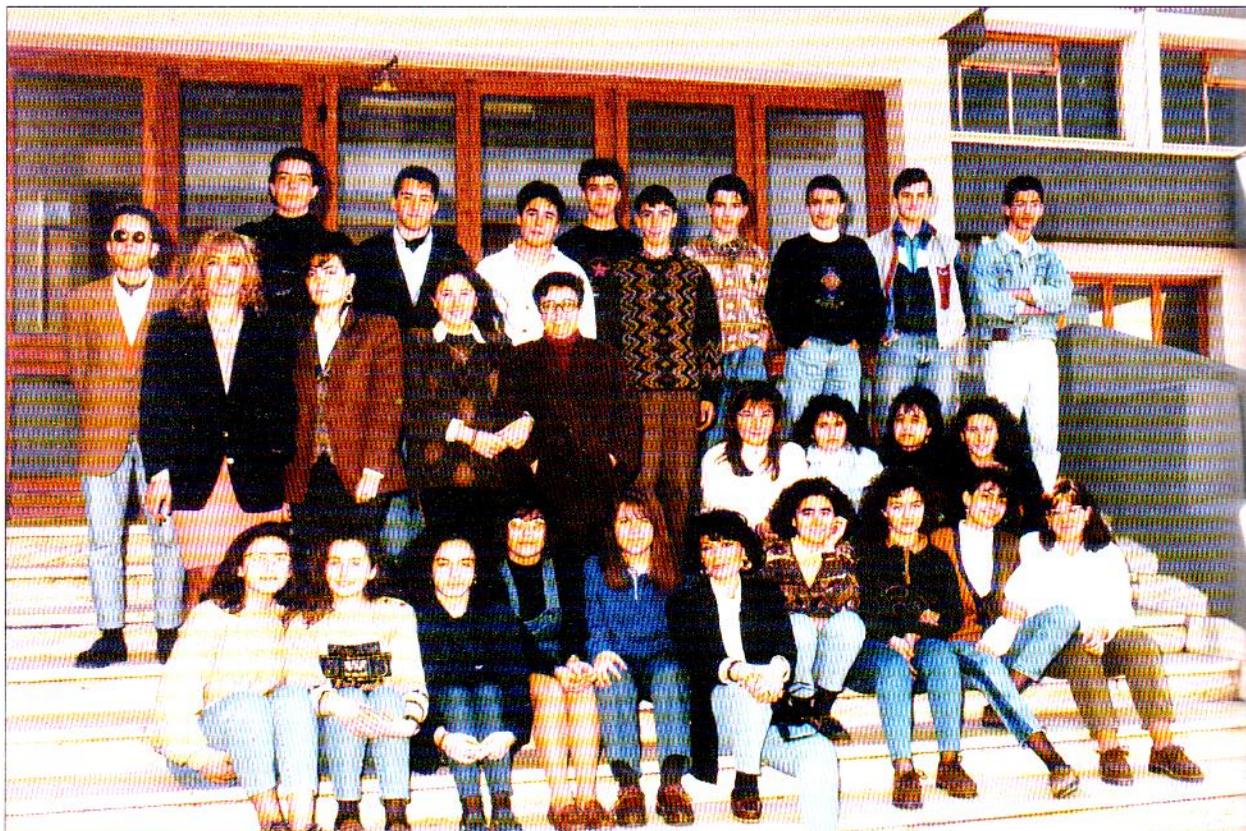
Only a cock stood on the rooftree
Solo un gallo stava sul colmo del tetto

Co co rico co co rico
Chicchirichi chicchirici.

(da *What The Thunder Said* T. S. Eliot)

È chiaro che questi versi che sembrano fluire liberamente dall'io poetante, sono anche il risultato di un lungo studio unito ad un alto sentire.

La lettura di *Ossi di Seppia* e di *The Waste Land* non può che lasciare in noi un senso di pienezza vitale per la bellezza dei versi, accompagnato da un sentimento di smarrimento per la profondità dei temi.



Anno scolastico 1990-91 - Classe II A - P.N.I. (prop. M.F. Poli)



Anno scolastico 1993-94 - Classe V C (prop. G. Lenoci)



di Rosa Maria Manghisi

SAMUEL BECKETT E IL TEATRO DELL'ASSURDO

Dopo il periodo romantico, l'Umanesimo filosofico, con l'importanza che aveva dato alla posizione razionale e obiettiva dell'Uomo nell'Universo, viene spazzato via dai mutamenti storici, lasciando una visione soggettiva ed irrazionale della condizione umana.

Le nuove indagini filosofiche, portate avanti da Nietzsche, Kierkegaard, Schopenhauer e Sartre, hanno ridefinito il pensiero filosofico moderno negando l'esistenza di Dio e interrogandosi sulla posizione dell'uomo. I cambiamenti storici e politici, gli effetti di due guerre mondiali, il totalitarismo e la rivoluzione non hanno fatto altro che affrettare il processo di alienazione e hanno condotto a un nichilismo spirituale che ha avuto grandi effetti nella Letteratura.

Tra le due guerre, scrittori d'avanguardia hanno cominciato a sperimentare un nuovo tipo di teatro che rifletteva il ruolo di un uomo moderno estraniato e isolato in un mondo sempre più meccanicizzato e incomprensibile: un atomo in una società atomizzata. Mentre vengono poste in dubbio le vecchie certezze filosofiche e spirituali, anche le qualità del teatro così detto tradizionale non sono più ritenute adeguate ad esprimere la nuova visione della vita e dell'uomo.

Il "Teatro dell'Assurdo" è una risposta all'età e ogni suo interprete si sente un isolato, lontano dalla tradizione e che lavora per proprio conto. Si verifica tuttavia che alcuni di essi, come l'irlandese Beckett, il russo Adamov e il rumeno Ionesco, pur non formando una scuola o un movimento, nella decade 1952-62 producono delle opere somiglianti. Ciò dimostra che tutti provengono dallo stesso background culturale e artistico e che hanno in comune l'esperienza delle due guerre mondiali, lo shock provocato dalle camere a gas naziste e dall'olocausto atomico di Hiroshima, la consapevolezza della mancanza di valori morali, dovuta al declino della Fede religiosa, e all'incapacità della ragione di creare un sistema onnicomprensivo che possa spiegare il

mondo e compensare il vuoto materialismo di una società consumistica.

Attraverso le loro opere, appare chiaro quindi che l'uomo è giunto alla sua ultima avventura in un mondo privo di ideali e di valori, e che quindi appare senza senso e "assurdo". Improvvisamente tutta la civiltà occidentale sembra aver perso ogni orientamento, lasciando l'uomo con un senso d'impotenza in una eliotiana terra desolata, intrappolato in un universo ostile con nessuna possibilità di felicità, destinato alla disintegrazione fisica e spirituale e al silenzio.

Queste considerazioni erano già state riassunte da Camus, sin dal 1942, nel suo saggio "Il mito di Sisifo": *"Un mondo che può essere spiegato con il ragionamento, per quanto difettoso, è sempre un mondo familiare. Ma in un universo che è improvvisamente privato di illusioni e di luce, l'uomo si sente un estraneo. Egli è un irrimediabile esule perchè privato dei ricordi di una Patria perduta, mentre nello stesso tempo sente la mancanza di una possibile Terra Promessa. Questa frattura tra l'uomo e la sua vita, costituisce il senso dell'Assurdo."*

Beckett, Adamov e Ionesco condividono il senso dell'angoscia metafisica di Camus per l'irrazionalità di una condizione umana che, sempre a causa di una mancanza di valori e di ideali, appare senza speranza e senza luce. Ma ciò che distingue Camus, Sartre e gli Esistenzialisti, che pure avevano proclamato la stessa irrazionalità, è che questi ultimi rappresentavano l'assurdità della condizione umana per mezzo di un linguaggio lucido e di lucidi ragionamenti.

Gli esponenti del "Teatro dell'Assurdo" invece pensano che, se la vita, poichè è vissuta senza ideali e senza speranza, è assurda, essa non può essere rappresentata da discorsi logici e armonici, ma da una sorta di linguaggio che deve essere anch'esso assurdo, realizzando una unità tra argomento e forma in cui Camus e Sartre avevano fallito.

Si possono a questo punto elencare i temi che più caratterizzano il Teatro dell'Assurdo:

1) Come poter vivere con dignità in un periodo in cui le spiegazioni religiose non sono più valide e, come Nietzsche disse per bocca di Zaratusta, "Dio è morto".

2) Il dilemma dell'esistenza dell'uomo nel doversi inventare giorno per giorno degli scopi che diano un senso alla sua vita piatta e banale in assenza di principi metafisici che possano guidarla.

3) L'incapacità di poter comunicare con gli altri.

4) La ricerca dell'identità a causa della perdita della memoria.

Il Teatro dell'Assurdo, nel tentativo di rappresentare ed analizzare la questione esistenziale del significato della vita in un periodo in cui le spiegazioni religiose hanno cessato di essere valide, assolve, secondo il critico Martin Esslin, ad una duplice funzione: di denunciare l'impossibilità di vivere con dignità in un mondo privo di valori e di scuotere la gente dal suo torpore e dalla sua apatia esistenziale tramite la presentazione di situazioni assurde e grottesche, spingendola alla ricerca di nuovi valori che diano senso alla vita.

Il Teatro dell'Assurdo quindi diventa, nella nostra età dell'angoscia e del dubbio, una espressione di ricerca che, per uno strano paradosso, può essere quasi definita una genuina ricerca religiosa di una dimensione dell'Ineffabile che renda l'uomo consapevole della sua condizione e che gli instilli di nuovo il senso perso della meraviglia cosmica e dell'angoscia primordiale, scuotendolo da una esistenza diventata ormai banale, compiacente, meccanica.

Interessato com'è a quelle che sono le problematiche fondamentali della vita, della morte, dell'isolamento e della comunicazione, il Teatro dell'Assurdo, sempre secondo Esslin, per quanto grottesco e frivolo possa apparire rappresenta un ritorno alla funzione originale e religiosa del teatro - il confronto dell'uomo con le sfere del mito e della realtà religiosa. Come l'antica tragedia greca e come i misteri medioevali, infatti, esso intende responsabilizzare il pubblico circa la sua precaria e misteriosa posizione nell'universo. La differenza è che nella tragedia greca e nei misteri medioevali era presente un sistema di valori metafisici universalmente valido, il Teatro dell'Assurdo ne esprime la sua mancanza e ciò

che esso può fare è soltanto di presentare, con un senso di angoscia o di derisione, quello che è la "soggettiva e individuale" intuizione di un qualcosa che possa dare dignità ad una vita - l'attesa in "Aspettando Godot".

Poichè il Teatro dell'Assurdo non trasmette informazioni, non espone tesi, non discute ideologie, non investiga, non risolve problemi di condotta o di morale, non rappresenta eventi, ma presenta soltanto l'intuizione individuale di una situazione basilare - l'Attesa di Godot - esso è un teatro di situazioni contro un teatro di eventi e di sequenze e perciò adopera un linguaggio basato su schemi di immagini concrete piuttosto che un lucido linguaggio argomentativo e discorsivo come quello degli esistenzialisti francesi.

Esprimendo le intuizioni personali e soggettive dell'autore, il Teatro dell'Assurdo manca di personaggi obiettivamente validi. Non può mostrare lo scontro di temperamenti opposti a uno studio di passioni umane in uno stato conflittuale e perciò esso non è drammatico nel vero senso della parola.

Ciò crea un problema per il drammaturgo: come si può creare un dramma che presuppone conflittualità e azione quando il presupposto su cui si basa il dramma esistenziale è che ogni azione è senza significato e senza valore? Beckett, il maggiore esponente di questa forma di teatro, risolve il problema drammatico presentando personaggi che sono ossessionati dalla mancanza di significato delle loro vite e che sono perseguitati dal ricordo di un tempo in cui esse avevano un profondo valore e da una nostalgia di ideali insieme alla consapevolezza che essi non sono più validi. Da questa tensione di desiderio e prostrazione egli crea una tensione drammatica.

I suoi personaggi sono stilizzati, senza storie personali o identità sociali. "Aspettando Godot", l'opera che meglio rappresenta le tematiche del Teatro dell'Assurdo fu rappresentata per la prima volta a Parigi nel 1955 e portò Beckett all'apice della notorietà. I fatti sono questi: Vladimiro ed Estragone aspettano in aperta campagna un certo Godot, dal quale sperano di ottenere una certa sistemazione. I due, non sono non hanno mai visto Godot, ma non sono sicuri né del luogo né del giorno dell'appuntamento. Dopo una lunga attesa arriva Pozzo, un ricco castellano che porta al guinzaglio il suo servitore Lucky. Pozzo si intrattiene per qualche tempo coi due mendicanti e ripar-

te. L'attesa continua fino all'arrivo di un ragazzo con un messaggio di Godot: Godot non verrà più stasera, ma certamente domani. Vladimiro e Estragone ricominciano ad aspettare. Il secondo atto è quasi identico al primo: l'attesa, l'arrivo di Pozzo e Lucky, l'uno cieco e l'altro muto, il messaggio del ragazzo: Godot non verrà più stasera, ma certamente domani. Il sipario cala su Vladimiro ed Estragone che, immobili, attendono ancora.

Nessuno si aspettava un successo tale. Dopo tutto nessuno poteva immaginare che il pubblico avrebbe trovato un qualche interesse in una commedia che aveva solo cinque protagonisti, tutti maschi, un semplice albero come scenario e la cui trama consisteva in un caso in cui, come diceva un critico, niente accade due volte. Indubbiamente ci si rende conto che è una commedia particolare, prima di tutto per l'ambientazione che consiste in una strada di campagna deserta con un albero senza foglie nel primo atto e lo stesso albero (forse) con due o tre foglie nel secondo.

L'anonimità del posto può farci pensare che tutto il mondo è una terra desolata e che, nel contempo, altrettanto desolata è la condizione umana. Anche il tempo è un elemento che fortemente caratterizza questa opera. È sera e i due vagabondi sono tediati da una lunga giornata fatta di niente e da nessuno scopo da perseguire. Hanno un appuntamento con Godot che non arriverà quel giorno, né il giorno dopo, né forse mai in futuro. Ma questo appuntamento almeno dà ragione alla loro vita banale ed insignificante, aspettando.

L'attesa è, ovviamente, il tema principale e Beckett ne sostiene la sua inutilità e absurdità che coinvolge non solo i personaggi sul palcoscenico, ma anche il pubblico che aspetta che accada qualcosa mentre invece non accade assolutamente nulla.

La vita come la strada su cui camminano i due vagabondi appare andare avanti e indietro rispondendo al flusso del tempo, ma i personaggi sono sospesi nel tempo e incapaci di muoversi lungo la strada. Le loro vite rigirano intorno all'attesa e i due giorni sono versioni ripetute dello stesso giorno con alcuni cambiamenti. Quando il sipario si alza i due vagabondi - modellati sulla claudesca coppia del cinema muto San Laurel e Oliver Hardy - in abiti poveri e alquanto ridicoli sono impegnati con le misere cose che posseggono: una carota, due stivali, i cappelli e tutte le cianfrusaglie che

hanno in tasca. Parlano in continuazione non dicendo niente di rivelante ma giusto per riempire il silenzio delle loro squallide vite e per "uccidere" il tempo e anche il loro contemplare il suicidio, impiccandosi a quell'unico albero presente nel desolante paesaggio, è un altro modo di sfuggire alla noia e di passare il tempo. In una commedia in cui non accade nulla, l'unica cosa che accade è il simmetrico apparire nel centro del primo e secondo atto, di Lucky e Pozzo, un'altra coppia complementare l'uno all'altro, come quella di Estragone e Vladimiro.

Diverso è il loro rapporto che è di reciproco aiuto per quest'ultimi ma di sfruttamento per Lucky e Pozzo. È anzi un rapporto piuttosto sbilanciato: Pozzo è il padrone sadico, ricco, stupidamente ottimista e, soddisfatto di sé, rappresenta il corpo con le sue soddisfazioni materiali; Lucky è uno schiavo e rappresenta la mente che è stata assogettata al corpo e non può più guidarla.

Altro tema presente nell'opera è quello della incapacità dei protagonisti di riconoscere cose e persone. Nel secondo atto il ragazzo che lavora per Godot non riesce a ricordare i due vagabondi e Lucky e Pozzo, l'uno diventa muto, l'altro cieco, nel secondo atto non riconoscono Vladimiro e Estragone. La scarpa che il giorno prima andava bene a Vladimiro, non va più bene il giorno dopo, lasciandoci dubbiosi se è la scarpa che è cambiata o egli stesso. Beckett usa questo elemento di confusione per sottolineare un'altra preoccupazione: siamo noi sempre la stessa persona per più di un minuto? Come possiamo essere certi di conoscere qualcuno se non conosciamo noi stessi? L'identità è incerta in "Aspettando Godot" e la capacità di riconoscere come quella di ricordare viene sempre messa in dubbio. I due vagabondi e particolarmente Estragone sono caratterizzati dalla loro incapacità di ricordare. L'incertezza che li circonda li rende insicuri del passato come pure del futuro. Non sono mai sicuri se le persone sono le stesse o se essi sono sempre gli stessi, perchè stanno aspettando e da dove vengono. Il ragazzo chiama Vladimiro con un nome diverso e ad un certo momento, quando gli si chiede il suo nome, Estragone risponde con un altro.

Per i due vagabondi l'arrivo di Godot porrà fine alla loro attesa portando fede e speranza. Questi due personaggi decrepiti, come tutti i personaggi di Beckett, fisicamente e psicologi-

camente deteriorati a causa del mal di piedi di Estragone e dei problemi urinari di Vladimiro, capitati a vivere in un modo così disperatamente negativo, in una solitudine così lunare dove non è possibile alcuna comunicazione, non vogliono arrendersi, non si impiccano all'unico albero presente in quella landa solitaria, essi continuano ad aspettare che arrivi Godot - la felicità, un mondo pieno di valori?

Godot è l'enigma principale dell'opera. Non ci vengono date informazioni sufficienti per identificarlo e come i due vagabondi - circa i quali Beckett non ci lascia in alcun dubbio che essi rappresentano tutta l'umanità - anche noi li aspettiamo in vano. L'uomo moderno, privato dei suoi valori tradizionali, di ogni certezza spirituale sta aspettando, ma non sa chi o che cosa, persino il tempo non ha alcun valore per i due vagabondi e senza l'aiuto della tradizione non possono misurarne il passaggio, non c'è infatti nell'opera alcuni riferimento temporale e nemmeno lo spazio è chiaramente delineato. Vladimiro e Estragone si trovano in un luogo non specificato che somiglia tanto alla "terra desolata" di Eliot. In questa realtà essi possono solo cimentarsi con i problemi della loro - e nostra - esistenza senza la certezza di poterli risolvere.

I personaggi di "Aspettando Godot" cercano ma non riescono a comunicare e in quest'opera in cui non c'è quasi scenario e azione la lingua assume un significato particolare. La sua estrema essenzialità, la caratteristica più importante, deriva dal fatto che Beckett aveva l'abitudine di scrivere le opere prima in francese perchè l'uso di una lingua straniera lo obbligava a pensare in maniera semplice, a ridurre i discorsi alla loro essenzialità. I dialoghi della commedia sono estremamente brevi, all'opposto dei dialoghi logici e ben costruiti presenti in Shaw e Wilde. Un mondo che appare illogico e assurdo ha bisogno di essere rappresentato attraverso una nuova sintassi e il linguaggio divenuto anch'esso assurdo e illogico, non può più assicurare la comunicazione. Esso è visto come un modo che la gente ha per riempire il vuoto a sé; è ridotto a semplici formule,

ripetute incessantemente, senza alcuna speranza che possa servire a qualcosa o a qualcuno, come accade anche nella Cantatrice Calva di Jonesco. Se la realtà è illogica, allora il linguaggio strampalato è più realistico di quello filosofico.

In questo modo il linguaggio del Teatro dell'Assurdo è frammentario e ridotto ad un ciarlare senza senso. Ne consegue una forte vena umoristica che pervade i dialoghi tra Estragone e Vladimiro mentre tentano, ma di solito non riescono, di capirsi l'un l'altro. Se quindi, attraverso il dialogo, i personaggi non riescono a capirsi, le pause di silenzio rivelano l'incapacità della parole ed esprime un significato e l'incapacità dell'uomo a comunicare con altri uomini. L'assurdo e pazzo monologo di Pozzo in cui tutti gli stili e le forme sono mescolate, non comunica niente a quelli che lo ascoltano, mentre i silenzi tra Vladimiro e Estragone sono stranamente pieni di significato.

Per concludere, come dice il critico Carlo Fultero, "Aspettando Godot" esprime nel modo più estremo che sia stato tentato sulla scena una condizione di cui ciascuno di noi ha in diversa misura coscienza, e che ci presenta una immagine schiacciante della vita o della "civiltà occidentale" quale si è ridotta oggi, in cui soltanto l'ottimista per candore o per partito preso può fare o meno di riconoscere i nostri rapporti, il nostro linguaggio, il nostro quotidiano brancolare.



24 gennaio 1993 - Educazione Ambientale. Escursione sul territorio di Conversano.

QUARANT'ANNI FA IL LICEO SCIENTIFICO DI CONVERSANO

di Paolo Minoia

Agronomo - Veterinario

Ordinario di Clinica Ostetrica e Ginecologia

Veterinaria dell'Università di Bari

Il Liceo Scientifico statale di Conversano, già sezione staccata dello Scacchi di Bari, aveva un bacino di utenza molto ampio che andava da Locorotondo fino a Triggiano, lungo l'asse delle Ferrovie Sud-Est. C'erano anche studenti che venivano da Mola, Polignano, Monopoli, Fasano, Turi, Casamassima.

Io mi iscrissi nel 1953, quello fu il primo anno in cui arrivarono alla maturità una ventina di studenti. In precedenza le classi erano state costituite da meno di dieci elementi, la maggior parte con una storia personale alle spalle, di ritiri e di insuccessi scolastici più o meno in rapporto con i disagi postbellici. Al lunedì d'obbligo i commenti sportivi in una Conversano che aveva vissuto i fasti calcistici come campione dell'Italia divisa.

Del nucleo storico dei docenti avevano particolare rilievo il Prof. Realmonte (Filosofia), il Prof. Colapinto (Italiano e Latino), il Prof. Giacomo Di Tardo (Matematica e Fisica), la Prof.ssa Grattagliano (Italiano, Latino, Storia e Geografia al biennio), ed anche la Prof.ssa Catalano di Matematica al biennio (vivente), poi divenuta la moglie del segretario Tateo, altre colonne dell'Istituzione.

Nel paese esisteva una gran voglia di fare, di venir fuori dalle angustie post-belliche e quell'aggettivo "Scientifico" esercitava un fascino notevole, anche se il gabinetto di Scienze e di Fisica del Liceo si riduceva a poche tavole e modelli della Paravia ed a qualche macchina elettrostatica. Il Liceo Scientifico, costituito da una unica sezione, anche oltre 30 persone per classe (2-3 ragazze), aveva trovato sede in un "palazzo storico" del fascismo, la sede della G.I.L. (Gioventù italiana del littorio), ma malgrado i "nobili natali" la sistemazione era precaria, la palestra era costituita dallo spiazzo retrostante, malamente spianato, i servizi insufficienti. La carenza di servizi rendeva indispensabile la

concessione dell'intervallo utilizzato da tanti dei ragazzi per raggiungere i servizi pubblici di Piazza Battisti.

Solo una minoranza frequentava la scuola superiore, esisteva solo l'obbligo per le elementari. L'impegno era notevole sia da parte dei docenti che da parte degli studenti. Malgrado ciò, sistematicamente vi erano 5-6 promossi 2-3 respinti ed il resto tutti rimandati, bisognava studiare per riparare a settembre. Nel I-II anno vi erano molti abbandoni. Non si parlava di politica ed anche se tutti erano schierati in privato, in pubblico, nella scuola la politica era tabù. Le raccomandazioni, forse c'erano, ma non erano evidenti, sfacciate. C'era molta concretezza.

Alla Maturità si facevano 6 scritti: Italiano (con ammissione all'orale), versione dal latino, traduzione in latino, matematica, lingua, disegno. Bisognava conferire anche sui riferimenti dai programmi precedenti. La maturità era proibitiva, meno di metà la superava a Luglio. C'era sempre qualche bocciato, e sempre qualcuno che dopo due anni da interno ed uno o due da privatista non si maturava.

Nell'ultimo anno della mia frequenza il Liceo (Preside Realmonte) si trasferì nei locali che costituivano prolungamento del fabbricato, da sempre, del Liceo Classico.

È difficile un confronto con la scuola di oggi. Sono troppi i fattori ambientali, individuali e di epoca che influenzano preparazione e maturazione complessiva dei giovani. La motivazione dei professori, anche. Variano i valori della Società e la prospettiva per chi studia. Il successo può essere raggiunto, ma deve essere costruito giorno, dopo giorno, con l'impegno e le scelte per cui normalmente un Liceo Scientifico fornisce la struttura mentale, la capacità di analisi e la capacità di intendere e.... di volere.

Auguri ragazzi.

LA MATEMATICA PERCHÉ?



di Maria Fortunata Poli

In questo articolo riporterò un brano del discorso che Alessandro Padoa pronunciò in Pinerolo il 28 marzo 1908.

Pur essendo trascorsi ormai 90 anni dalla stesura, questo documento mi porta a considerazioni sempre attuali e così convincenti che non ho saputo resistere alla tentazione di renderne partecipi anche i lettori.

Sulla matematica e di matematica se ne parla tanto, ma alcune verità che su di essa si possono dire sono alla portata di tutti e hanno valore eterno.

Riflettendo sulle frasi che ormai quotidianamente mi trovo a dover ascoltare da genitori, ne ricordo una tra le più frequenti:

“Professoressa, non vedo la necessità di tanto rigore. Questi sono ragazzi che devono ancora progettare il loro futuro. E poi... io oggi sono... e a scuola ero un asino in matematica...”.



Spesso si cerca di giustificare la non conoscenza di argomenti di matematica, evidenziando le abilità indiscutibilmente acquisite successivamente nella propria professione.

La matematica non deve essere vista per i contenuti che possiede, ma per il metodo di ricerca che essa insegna. Il futuro ci aiuterà a fare delle scelte, ma resteranno indiscutibilmente valide le argomentazioni che nel brano sono riportate.

Alessandro Padoa nasce a Venezia il 1868, docente nell'università di Genova, allievo di G. Peano e suo stretto collaboratore nello studio di fondamenti dell'aritmetica.

Tra i tanti lavori, Padoa eseguì la riduzione delle idee primitive della logica a tre simboli fondamentali di uguaglianza, di intersezione e di appartenenza, dai quali tutte le operazioni logiche possono essere dedotte per combinazione.

Muore a Genova nel 1937.

L'elogio della matematica

“...Mentre affermo, come ora faccio, che nessuna scienza mi sembra più utile, più bella e più facile della matematica, quei tali (*quelli che ostentano disprezzo per la matematica*), forse commentano argutamente questi tre aggettivi, così:

Utile? E quale professore non ritiene utile più di ogni altra la dottrina che egli insegna?

Bella? Bello è quel che piace e, se la matematica piace a lei, non piace a noi.

Facile? Questa poi rasenta la canzonatura!

No, no; io non scherzo. E poiché nulla più del dogmatismo è ripugnante a chi abbia la mente esercitata alle indagini scientifiche, io non voglio imporre a que' tali la mia opinione: desidero soltanto aiutarli a formarsene una conforme alla mia:

Ho detto che la matematica è più *facile* di ogni altra scienza.

Ed invero: quale altra scienza si occupa di verità più elementari, poiché essa non ne presuppone alcun'altra, mentre ogni altra presuppone la matematica?

In quale altra scienza le argomentazioni sono altrettanto convincenti ed esaurienti?

Quale altra scienza conduce a risultati più sicuri e più agevolmente controllabili?

E' appunto la facilità e l'immediatezza della verifica che, dando autorità critica decisiva anche ai più ignari, rende impossibile ogni frode. Invero, mentre un matematico ciarlatano può essere messo spalle al muro da uno anche non molto esperto, soltanto un dotto può riuscire a confondere, se pur vi riesce, un presuntuoso che si vanti competente in questioni politiche od economiche, filosofiche od artistiche, tanto è vero che, quando due discutono di argomenti siffatti, quasi sempre accade di udir sostenere risolutamente dagli avversari opinioni, nonché diverse, contraddicentesi, senza che alcuno riesca a provare luminosamente la verità propria; tanto è vero che, mentre il tempo fece giustizia di psicologi e moralisti, filosofi e giuresconsulti ch'ebbero grandissima e immeritata fama, la storia non registra, ch'io sappia, un solo esempio di matematici il cui nome già glorioso, sia divenuto oscuro nel volgere dei secoli.

Quando affermo che la matematica è più *facile* d'ogni altra scienza, io non ignoro e non dimentico quant'essa riesca difficile ai più (troppi si incaricano di provarmelo quotidianamente!): gli è che, a dirla francamente, io dubito se costoro, benché siano i più, siano atti a formarsi una soda cultura in qualsiasi altro ramo dello scibile.

Ho detto che la matematica è più *bella* d'ogni altra scienza; ed invero in quale altra meglio rifulge lo splendore del vero?

Ho detto che la matematica è più *utile* d'ogni altra scienza; ed invero in quale altra fornisce cognizioni tanto universali nel tempo e nello spazio, aiuto altrettanto valide alle scienze fisiche e alle arti costruttive?

Ma la matematica è universalmente utile, oltre e forse più che per la verità che essa fa conoscere, per i metodi di ricerca che essa adopera ed adoperando insegna.

Nessun altro studio richiede meditazione più pacata: nessun altro meglio induce ad esser *cauti nell'affermare, semplici ed ordinati nell'argomentare, precisi e chiari nel dire*; e queste semplicissime qualità sono sì rare che possono bastare da sole ad elevare, chi ne è dotato, molto al disopra della maggioranza degli uomini.

Perciò io esorto a studiare matematica pur chi si accinge a divenire avvocato o economista, filosofo o letterato: perchè io spero e credo non gli sarà inutile saper bene ragionare e facilmente esporre....”



passa parola!

Alcune lettere inedite di

DOMENICO MOREA e DONATO JAJA

di Cesare Preti

«Occhi addogliati», «il capo inteschiato tra le gracili mani tremolanti che pareva avessero in punta, invece delle unghie, cinque rosee conchigliette lucenti»; «le spalle aggozzate che pareva gli volessero scivolare e fossero tenute su, penosamente, dal collo lungo proteso come sotto un giogo»; «una rada zazzetta argentea che gli accavallava di qua e di là gli orecchi e seguitava barba davanti - su le gote e sotto il mento - a collana».

Così Luigi Pirandello, nella famosa novella *Eresia catara*¹, descrive il «venerato maestro» professor Bernardino Lamis, chiara controfigura del vecchio Baldassarre Labanca², di cui lo scrittore siciliano era stato forse allievo, o quanto meno aveva frequentato le lezioni di Storia del cristianesimo alla Sapienza di Roma verso il 1890.

Del Labanca, uomo che visse il vasto dramma morale dell'abbandono del sacerdozio e che nei suoi anni «di convento», intorno al 1860, tenne una cattedra di filosofia presso il Seminario di Conversano³, sono conservati ad Agnone, sua città natale, fra i fondi della Biblioteca Comunale, i manoscritti ed il ricco epistolario⁴, quest'ultimo fonte di notevole importanza per la storia della circolazione delle idee nel nostro Paese nella seconda metà del secolo scorso. In questo è capitato di rintracciare sette missive inedite di Domenico Morea⁵ e due, anch'esse inedite, di Donato Jaja⁶, che rivestono un certo interesse per le biografie intellettuali del filosofo di Conversano e dello storico ed editore di pergamene di Alberobello, e la cui esistenza è a tutt'oggi sconosciuta agli studiosi.

La corrispondenza di Morea con il Labanca non gode di continuità significativa - delle quattro lettere, tre risalgono al periodo 1861/63 ed una al 1871, mentre le tre cartoline postali sono degli anni 1893/94 - ma malgrado ciò, ed anche se essa verte principalmente su questioni collegate alla produzione letteraria dell'agnonese, non è però priva di

interessanti notazioni autobiografiche e di spunti significativi anche per la storia del primo lustro post-risorgimentale in Terra di Bari. La descrizione ivi contenuta della piaga del brigantaggio, fenomeno che come è noto fu particolarmente diffuso nel territorio compreso tra Conversano, Alberobello, Locorotondo e Monopoli, è molto vivida («De' nostri paesi saprai da' giornali quanto ci travagliano i briganti. Ad ogni tratto odi un ricatto, un incendio, una uccisione di animali, un feroce assassinio. Si sono spinti sin dentro Marchione, e il bosco di San Pietro!»), e così fremente di sdegno da giungere all'invettiva («non è lecito a chicchessia, qualunque il colore, muoversi dal paese: si è assediati, e massime gl'infelici Alberobellesi, le cui campagne sono il nido quasi permanente di questa *cen-ciosa*, infame e feroce accozzaglia di gente»). Da essa traspare un Morea dubbioso sulla efficacia delle misure adottate per affrontare quello che è stato letto come un tentativo messo in atto dai legittimisti borbònici di utilizzare la disperazione delle plebi meridionali, e così intimorito da invocare l'inasprimento della politica repressiva («Finora il Governo ha fatto pochissimo. Il Generale Regio non credeva all'esistenza del brigantaggio. Or pare, si vuol far davvero. Dico *pare*, perchè anche io, come te, veggio tenebra da tutte le parti e non ho cuore di fidare assai»), stato d'animo questo che è ancor più significativo dato che chi scrive è uno dei personaggi-chiave della sollevazione garibaldina nel barese.

Ed altrettanto efficaci sono gli accenni alle note vicende che travagliarono lo scorcio estremo della vita del vescovo Mucedola e del suo governo della diocesi di Conversano⁷. Ciò che risulta è che queste vennero vissute come dense di possibili e spiacevoli conseguenze personali da tutti i più stretti collaboratori del vescovo di idee liberali, ed in primo luogo dallo stesso Morea («Ecco ch'io non sapevo a questo anno dove tu traessi la tua dimora, e tu dubitavi della mia nel Seminario. *Dubbio*

ragionevole a vero dire, dopo le sfinite vicende di questo luogo! Io meraviglio meco medesimo che gli è il 2° anno del mio Rettorato, e tutto tace dintorno e di dentro. Le ragioni ponno essere varie, e di parecchie tu puoi indovinare. Non però io mi credo lungamente sicuro da tempesta. Verra quando meno tel pensi: ma troverammi sempre apparecchiato», che anzi, per un breve momento sembrerebbe quasi prendere in considerazione l'idea di seguire per la sua difficile strada l'amico Labanca («Nella tua lettera nulla m'hai detto del tuo nuovo stato a Chieti e come ne fossi contento. Spero, vorrai spesso con lunghe lettere e piene di buone notizie racconsolarmi»).

In tale contesto poi la corrispondenza fornisce tutta una serie di notizie sulla vita interna al seminario che, se pur non sconosciute ad altre fonti, sono, a motivo del taglio in cui vengono presentate, non disprezzabili: dalle dimensioni dell'istituto («Abbiamo più che 110 convittori e 40 esterni, imperocchè ho voluto ammettere alla scuola giovanetti laici della città e della Diocesi, creando ancora per essi un ben rigorosa disciplina»), al modo in cui vennero recepiti gli indirizzi governativi post-unitari in materia di pubblica istruzione («Non sai, Baldassarre mio caro, che s'è dovuto conformare il piano de' nostri Studi a quello Governativo? Che storia, che storia! ma il problema, per Dio!, s'è sciolto benissimo. La sostanza del nostro antico piano è rimasta intera, e la forma, o meglio i soli nomi abbiamo dato del piano del Governo»), ad alcune vicende riflesse delle tensioni ed incomprensioni che costellavano i rapporti tra Stato e Chiesa in quegli anni («Perchè, per Dio! i Provveditori, i Presidi e tutta codesta lunga schiera ufficiale preposta allo insegnamento ed agli esami, perchè non tengono nessun conto di certificati di noi altri Capi d'Istituti particolari? Si vuol davvero che sia frivola e menzognera, la generazione che ci cresce?»).

Certamente di minor rilievo le due lettere dello Jaja, datate novembre 1870 e gennaio 1871, che inoltre fanno emergere un aspetto poco noto, e ben poco accademico, del filosofo di Conversano, ovvero la tendenza ad una greve ironia. Esce confermato, comunque, da queste missive che il vero 'autore' di Jaja non fu Hegel, ma Kant⁹ e che il criticismo ebbe un ruolo fondamentale nella formazione del suo pensiero («L'ontologismo o la vecchia metafisica, o la filosofia dell'oggetto in genere che voglia chiamarsi, non ha più ragione di esistere dopo il criticismo kantiano, ed in particola-

re dopo e le scariche a bruciapelo della dialettica trascendentale. Il Medioevo è tramontato non solo negli ordini politici e sociali, ma negli scientifici altresì»). Inoltre - e sarebbe una prospettiva di ricerca da perseguire con attenzione per meglio intendere certe critiche rivolte al pensiero, pur esile, del Labanca - esse fanno sorgere il sospetto che alla base della nota 'stroncatura' gentiliana¹⁰ della proposta filosofica dell'agnonese vi sia stato proprio il giudizio ben poco benevolo dello Jaja, che qui lascia intendere di nutrire una netta disistima di fondo nei confronti del Labanca, tanto da non esitare a prendersi gioco del caposaldo del suo sistema («Che ne dici? E soprattutto che ne dice il tuo Ente essente ed efficiente?»). Non è probabilmente un caso che il carteggio sia limitato a solo due lettere: nell'Ente essente ed efficiente, infatti, Labanca identifica la «primitiva e successiva determinazione del bene» in cui consiste la legge morale, legge che rifiuta di pensar al modo kantiano come coincidente con la legalità, così prendendo le distanze da quelle che considera le «degenerazioni» di tipo realista ed idealista dell'ontologia¹¹. Niente di più lontano dalla «metafisica nuova» dello Jaja, da quella sorta di secolarizzazione della filosofia cattolica italiana ottocentesca, di Rosmini e di Gioberti, condita da robuste vestigia dell'idealismo spaventiano¹², certamente agli occhi del Labanca una delle più tipiche e sintomatiche 'degenerazioni' filosofiche dei tempi nuovi.

I. Lettere di Domenico Morea.

1

(Lettera)

Mio Carissimo Labanca¹³,

Ho inteso della morte di vostro fratello. Padre di parecchi figliuolini, ed avvenuta fuori le pareti domestiche. Me ne dispiaccio con voi amarissimamente. Ma non giova che vi si torni sopra. Voi a quest'ora vi sarete rassegnato, abbracciando quella sventura, come volontà di Dio.

Sento pure che partite, e che per questo avete anticipato gli esami della vostra scuola. Avete pensato benissimo. Vi auguro buon viaggio e felice ritorno. Ricordatemi in Agnone al carissimo Marinelli¹⁴.

Vi abbraccio con affetto, ed ossequiando il Rettore i Maestri e l'Economo, sono Vostro affettuosissimo e devoto Servitore Domenico Sacerdote Morea

Alberobello li 11 Agosto 1860

Conversano li 21 Febbraio 1862

Mio carissimo Baldassarre

Tu mi avrai per iscusato se tardi rispondo alla tua carissima del 27 Dicembre. Oltre le noie e le mene infinite delle quali sono stato quasi sempre sopraffatto in q<uest>o frattempo, è stata pure ragione a non risponderti la spensieratezza del prefetto d'Ordine Angelini di [] a raccorre la piccola somma della vendita del tuo bell'opuscolo¹⁵; quantunque poi, come a compenso dell'infingardaggine, s'è preso gratis un esemplare; per modo che te ne sono pagati 9 e non 10, a grana 15, lo che importa 1,35, da detrarre le spese di posta.

Nella tua lettera nulla m'hai detto del tuo nuovo stato a Chieti¹⁶ e come ne fossi contento. Spero, vorrai spesso con lunghe lettere e piene di buone notizie racconsolarmi. Così ti sarai nobilm<ente> vendicato del mio ritardo a risponderti. Di me Urbano t'ha scritto molto, e penso che ti dirà tutto, quando la prima volta vi incontrerete a Napoli. Ciò che egli non può dirti, tel dico io sin da ora, cioè che migliora la salute sensibilmente, da dover faccia per terra ringraziare Domeniddio. [] tolti di mezzo ostacoli fortissimi a viver tranquilli, dispiaceri, fatiche impicci non mancan // mai, si succedono vari e s'accavallano, ch'è un miracolo come ci duri. Non ho scuola e fo scuola quasi tutti i giorni or qui or lì - in che modo, Dio tel dica!

Fortuna che mi sono collaboratori buonissimi il Vicerettore Sig. Urbani e il Prof(essore) di Filosofia de Candia, che si son piaciuti del tuo opuscolo e ti salutano.

Non sai, Baldassarre mio caro, che s'è dovuto conformare il piano de' nostri Studi a quello Governativo? Che storia, che storia! ma il problema, per Dio, s'è sciolto benissimo. La sostanza del nostro antico piano è sempre intiera, e le forme, o meglio i soli nomi abbiám dato del piano del Governo.

La disciplina del Seminario non va male. Si sta quieti. De Bellis¹⁷ è a Reggio (*Calabria Citra*) Prof<essore> di Lett<eratura> Italiana, e certo che lo sai. Il Prefetto d'Ordine ti saluta. Moltissimi ti ricordano con affetto. Io ti abbraccio e credimi

Tuo amicissimo
Domenico Morea

Sem<inari>o di Conv<ersan>o li 4 del 63

Mio carissimo Labanca

Carissima m'è pervenuta la tua lettera del 22 Dicembre, della quale te ne ringrazio senza fine. Grazie ancora degli auguri che mi fai, e ch'io ti ritorno a doppio con tutto l'animo. Il piacere di rivedere i tuoi caratteri, direi, insperato, non mi son potuto tenere dal manifestarlo agli amici e principalm<ente> al Vicerettore Urbano e al Can<oni>co Fanelli che ti salutano tanto caramente. Verissimo che la lontananza toglie spesso le ragioni dello scrivere; ma facciamo in seguito di non lasciarcele sfuggire, se qualcuna ne capita; ed io credo che l'incominciamento e il chiudersi dell'anno scolastico siano per entrambi due buone congiunture per scriversi delle nostre avventure.

Ecco ch'io non sapevo a questo anno dove tu traessi tua dimora, e tu dubitavi della mia nel Seminario. *Dubbio* ragionevole a vero dire, dopo le *sfesse* vicende di questo luogo¹⁸! Io meraviglio meco medesimo che gli è il 2° anno del mio Rettorato, e tutto tace d'intorno e di dentro. Le ragioni ponno esser varie, e di parecchie tu puoi indovinare. Non però io mi credo lungamente sicuro da tempesta. Verrà quando meno tel pensi; ma troverammi sempre apparecchiato. Il partito l'ho preso - La scongiurerò fuggendo al primo rombo - Con questo mezzo se non vinci, ti salvi.//

Argomento della pace dell'anno andato ti sia questo, mio caro Labanca, che il Vicerettore, i Prefetti, i Professori, la Servitù è rimasta la stessa: la disciplina, gli studi camminano sul medesimo andare, parrebbe il Seminario non si sia manco scosso per l'uscita alla villeggiatura. De Bellis¹⁹ avendo ottenuto l'aspettativa senza stipendio, insegna qui belle lettere siccome a' primi dei mesi dell'anno passato. Egli ha casa in città, ed è assiduo agli obblighi del suo ufficio.

Non maraviglio della poco disciplina di codesti Giovani dopo tutto quello che conta de Bellis del Liceo di Reggio ed altri di altri Istituti Governativi. Noi ne benediciamo il Signore a vedere l'ardore con che studiarono l'anno passato e studiano quest'anno i nostri alunni, e la docilità degli animi e l'osservanza della disciplina. Abbiamo più che 110 convittori e 40 esterni, imperocchè ho voluto ammettere alla scuola giovanetti laici della città e della // Diocesi, creando ancora per essi una ben rigorosa disciplina. Ed eccoti in breve

le novità del Seminario che certo tu ami ancora da lontano e che tanto hai illustrato coll'insegnamento di due anni.

De' nostri Paesi saprai da' giornali quanto ci travagliano i *briganti*. Ad ogni tratto odi un ricatto, un incendio, una uccisione di animali, un feroce assassinio. Si sono spinti sin dentro *Marchione*, e il bosco di S. Pietro! l'altro giorno massacrarono due Castellanesi tra Alberobello e Castellana, e un infelice Signore di Locorotondo mio amico tra Monopoli e Fasano. Tre casine nella *cozzana* incendiate, bruciata la masseria di Angelini Prefetto d'Ordine e fucilatogli il Padre!... che lasciarono, credendolo morto, e non l'era, e vive, e vassi rimettendo. Anche il padre di Giangrande derubato nella masseria. Che più? non è lecito a chicchessia, qualunque il colore, muoversi dal paese: si è assediati, e massima gl'infelice Alberobellesi, le cui campagne sono il nido quasi permanente di questa *cen-ciosa*, infame e feroce accozzaglia di gente! Finora il Governo ha fatto // pochissimo. Il Generale Regis non credeva all'esistenza del brigantaggio. Or pare, si vuol fare davvero. Dico *pare*, perchè anche io, come te, veggio tenebre da tutte le parti e non ho cuore di fidare assai.

Quando ti piacerà di scrivermi, mi dirai di Marinelli²⁰, di Amicarelli²¹ e dello stato della sicurezza pubblica di codesti luoghi.

La mia salute un pò malferma ai principi dell'anno scorso s'è andata sempre migliorando. Ne lodo il Signore. Sono in grado di adempiere a tutti gli obblighi *materiali* del mio ufficio, facendo pure una lezione di dommatica di buon mattino, per esser libero a vigilare il rimanente della scuola.

Ti abbraccio e bacio con tutta l'anima e credimi sempre

Tuo Amico affezionato
Sacerdote Domènico Morea
P.S. I Maellaro ti salutano carissimamente

4

(Lettera)

Seminario Vescovile di Conversano
26 del 1871

Mio carissimo Baldassarre,

Vi restituisco i quattro esemplari della vostra Filosofia Morale²², rimasti invenduti da qualche anno. V'ho potuto dire a voce altra volta quello ch'è avvenuto qua da tre anni, cioè che i giovani di 2° corso liceale, toccato il Maggio, han disertato la scuola, e son venuti a

Bari²³ ad imparare [con recettario], e a tentare la pruova degli esami liceali. Non vi è stato da noi altri forte abbastanza, per far provare a que' scapati la pena della loro temerità, rimproverandoli. Di che voi intendete quali conseguenze sian derivate. Que' giovani l'hanno // strappata, sì, una cartaccia d'approvazione, ma dopo molte umiliazioni patite, e dopo aver compromesso col proprio onere quello del Seminario, dal quale sono usciti. Fortunatamente il Ministero ha provveduto, perchè lo scandalo non si perpetuasse. Ma ora viene la volta degli alunni di 4 ginnasiale che vanno arrischiarsi agli esami di licenza ginnasiale, perchè, per Dio! i Provveditori, i Presidi e tutta codesta lunga schiera ufficiale preposta allo insegnamento ed agli esami, perchè non tengono nessun conto de' certificati di noi altri Capi d'Istituto particolari? Si vuol davvero che sia frivola e // menzognera, la generazione che ci cresce? Alzate la voce, voi altri, anche voi siete di ciò responsabili.

Ma io esco dal seminato. Volevo rendervi ragione de' vostri libri, perchè non venduti, e fo uno sproloquio contro la mania de' giovani ad avacciare gli studi. Perdonate, mi sto zitto.

Sonò qui sempre a servirvi. Vi do i saluti di Settarini e degli altri vostri amici, e v'abbraccio con tutta l'anima

Il vostro affezionato Amico
Domenico Morea

5

(Cartolina postale)

<Montecassino 22 aprile 1893>

Mio carissimo Labanca,

V'ho mandato da giorni il mio Volume²⁴ ed io intanto sono andato leggendo con profitto e con piacere il vostro Carlo Magno ecc. Com'è naturale, v'ho trovato de' giudizi da quali dissento, ma son pochi al paragone di quanti ne prevedevo, ed ho notato invece che resistete tante volte all'ambiente che vi circonda e che v'è un *crescendo* ne' vostri ultimi scritti, per cui poco manca che non vi gabellino per *codino*. Ho letto su' giornali che avete anche pubblicato e letto una Dissertazione contro il *Divorzio*²⁵. Perchè non me la mandate? Io aspetto co' miei voti *precisamente* il giorno che diventiate *codino*: *codino*, com'io, e con me molti, l'intendono. Saremo allora più all'unisono e ci vorremmo più bene. Il Carini²⁶ ha scritto un primo articolo, oggi 22 Aprile, sul *Chartularium* nell'*Osservatore Romano*. Se avete modo, a farlo acquistare da

vostri amici, aiutatemi.

E credetemi sempre

V<ostro> aff<ezionatissimo> amic<o>
D.M.

6

(Cartolina postale)

Mio cariss<imo> Labanca,

Ho ricevuto, ho letto, ho ammirato, e sottoscrivo per l'8% a quello che dici. Sarebbe lungo entrare nei particolari, ho segnato qua e là i tuoi opuscoli²⁸, e chissà che non abbia a parlarne pubblicamente. Ma la salute è sempre quella; anzi, da parecchi giorni mi sento peggio!

Voi intanto continuate a voler bene al

V<ostro> Affez<ionato> e obbli<gato>

Sac<erdote> Dom<enico> Morea

M<ontecassino> 17.9.94

7

(Cartolina postale)

Monte Cassino 24 Novembre 94

Mio cariss<imo> Labanca

Mi avete fatto un bel regalo per la Pasqua. Ho letto presto la critica al Sabatier²⁹, imparziale alta e serena davvero. In tutto non consento; ma noto con piacere che sempre più vi rifacciate indietro, a modo del Troja e del Manzoni che, studiando bene la storia, si ribattezzarono.

Ho letto a Tosti³⁰ il ricordo che avete fatto d'un suo detto, e vi ringrazio in suo nome. Egli è scoraggiato molto. Sempre ha avuto paura; figurarsi oggi che non si parla che di bombe.

Da tre mesi non mi raccapezzo più nella salute. Forse mi ridurrò in Alberobello, e ciò mi affligge molto!

Leggerò con calma il saggio esegetico ecc.³¹ e [] a [], []. So che vedete spesso [], De Cesare e Sansonetti. La buona pasqua a voi ed a loro.

Vostro affezionato

D. Morea

II. Lettere di Donato Jaia

1

(Lettera)

Mio carissimo Baldassarre

Le prime impressioni ricevute in questa

città³² son buone assai. Gentili gli abitanti, colta, a quel che mi si dice, l'aristocrazia, a buon mercato ed abbondante il vitto, ed anche l'aria molto eccellente. I miei colleghi d'insegnamento son poi bravi e buoni, tu già li sai quasi tutti. Quanto a casa, non sono male alloggiato; ma, calcolato tutto, desidererei potere stare meglio. Fammi perciò il piacere di dirmi chi è quella signora, per la quale mi avresti dato una lettera al mio passare da Bari³³, ed in casa della quale ci sarebbe forse da trovare l'alloggio col pranzo. Ora che tutto ho già messo a sesto nella casa, dorrebbemi in verità // di far fagotto e partire. Ma se le molestie ed i disagi crescono, vorrei sapere anticipatamente ove poter piantare le tende. Dopo avermi scritto il nome e l'abitazione, vorrei, se il credi, presentarmi per ora semplicemente in tuo nome, e dandogli i tuoi saluti.

Io fui dolentissimo, passando di Bari, di non averti potuto rivedere e riabbracciare. Fui lieto però di conoscere l'ultima tua sorella, la quale mi fu larga di gentilezze. Ti prego di porgerle i miei saluti.

Degioja ha poi ottenuto l'aspettativa? Salutamelo, quando lo vedrai. Anche il povero Antonio è stato costretto a levar le borse da Bari. E poi mandarlo a Benevento! Questa residenza, sebbene tanto // vicina a Napoli, è pur molto cattiva sott'ogni aspetto. È una vera disfatta che subito il Liceo di Bari quest'anno.

Cristini è un giovine assai bravo, ed ho preso a volergli bene dal primo giorno per quel che me ne scrivesti. Stasera gli dirò che ti ho scritto e salutato da parte sua, e ne sarà contento. Addio. Vogliami sempre bene e credimi

Tuo affez<ionato>

Chieti, 7 Novembre 70

Donato Jaia

2

(Lettera)

Mio carissimo Baldassarre

Ho teco l'obbligo di una risposta, la quale duolmi assai che sia ridotto a spedirtela tanto tardi. Ma l'indugio non in tutto è provenuto da negligenza, essendo stato assai male dello stomaco nel passato dicembre.

Le copie del tuo libro³⁴ sono ancora intatte presso il Piccirilli. Non l'ho poi adottato nella mia scuola per ragioni, che sono evidenti dopo la pubblicazione della mia memoria su Kant³⁵. L'ontologismo o la vecchia metafisica, o la filosofia dell'obbietto in genere che voglia chiamarsi, non ha più ragioni di esistere dopo il criticismo kantiano, ed in particolare dopo le

sempre proveniente dal Seminario di Conversano, di Giovanni Sisto (Conversano, 31 agosto 1861, B.C.A., *Epistolario Labanca*, vol. III, tasca 56. La lettera contiene anche messaggi a firma di Vincenzo Leuzzi, di Stefano Netti, e di un non meglio precisato Dolena) e 23 lettere di un'altro insegnante del periodo 'mucedoliano' del seminario, Francesco Antonio Marinelli, nessuna però proveniente da Conversano (B.C.A., *Epistolario Labanca*, vol. I, tasche 12-23).

8 La lettera è indirizzata «Al Cittadino Sig. Baldassare Labanca - Professore nel Real Liceo - Napoli per Chieti». La sottolineatura è mia.

9 Sul Kant di Jaja cfr. anche *L'enigma della coscienza*, «Rivista filosofica», 1900, pp. 343 sgg. Ma soprattutto il lavoro giovanile *Origine storica ed esposizione della Critica della Ragion pura di E. Kant*, «Rivista bolognese», 1869 (III), pp. 589-669.

10 Giovanni Gentile, *Le origini della filosofia contemporanea in Italia*, cit. A quelle critiche il Labanca rispose con veemenza con uno scritto apparso sull'*Italia Moderna* e pubblicato anche in estratto, *Ultima polemica filosofica con Giovanni Gentile ed una nota sopra uno "Studio critico" della filosofia di Hegel di Benedetto Croce*, Roma, Officina poligrafica editrice, 1908.

11 Baldassarre Labanca, *Della filosofia italiana del nostro secolo*, Chieti, Tipografia di Quintino Scalpelli, 1861.

12 Carlo Bonomo, *La prima formazione del pensiero filosofico di Giovanni Gentile*, in *Giovanni Gentile. La vita e il pensiero*, a cura della Fondazione G. Gentile per gli studi filosofici, vol. XIV, Firenze, Sansoni, 1972, pp. 84 sgg.

13 La lettera è indirizzata «All'Onorevole e Rev.do D. Baldassarre Sacerdote Labanca / Prof. di Filosofia nel Seminario / Conversano» ed è l'unica, tra quelle qui pubblicate, ricevute dal Nostro durante il suo periodo di permanenza nella città pugliese.

14 Francesco Antonio Marinelli, filologo e storico della letteratura italiana, insegnò anch'esso nel Seminario di Conversano.

15 Baldassarre Labanca, *Della filosofia italiana nel secolo XIX*, Chieti, Scalpelli, 1861.

16 A Chieti, dove insegnò filosofia presso il Real Liceo G.B. Vico per circa sette anni, dal 1861 al 1867, il Labanca abbandonò l'abito sacerdotale. Cfr. Baldassarre Labanca, *Ricordi autobiografici*, cit., p. 29.

17 Pietro De Bellis

18 Cfr. Matteo Fantasia, *Giovanni Maria Mucedola vescovo patriota e la diocesi di Conversano nell'età del Risorgimento*, cit.

19 Vedi nota 17.

20 Vedi nota 14.

21 Ippolito Amicarelli, 1823-1889, pedagogista e deputato del Regno. Su di lui *Index Bio-bibliographicus Notorum Hominum*, edito S.P. Lobies, Osnabruck, Biblio Verlag, 1973-, s.v.

22 Baldassarre Labanca, *Della filosofia morale lezioni*, Firenze, Cellini, 1867. Di questo volume venne fatta anche una seconda edizione, dallo stesso stampatore, nel 1870.

23 Nel gennaio del 1871 Labanca insegnava nel Liceo di Bari, dove giunse nell'autunno del 1868 e da dove partì nell'estate dello stesso 1871, trasferito presso il Liceo Parini di Milano. Cfr. Baldassarre Labanca, *Ricordi autobiografici*, cit., pp. 29-30.

24 Domenico Morea, *Il Chartularium del monastero*

di S. Benedetto di Conversano, Montecassino 1892, ora Sala Bolognese, Forni, 1976-

25 Baldassarre Labanca, *Carlo Magno e i due papi Adriano I e Leone III nell'arte cristiana*, Roma, Loescher, 1891. Di questo volume venne fatta una seconda edizione, per i tipi dei Fratelli Bocca di Torino, nel 1903.

26 Baldassarre Labanca, *Il divorzio nella religione giudaica e cristiana*, Roma, Tipografia italiana, 1893 (estratto dalla «Cultura»).

27 Isidoro Carini, 1843-1895, paleografo e bibliotecario della Biblioteca Vaticana. Su di lui cfr. *Dizionario Biografico degli Italiani*, Roma, Istituto dell'Enciclopedia Italiana, 1960-, s.v.

28 Probabilmente Baldassarre Labanca, *La pedagogia secondo la storia*, Roma, Paravia, 1894 (estratto da «Rivista di pedagogia»); Id., *La pacificazione con le Chiese orientali iniziata da Leone XIII*, Roma, Tipografia della Camera dei Deputati, 1894 (estratto da «Vita italiana»); Id., *La nuova Pompei ed il suo santuario. Note storico-critiche*, Roma, Loescher, 1894.

29 Paul Sabatier, 1858-1928, teologo e storico del cristianesimo, esponente di primissimo piano nel movimento modernista, autore di una *Vie de Saint Francois* che fu recensita criticamente dal Labanca, suo amico e corrispondente. L'estratto a cui fa riferimento Morea è quello della recensione in questione. Cfr. Baldassarre Labanca, *Francesco d'Assisi e i francescani dal 1226 al 1328*, Esame critico, Roma, s.t. 1894 (estratto da «Nuova rassegna»). Sul Sabatier cfr. Eduard Poulat, *Storia dogma e critica nella crisi modernista*, Brescia, Studium, 1967.

30 Luigi Tosti, 1811-1897, storico ed abate benedettino di Montecassino, esponente di primo piano del cattolicesimo liberale ottocentesco.

31 Baldassarre Labanca, *L'Evangelo di San Giovanni e il commento di Antonio Rosmini*, Roma, Loescher, 1894.

32 Le due lettere dello Jaja qui presentate risalgono al periodo in cui insegnò nel Liceo di Chieti.

33 Vedi nota 23.

34 Baldassarre Labanca, *Della filosofia razionale lezioni*, 2 voll., Firenze, Cellini, 1864. Di questo volume vennero fatte, dallo stesso editore, altre due edizioni, una nel 1868 e l'altra nel 1872.

35 Donato Jaja, *Origine storica ed esposizione della Critica della ragion pura di E. Kant*, cit.

Criteri di trascrizione.

Nella trascrizione ci si è attenuti ad un complessivo rispetto delle caratteristiche generali degli originali, anche nel caso di uso peculiare di iniziali maiuscole o minuscole, oppure di sottolineature.

Poche parole di lettura incerta sono state poste tra parentesi quadre; una parentesi quadrata vuota sta per una parola risultata del tutto illeggibile. Le parentesi uncinata sono state utilizzate per sciogliere le abbreviazioni utilizzate ed, in un solo caso, per integrare un autografo sprovvisto di data con quella desunta dal timbro postale.

RITRATTO DELL'ARTISTA CLOWN

Note sulla figura del saltimbanco nella letteratura europea
dell'ultimo secolo*



di Regina Sassanelli

In effetti ci si accorge che la scelta dell'immagine del clown non è solo l'assunzione di un motivo pittorico o poetico, bensì un modo deviato e parodistico di porre il problema dell'arte. A partire dal romanticismo (ma certamente non senza qualche segno premonitore) il buffone, il saltimbanco, il clown sono divenuti le immagini iperboliche e volontariamente deformanti che agli artisti piacque dare di se stessi e della condizione dell'arte. È, insomma, un autoritratto camuffato, la cui portata non si limita alla caricatura sarcastica o dolorosa.

(Jean Starobinski, *Ritratto dell'artista da saltimbanco*)

1. Ogni sistema letterario presenta al suo interno temi e figure ricorrenti, necessariamente diversi a seconda delle dominanti sociologiche, antropologiche e culturali che lo connotano¹. Fra gli stereotipi della moderna letteratura europea va compreso l'oggetto di questo studio, e cioè l'immagine del saltimbanco, del clown, forma esemplare di autorappresentazione dell'identità storico-sociale dell'artista contemporaneo.

Il clown è figura di confine, mai univoca; esso appare perennemente in bilico fra realtà e sogno, vita e morte, angelico e demoniaco, riso e malinconia, cielo e terra, alto e basso, sublime e grottesco. Il clown contende il suo corpo al baratro del nulla e conferisce agli oggetti che manovra con destrezza l'apparenza di una estrema leggerezza, di una semi-immaterialità. Eppure il pagliaccio, oltre che passeggiare su una fune sospesa nel vuoto e rotolare tra le stelle, sa anche involtolarsi nella polvere, giocare nel fango. Nota Bachtin che il fenomeno primo della comicità popolare, a cui senza dubbio è legata la figura del clown, è il movimento della ruota: la permutazione continua dell'alto corporeo in basso, il passaggio del corpo dal volo alla caduta². Cosicché colui che ha sfiorato la vertigine del cielo sa ascoltare anche il respiro della terra: talvolta, infatti, il clown è grottesco, stranamente bizzarro e deforme, tale da muovere al riso senza però divertire. Il riso, secondo Baudelaire³, viene dall'idea della propria superiorità: si ride di un difetto, di un vizio altrui, spinti dalla percezione inconscia della propria estraneità a tale debolezza. Ne deriva che il comico grottesco del clown provoca un riso beffardo di derisione, profondamente umano, frutto della sensazione di superiorità dello spettatore borghese, che paragona la propria presunta integrità alla figura degradata del clown.

La sfumatura grottesca della comicità del clown apparenta dunque questa figura al mondo della cultura popolare. Il grottesco, infatti, ha come tratto caratteristico l'"abbassamento", il trasferimento di tutto quanto è alto e spirituale su un piano materiale, corporeo, che assume una valenza universale e positiva⁴.

Il clown può così attingere al mistero delle origini della vita, rivelarne, in cifra, il segreto, riproporre simbolicamente un mitico ritorno al tempo in cui la vita era contenuta in un'unica magmatica sfera di materia amorfa che fondeva in sé ogni cosa e conciliava gli opposti. Il comico grottesco produce per ciò anche un altro tipo di riso, infantile, immediato e pri-

mitivo, che si congiunge con le radici profonde dell'essere: il pagliaccio che salta, compie il suo volo, ricade in terra, che simula la morte per poi tornare a danzare, non fa che mettere in atto la recita del principio del divenire che regge l'esistenza di tutte le cose. Nella figura del clown prendono forma l'essenza mobile della vita ed il flusso mutevole del divenire, che libera l'idea della materialità e del corporeo dal terrore della caducità e della morte. Il riso che deriva da questa forma di comicità popolare è perciò anche carnevalesco, festoso, di piazza, infantile e generale⁵.

Nel proporre un'immagine grottesca e deforme di se stesso, il pagliaccio sa, però, di compiere un gesto di significato sociale, dissacratore e parodico dell'ufficialità: con il suo travestimento, egli si colloca dunque volontariamente ai margini della normalità, della collettività, dell'universo borghese mercificato, per poterlo schernire senza che esso si avveda di assistere alla messa in scena, deformata e straniante, della sua stessa volgarità. D'altro canto, nel suscitare con il grottesco un riso immediato, infantile, primitivo, il clown opera sul pubblico una sorta di incantesimo, riportando lo spettatore ad uno stadio aurorale della coscienza, in rapporto diretto con il mondo, mettendolo finalmente in grado di nominare una realtà non più estranea e prigioniera del carcere delle apparenze, ma viva e dotata di senso.

Con l'arma della comicità grottesca, in conclusione, il pagliaccio, demone ed angelo, ridicolizza il suo pubblico o lo innalza alle sfere celesti della conoscenza, oltre il muro della fenomenicità. Perciò la sua comicità non fa più soltanto ridere, fa anche pensare⁶.

Scrive Bachtin che il riso carnevalesco rende frammentaria l'unità di visione del mondo tramite la caricatura, che dissacra e sovverte gerarchie e valori. Il clown è appunto lo strumento grazie al quale il mondo popolare fa valere i suoi valori di libertà, irregolarità, imponderabilità, indefinitezza, contro quelli di ottusità, volgarità, prosaicità, fissità del mondo "reale". Il mondo popolare rappresenta il magico, l'alogico, l'inconscio, il misterioso, è tutto quando il mondo "reale" rimuove, esorcizza, non riesce a comprendere. Il clown recita nella sua pantomima la parodia del mondo sterile del quotidiano, delle sue ottuse abitudini, delle sue sciocche convenzioni, delle sue presunte certezze.

Propp definisce la parodia una imitazione delle

caratteristiche esteriori volta ad oscurarne o negarne il senso interiore; e sostiene che essa "tende a dimostrare che dietro le forme esteriori di un principio spirituale [...] c'è il vuoto". Il clown affida all'imitazione la parodia dei rituali della quotidianità, disvelandone la falsità e l'inconsistenza. Lo strumento metaforico, invece, di cui il pagliaccio si serve per rappresentare satiricamente i difetti della vita e del costume sociale è la comicità degli alogismi. Simulando azioni prive di senso e recitando scenette assurde il clown si dissocia dall'universo della razionalità, dal senso comune, ed evoca il mondo mitico, irrazionale, alogico della tradizione popolare, che, nella sua incontaminata densità di significazioni, si pone come alternativa ai valori della cultura "ufficiale". L'acrobazia del funambolo diviene dunque talora metafora del volo al di sopra della materialità borghese⁸. Così, ancora una volta, il clown si definisce come figura di confine, al limite tra lecito ed illecito, tra scherzo bonario e disvelamento amaro delle verità umane e sociali più dolorose.

"Il riso è un'arma di distruzione", scrive Propp, il quale considera la derisione come l'unico atto stabilmente collegato con la categoria del comico⁹. Sotto questo profilo, le forme della comicità parodica possono dirsi in relazione con quelle dell'ironia e dell'umorismo, delle quali non condividono però la dolente levità e l'amara autoriflessività. Il clown ironizza infatti sul mondo con un riso triste, ma il suo umorismo è ancor più tragico e doloroso quando è rivolto a se stesso. Pirandello nell'*Umorismo*, citando Taine, ricorda che l'umorismo "è la facezia di chi, scherzando, serba un'aria grave", e che "chi scherza così è di rado benevolo e non è mai lieto, sente e tradisce fortemente le dissonanze della vita"¹⁰. Pirandello rammenta pure che Richer, dal canto suo, definisce l'umorismo "malinconia di un animo superiore che giunge a divertirsi finanche di ciò che lo rattrista"¹¹. Spesso dunque il clown rivela una natura patetica, lirica e malinconica. Gli antichi ritenevano il riso indegno dell'uomo saggio, ed associavano malinconia e profondità, gioia a superficialità¹². La pateticità del clown si associa all'idea della malinconia che rifiuta il riso senza gravità e tende a liberarsi della soggettività empirica, dell'esteriorità mondana. L'anima pura del clown patetico non si rassegna ad abitare il mondo dei fenomeni: egli è una creatura "che viene da un altro luogo"¹³, da un "faticoso nessun-dove"¹⁴; per questo gli è difficile calarsi nel mondo storico, dove è costretto a vestire i panni del pagliaccio, ad ostentare un sorriso dipinto, a far ridere la folla, da cui lo separa il diaframma che divide l'essenza (alla quale il clown può attingere grazie alla propria natura in parte immateriale) dall'apparenza (oltre la barriera della quale l'uomo comune non sa spingere la propria conoscenza).

Il riso suscitato dal clown malinconico è un riso lunare, privo di abbandono. Lo spettatore è coinvolto dallo stato d'animo dolente di questo "giullare per forza", che irride con dolce tristezza i disagi della condizione umana. La consapevolezza di appartenere comunque alla realtà terrena, di trovarsi in un mondo privo di spiritualità, prigioniero del carcere delle apparenze a dispetto della sua propensione al volo, alla fuga nel regno dell'immateriale e delle essenze, che in un tempo remoto egli ha abitato, fanno sì che la comicità del clown si veli talora di una languida tristezza. Mai rassegnato all'idea della propria corpo-

ralità il clown patetico si situa al posto opposto del clown grottesco, fiero della propria materialità, e di esso costituisce il malinconico controcanto. L'ironia del clown è appunto il risultato dell'agitarsi nell'interiorità di questa maschera delle antinomie che la compongono. Dallo scontro dei contrari (immateriale e materiale, alto e basso, essenza e apparenza, vita e morte, realtà e sogno) insorge un senso di tragica rivolta nell'animo del clown. Così quest'individuo mercuriale, figlio del cielo e della terra, destinato all'eterno sorriso, sconta nell'autoironia la tragedia di una condizione di confine, la pena di chi, esule fra i suoi simili, tristemente sorride di se stesso e di quelli.

Sostiene Bergson che "il comico esige, dunque, per produrre tutto il suo effetto, qualcosa come un'anestesia momentanea del cuore: si dirige alla pura intelligenza", e non all'emotività¹⁵. Il clown ironico ed autoironico vive di pura intellettualità. La ricerca del vero, della sua autentica natura e vocazione ha condotto il clown alla "sapienza tragica" della vanità del reale, lo ha consegnato all'aridità interiore, all'atrofia della sensibilità, ad un doloroso distacco dal mondo delle emozioni. E tuttavia, anche se oppresso dal vuoto sentimentale, il clown sa di dover continuare la sua pantomima, la sua recita ironica ed autoironica ormai ai limiti del soliloquio, per la quale apparenza e sostanza, prosa e poesia, libertà e necessità, tutto e nulla si equivalgono, si confondono in un'unica dolcecámara smorfia di pagliaccio. L'umorismo allora, per l'artista che sceglie di autorappresentarsi nell'immagine del clown, vuol dire anche la definitiva presa d'atto dell'obsolescenza del suo ruolo sociale, e della scomposizione dell'identità soggettiva in coscienza ed essere sociale, nel tempo in cui gli ingranaggi tentacolari dell'industria e del mercato omologano il lavoro intellettuale alla forma di merce.

Note.

* Saggio presentato dal prof. Ferdinando Pappalardo.

1 Per un discorso più organico sui luoghi comuni letterari si veda G. Pozzi, *Tem, topoi, stereotipi*, in *Letteratura Italiana*, III, tomo I, Einaudi, Torino 1984, pp. 391-436.

2 Cfr. M. Bachtin, *L'opera di Rabelais e la cultura popolare*, Einaudi, Torino, 1979, p. 388.

3 Cfr. Ch. Baudelaire, *Dell'essenza del riso e in generale del comico nelle arti plastiche*, in *Scritti sull'arte*, traduzione di G. Guglielmi ed E. Raimondi, Einaudi, Torino 1981, p. 143.

4 Cfr. M. Bachtin, *op. cit.*, p. 25.

5 Ivi, p. 15.

6 Cfr. G. Celati, *Finzioni occidentali*, Einaudi, Torino 1975, p. 86.

7 V. Ja Propp, *Comicità e riso*, Torino 1988, pp. 72-73.

8 Cfr. G. Celati, *op. cit.*, pp. 84-85.

9 Cfr. V. Ja. Propp, *op. cit.*, p. 73.

10 L. Pirandello, *L'Umorismo*, Mondadori, Milano 1939, pp. 38, 39.

11 Ivi, pp. 121-122.

12 Cfr. G. Celati, *op. cit.*, p. 80.

13 J. Starobinski, *Ritratto dell'artista da saltimbanco*, traduzione di C. Bologna, Boringhieri, Torino 1984, p. 149.

14 R. M. Rilke, *Quinta elegia*, in *Elegie duinesi*, traduzione di E. ed I. De Portu, Einaudi, Torino 1978, p. 33.

15 H. Bergson, *Il riso*, a cura di A. Cervasato e C. Gallo, Laterza, Roma-Bari 1982, pp. 5-6.

PIRANDELLO TRA FILOSOFIA E ARTE

di Marianna Simone - Classe V B - Anno scolastico 1996/97

La concezione della vita elaborata da Luigi Pirandello risponde ai dettami di un vero e proprio sistema filosofico? Obbedisce ad una logica chiara e razionalmente consequenziale? O è piuttosto la favola poetica partorita da uno scrittore dalla fervida immaginazione che abbia voluto esprimere la propria visione della realtà, piuttosto che attraverso una lambiccata speculazione filosofica, mediante un semplice e schematico ragionamento?

Si è ripresentata ai critici l'annosa problematica dell'attribuzione della dignità di filosofo ad un letterato come precedentemente era accaduto nei casi di Ugo Foscolo e Giacomo Leopardi.

E a questo scopo necessario tentare di ricostruire il sistema delle idee che sostanziano la produzione letteraria di Luigi Pirandello.

I testi narrativi e drammatici di Pirandello insistono continuamente, con un arrovellio talora ossessivo e maniacale, su alcuni precisi nodi concettuali.

Alla base della propria weltanschauung l'autore pone una concezione **vitalistica** affine a quella di varie filosofie contemporanee, quali lo **spiritualismo francese** e lo **storicismo tedesco**, secondo cui la realtà è tutta vita, è *perpetuo movimento vitale* inteso come eterno divenire, incessante trasformazione da uno stato all'altro, *flusso continuo, incandescente, indistinto*.

La materia mostra però una certa inclinazione, una propensione alla separazione, ma come succede, secondo natura, ad una porzione di magma che si stacchi da una rovente colata lavica, di rapprendersi, irrigidirsi e cristallizzarsi dunque dirigersi inesorabilmente verso la morte, analogamente l'uomo che è parte integrante e viva del suddetto *universale ed eterno fluire* mira ad assumere una forma distinta ed individuale, a definirsi in una personalità univoca.

È naturalmente vana ed illusoria speranza questa che scaturisce dalla percezione soggettiva che il singolo individuo ha del mondo come limitata proiezione di un cerchio di luce che lo separa fittiziamente dalle tenebre della *restante vita*. Non solo l'uomo tende a plasmare una *forma* per se stesso, persino coloro che lo circondano, rendendolo ciascuno secondo una prospettiva particolare, lo giudicano e lo classificano. Credendo di essere *uno per tutti*, esattamente come il Vitangelo Moscarda di "*Uno, nessuno, centomila*", l'uomo che prende coscienza delle molteplici sfaccettature della propria personalità, cozza contro la dura realtà dell'inconsistenza del proprio essere incoerente. Infatti ogni costruzione fittizia, ogni *maschera* imposta all'individuo da sé o dal contesto sociale in cui è inserito, cela un volto indefinito, informe, dai lineamenti sfumati: è proprio quel magma incandescente in continua trasformazione e genetica evoluzione: è nulla, nessuno.

La "**non-monoliticità**" dell'uomo è ulteriore riba-

data ed esplicitata dalla convinzione di Pirandello (presa in *prestito* dalle teorie sull'alterazione della personalità elaborate dallo psicologo Alfred Binet) che in uno stesso individuo coabitino, in una fase di latenza, molteplici *persone*, di cui egli ignora l'esistenza, ma che possono eromperne inaspettatamente in tutta la loro violenza. La crisi sia dell'idea di una realtà oggettiva, organica, definita, ordinata, misurabile attraverso gli schemi della ragione, sia di un soggetto *forte*, coerente, univocamente interpretabile è, non a caso, comune denominatore di tutta la letteratura novecentesca.

Processi in atto nella realtà contemporanea, quali l'instaurarsi del capitale monopolistico che mortifica l'iniziativa individuale e dissolve la persona nel contesto di grandi apparati produttivi anonimi, lo sviluppo esponenziale della grande industria e dell'impiego delle macchine che sclerotizzano la vita dell'uomo e lo *svalutano* ad insignificante, inconsapevole rotella in un vorticoso ingranaggio, la creazione di sterminati apparati burocratici che depredano l'individuo di un'anima, di una dignità riconducendolo a mero *numero*, vana esteriorità, l'edificazione di colossali metropoli, i grandi paradossi della realtà moderna, agglomerati urbani che pur costituendo spropositate comunità fanno smarrire i contatti umani rendendo l'individuo particella isolata ed alienata in una folla estranea ed indifferente: spersonalizzano la società. L'idea classica dell'individuo artefice del proprio destino, dominatore del mondo, dalla personalità inconfondibile e dalle reazioni prevedibili, assunto a mito (e modello) della borghesia ottocentesca, nel suo momento di massima ascesa, ora tramonta. E se la reazione immediata al *naufragio delle certezze* aveva implicato il rifiuto dell'oggettività ed un geloso ripiegamento sulla propria soggettività volto all'auscultazione dell'animo (Decadentismo come "neo-romanticismo"), in un secondo momento si assiste alla disgregazione dell'io che si smarrisce, i cui confini si fanno labili e la cui coscienza si sfalda. Non è più proponibile il modello di un universo antropocentrico, l'identificazione mondo/individuo, in quanto la realtà non è più totalità organica ma pluralità di sterili frammenti.

Del collasso di ormai obsoleti valori e dei fenomeni ad esso connessi Pirandello, in ogni opera, si fa acutissimo esegeta.

In ogni personaggio partorito dalla fantasia dello scrittore agrigentino infatti la presa di coscienza dell'inconsistenza dell'io suscita dolore e smarrimento. Alla constatazione della propria nullità si imputa quindi il senso di angoscia, di orrore, di solitudine insiti nell'uomo moderno che, come se non bastasse, soffre dell'impossibilità di riconoscersi in tutte quelle *forme* che dagli *altri* gli sono state assegnate. È come sdogliato, è cioè perfettamente in grado di *vedersi*

vivere, di esaminare dall'esterno gli atti abituali che la *maschera* gli impone, di assistere, da spettatore, a quell'insensata pantomima che è la vita. L'uomo è come una marionetta che, con gesti meccanici calca un palcoscenico.

È l'enorme *pupazzata* della società che, con artifici e fittizie convenzioni o affettati e ipocriti rapporti sociali, con pretenziosa civiltà e buone maniere chiude l'uomo in trappole da cui non può liberarsi.

L'individuo, oppresso dagli istituti connaturali alla vita sociale e dai ruoli che essa impone, ricerca invano autenticità, immediatezza e spontaneità che gli donino una sferzata di vitalità e fungano da balsamo sulle proprie ferite. La condizione peculiare degli anti-eroi pirandelliani (perché di questi si tratta) è assimilabile, come ha peraltro osservato il critico Giovanni Macchia, a quella in cui versa chiunque si trovi in una *stanza di tortura*. Il campione sociale analizzato nei romanzi, nelle novelle, nei drammi pirandelliani viene estrapolato dal contesto sociale dell'Italia giolittiana e post-bellica; tuttavia se l'autore nei testi narrativi mostra una spiccata preferenza verso l'angustia soffocante dell'ambiente piccolo borghese, nelle opere teatrali opta per il più *insigne* mondo alto borghese. Comune ad alto e piccolo borghese è la condizione di disgiungimento dell'immediatezza della vita che è dovuta principalmente, alla *trappola* per antonomasia: la famiglia.

Data la soggezione del giovane Pirandello nei riguardi della dispotica autorità di Don Stefano, il *terribile padre*, l'imbarazzo e il disagio che accompagnarono il matrimonio, combinato per motivi di interesse, con la schiva ma abbinata Antonietta Portulano, ed ancora l'insana gelosia, la paranoia ossessiva e il funesto isterismo, che, acuiti dal tracollo finanziario della solfatara familiare, condussero la moglie a morire in una casa di cura, non sorprende certamente il fatto che Luigi Pirandello sia così arguto nel cogliere, e poi rappresentare, l'inferno della vita familiare: il suo carattere opprimente, il grigiore avvilito della routine domestica, le tensioni segrete, gli odi, le menzogne, le ipocrisie, i rancori, i torbidi affetti viscerali. Il disagio e l'alienazione di molti dei personaggi pirandelliani (dal Mattia Pascal dell'omonimo romanzo alla Marta Ajala de "L'esclusa") affondano le proprie radici fra le pareti domestiche. L'altra, altrettanto subdola trappola, che però affissa particolarmente i piccolo-borghesi è quella economica, lo status sociale e lavorativo degli eroi pirandelliani, angosciati da una condizione misera e stentata, da impieghi monotoni e frustranti che stroncano la loro creatività e li rendono vittime di statiche organizzazioni gerarchiche.

Ma il Pirandello anarchico, ribelle, insofferente delle finzioni sociali, critico impietoso e caustico che irride e disgrega il reale, non può fornire una via di uscita storica dal problema. Un radiato pessimismo *cosmico* gli impedisce di indagare le cause storiche che hanno reso la società *negazione del movimento vitale*, di pensare ad una qualsiasi alternativa possibile, dato che l'universo borghese che Pirandello prende in esame, rappresenta lo *specimen* particolare di una condizione metafisica universale. L'immobilità del mondo pirandelliano si associa alla volontà di non sovvertire lo status quo, che ideologicamente, si inserisce perfettamente in posizioni conservatrici e reazionarie (Pirandello è stato peraltro tacciato di collusione con il governo fascista).

Le uniche vie di parziale salvezza concesse ai personaggi sono: la **fuga nell'irrazionalità**, in un mondo di fantasia, un luogo immaginario dove poter vivere in armonia e serenità, in quell'*altrove* illusorio di paesi esotici e lontani dove, per esempio, suole rifugiarsi Belluca, l'impiegato della novella "Il treno ha fischiato" insofferente verso il proprio lavoro di contabile e verso la propria disastrosa condizione familiare; o la **follia**, che non più intesa tara ereditaria (come secondo i naturalisti), ma come strumento di contestazione per eccellenza che consente all'uomo di smascherare le folli convenzioni sociali. Lo stesso Enrico IV, alla fine pazzo per consapevole scelta, oltre ad indurre ad una rielaborazione del concetto di normalità, esprime mediante la pazzia la propria nausea esistenziale.

Solo colui che ha *capito il giuoco*, ha preso coscienza dei limiti della realtà, e si isola, si autoemargina per guardare dall'esterno, con superiore consapevolezza, gli altri che si affannano ad interpretare i loro ruoli, potrà giudicare a distanza, da una *prospettiva straniata* (la filosofia del lontano) quindi lucidamente, con irrisione e pietà la mancanza totale di senso di ciò che lo circonda. Questa è l'emblematica figura dell'eroe estraniato, del *forestiere della vita* (il Mattia Pascal definitivamente tornato a Miragno) in cui è possibile identificare il Pirandello intellettuale.

Tuttavia essendo la realtà multiforme e in perpetua modificazione non può essere fissata in maniera onnicomprensiva e totalizzante; esistono infinite prospettive che pretendono di classificarla ma che sono mere proiezioni soggettive. Fra queste non ve n'è una privilegiata, per qualche motivo più attendibile, perciò degna di essere universalmente accettata: essendo tutte personali sono parziali, quindi arbitrarie, quindi ugualmente fasulle.

Conseguenza prima di questo relativismo gnoseologico è un'inevitabile incomunicabilità fra gli uomini che, dotati di propri modi di pensare e differenti percezioni della realtà, sono destinati a non comprendersi mai, perciò votati alla solitudine. Peraltro questa singolare visione del reale se da un lato, inserisce Pirandello nel contesto della crisi delle certezze positivistiche, durante il quale viene a cadere la fiducia nella ragione come unità di misura e strumento di conoscenza oggettiva, dall'altro lo colloca ben oltre il Decadentismo con cui non può più condividere la centralità del soggetto ed il misticismo secondo cui l'uomo può, in momenti privilegiati dell'essere (le cosiddette epifanie), entrare miracolosamente in contatto con la natura e coglierne l'essenza ultima, può avvertire il *palpito della vita universale*, farsi partecipe dell'assoluto.

Punto culminante della riflessione pirandelliana è la concezione dell'arte e della poetica enunciata nel saggio "L'umorismo" del 1908.

Dal testo si evince che l'arte, secondo Pirandello, sgorga dal *libero movimento della vita interiore* che implica la totale assenza della riflessione nel momento della creazione, essa però non può non presiedere il processo che porta alla nascita dell'opera umoristica. L'umorismo consta infatti di due momenti fondamentali: il primo, l'**avvetimento del contrario** prevede la semplice percezione dell'anormalità di una situazione che suscita ilarità, ma nel secondo, il **sentimento del contrario** interviene la riflessione che tende ad analizzare, giudicare, gisutificare la stranezza precedente-

mente rilevata. L'arte umoristica dunque tende a cogliere il carattere contraddittorio della realtà, a mostrarla da diverse prospettive contemporaneamente, a sottolineare le dissonanze, a creare ed a scompaginare il creato, a considerare i due sentimenti opposti ma indissolubili del tragico e del comico, dato che Pirandello stesso soleva definire il comico come la *goffa ombra di ogni gesto tragico*. Il fine ultimo dell'atteggiamento umoristico con cui l'autore si avvicina a tutte le sue opere (soprattutto i drammi) è destabilizzare comodi e rassicuranti sistemi di certezze e fu precisamente colto da Antonio Gramsci che nel 1917 sulle pagine dell'"Avanti" scriveva: "Luigi Pirandello è un *ardito* del teatro. Le sue commedie sono tante bombe a mano che scoppiano nei cervelli degli spettatori e producono crolli di banalità, rovine di sentimenti, di pensiero".

Alla luce di questa visione di uomo, mondo, realtà, può essere Pirandello considerato un filosofo? Al solo scopo di dimostrarlo molti critici si sono appellati a quella legge di perenne mutabilità che investe tutte le cose e tutto trasforma richiamando il celeberrimo *panta rei* del filosofo greco Eraclito di Efeso ("Tu non immergerai due volte la stessa mano nella stessa acqua dello stesso fiume"), rivalutato, in tempi recenti, da pensatori quali Bergson, il teorico dello slancio vitale come creazione libera ed imprevedibile scabra da finalismo e meccanicismo, e Simmel che con Bergson condivise la teoria del tempo (la *durée*) volta a distinguere il tempo dei processi mentali e dell'interiorità umana, che sovrappone e mescola la presente, passato e futuro, e il tempo dell'*orologio*. Secondo Pirandello, dunque, nel moto risiede la vita, nell'immobilità la morte: il caos feconda, la *forma* è, al contrario, assenza di creazione e di vita. Nel mondo nulla vi è di certo, nella vita fisica e spirituale dell'uomo niente è assoluto e definitivo, tutto è invece cangiante, relativo, nessuna opinione può essere considerata universale ed immutabile poichè niente può sfuggire al frenetico scorrere del tempo. A questo proposito va ricordato che quando Pirandello affermava di essere figlio del caos non alludeva certamente al nome del potere nella campagna agrigentina dove aveva trascorso gran parte dell'infanzia.

Solo con la morte fisica, il soffio divino che è nell'uomo, la cosiddetta anima, può ricongiungersi con Dio ed essere reimmessa nell'eterno flusso da cui si è staccata momentaneamente per assumere la *forma* della vita terrena. L'uomo che dunque partecipa a questa legge di natura, conclude la propria esistenza nel cerchio della creazione perpetua, nell'imperituro ciclo del farsi e del disfarsi. Inoltre quei critici che hanno voluto attribuire a Pirandello l'aura del filosofo hanno sottolineato le affinità esistenti fra la *filosofia del lontano* e l'ideale dell'*eroe estraniato* elaborati dallo scrittore, con il mito del filosofo scettico che osserva con distacco gli affanni e la pochezza umana. Ed hanno evidenziato anche quella singolare lanternino lanterninosofia esposta, per bocca di Anselmo Paleari, ne "Il fu Mattia Pascal", che contribuisce a limitare ulteriormente le percezioni e la conoscenza umana all'alone di luce *più o meno ampio* emanato dal lanternino che è acceso in ogni individuo.

Pirandello è tra l'altro sempre aggiornatissimo sui problemi di scienza, di morale, di costume del suo tempo, perciò non potè non essere al corrente degli studi psicanalitici del viennese Sigmund Freud secon-

do cui i casi umani non sono regolati da una logica sicura e matematica, perchè in essi vi è sempre qualcosa che esula dalla volontà e che inconsciamente determina gli avvenimenti. L'uomo freudiano quindi soggiace agli istinti incontrollati verso cui l'uomo pirandelliano si ribella e lotta con tutte le sue forze, a cui è costretto da un destino avverso a soggiacere; tuttavia Freud e Pirandello hanno in comune la vocazione all'indagine inquietante dei moti interiori e l'acuto desiderio di interpretarli tanto che lo studioso viennese e il commediografo italiano finiscono per operare sullo stesso terreno, il primo da scienziato, il secondo da artista.

Ma la produzione letteraria di Pirandello presenta anche echi dell'esistenzialismo, quella corrente filosofica fondata sull'esperienza intesa come dato insopprimibile della conoscenza umana che ci pone di fronte all'ineluttabilità del vivere, all'angoscia dell'esistenza, alla fatalità di una legge della storia e della natura che è sempre uguale di generazione in generazione.

Pur condividendo e ritenendo valida l'individuazione di alcune fra le correnti filosofiche che pare abbiano ispirato Pirandello, altri critici, eccezion fatta per Benedetto Croce che con poche, indignate parole stronca la sua *maniera di consistere* ed esclude qualunque possibilità di interpretazione ("in taluni spunti artistici, soffocati e sfigurati da un convulso, inconcludente filosofare. Né arte schietta dunque, né filosofia: impedita da un vizio d'origine a svolgersi secondo l'una o l'altra delle due"), hanno fermamente sostenuto che lo scrittore agrigentino sia più *poeta* che filosofo.

Sono dell'avviso che egli abbia voluto esprimere nel fantasma dell'arte la propria concezione della vita e che sia diventato drammaturgo al fine di divulgare le sue idee attraverso la rappresentazione scenica per scuotere, in ultimo, l'apatia degli uomini.

Pirandello sembra voler educare i lettori ad accostarsi ai diversi aspetti della verità, ad impararli a comprenderli e, a questo scopo, rappresentare "dei singoli personaggi, che, ad un certo punto, dalla forza inoppugnabile delle loro passioni e dalla loro particolare situazione sono anche costretti a ragionare in modo strettamente legato alle loro passioni, concitatamente, appassionatamente. Spesso (...) gridando" (Capasso).

Stando così le cose Pirandello è *poeta*.

Ma in fondo non è filosofo proprio colui che si pone dei problemi e si adopera per fornire risposte?

Bibliografia

- Luigi Pirandello "Il fu Mattia Pascal"
 Luigi Pirandello dalle "Novelle per un anno":
 "Il treno ha fischiato"
 "La signora Frola e il signor Ponza, suo genero"
 "Fuga"
 "Distrazione"
 Edizioni Mondadori "I giganti della letteratura"
 G. Baldi/S. Giusso/M. Razzetti/G. Zaccaria
 "Dal testo alla storia dalla storia al testo"
 Vol. III Tomo II
 Gaetano Munafò "Conoscere Pirandello"
 N. Abbagnano/G. Fornero "Filosofi e filosofie nella storia"
 Leonardo Sciascia "Pirandello dalla A alla Z"
 Umberto Cantoro "Luigi Pirandello e il problema della personalità"

MODERNITÀ E UTOPIA



di Nicola Virgilio

Oggetto ora di semplice curiosità, ora di autentico interesse, talvolta di sospetto, l'utopia sembra rappresentare, da Platone in poi, una dimensione costante del pensiero e della cultura. Orientarsi nel caleidoscopio di definizioni che sono state formulate nel tentativo di cogliere la natura o, almeno, qualche aspetto essenziale del pensiero utopistico appare veramente difficile. Vi sono, infatti, coloro che hanno considerato l'utopia in chiave positiva come O. Wilde, che vede il progresso come "realizzazione delle utopie", o Lamartine, per il quale le utopie non sono che "verità premature", o ancora, Cassirer, che riconosce quale 'missione' specifica dell'utopia quella "di crear spazio al possibile", e vi sono color che l'hanno considerata negativamente, denunciandone soprattutto i rischi intrinseci di omologazione ed schiavitù.¹

In questo secolo, tra le voci più critiche, troviamo l'epistemologo K. Popper, che, in più occasioni, ha messo in guardia contro il carattere strutturalmente violento e totalitario della concezione utopistica. La posizione di Popper risulta peraltro preziosa in quanto, a mio avviso, non si limita a giudicare solo dall'esterno il fenomeno utopico, magari evidenziandone qualche conseguenza nefasta, ma riesce a penetrarlo in profondità, consentendo, pertanto, di coglierne in qualche modo l'intima natura.

Egli definisce il pensiero utopistico uno "pseudo-razionalismo"² L'utopia sarebbe, in sostanza, un para-razionalismo, una deviazione della ragione che rimarrebbe quindi prigioniera di categorie, di procedimenti e di finalità non conformi alla propria natura.

Nella *Miseria dello storicismo* Popper contrappone la razionalità propriamente scientifica alla razionalità utopistica. La prima procede gradualmente, per tentativi ed errori e giunge solo progressivamente a cogliere la struttura organizzata del tutto attraverso il riconoscimento di quegli aspetti o attributi che effettivamente la costituiscono, come anche suggerisce la scuola

psicologica della 'Gestalt'. La seconda, invece, procederebbe olisticamente, considerando l'oggetto, la società ad esempio, come un tutto, interamente permeabile alle leggi del pensiero e alla pretesa di un controllo preventivo, totale e assoluto.

Ora, non è difficile immaginare come un tale procedimento produca inevitabilmente il sacrificio di aspetti o dimensioni consistenti della realtà, una realtà risultante perciò forzata, costretta a rientrare necessariamente nelle categorie esemplificate e totalizzanti dell'utopista.³

A questo punto diviene allora perentoria una domanda: perchè l'utopista rimarrebbe vittima di questo pseudo-razionalismo?

In altri termini, se si accetta come valido lo schema formale di spiegazione della mentalità utopistica offerto dal Popper, resta da comprendere perchè ad un certo punto la razionalità umana andrebbe incontro a questa vera e propria patologia.

Si tratta, in un certo senso, di ripensare la genesi stessa dell'utopia. Storicamente, essa nasce con la *Repubblica* di Platone ma è sicuramente a T. More e alla sua *Utopia*, apparsa nel 1516, che si deve la fortuna del termine con il quale da allora in poi è stata indicata la produzione letteraria affine. L'opera del More, tuttavia, non contiene solo la genesi per così dire linguistica dell'utopia. Nel termine stesso è infatti implicito qualcosa di più, quel che accomuna More a Caspanella o a Bacone, e poi ancora, nei secoli successivi, sino ai Orwell ed Huxley.

L'ambivalenza semantica del sostantivo è evidente e conduce ad una duplice e complementare considerazione. Se utopia vuol dire ad un tempo ou-topos, cioè non luogo, ed eu-topos, cioè buon luogo, luogo perfetto, allora la prima osservazione che si impone è che il 'luogo utopico' è per sua natura alternativo-oppositivo, negativo del luogo reale (primo significato) proprio in quanto concepito in modo perfetto e assolutamente coerente (secondo significato).

Utopia, quindi, come prefigurazione di una condizione senza imperfezioni, senza conflitti, organica, coerente e prevedibile, radicalmente alternativa a quella reale.

È evidente che tale condizione non possa essere pensata se non come amputata di tutte quelle dimensioni che naturalmente si sottraggono alla coerenza, alla perfezione, alla organicità, etc.

Ora, la prima di queste dimensioni è sicuramente il tempo, quel tempo che, come dimensione dell'esistenza, si chiama storia. Non è un caso che tutte le utopie si proiettino in un passato o in un futuro indeterminati o in un tempo, privato della categoria che gli è più propria, quella del mutamento, in sostanza in una u-cronia, cioè in un non-tempo o, meglio, in una u-cronia a-cronica, in una perfetta età intemporale.¹

Il tempo risulta quindi profondamente snaturato nella quasi totalità delle opere utopistiche insieme allo spazio. Il Firpo parla, in proposito, dell'utopia come di un "geniale artificio" che nasce dalla necessità di porsi fuori dalla "geografia e dalla storia" e il Maffey nota come l'utopia intenda proprio liberare l'uomo "prigioniero nella gabbia del tempo"². Soltanto un non-tempo risulta infatti assolutamente prevedibile come soltanto un non-spazio risulta assolutamente controllabile.

C'è ancora un'altra dimensione del reale che sicuramente disturba la mentalità utopistica ed è la dimensione della 'diversità'. È l'ultimo Platone ad intuire il 'diverso' come genere proprio dell'essere, superando l'illusione parmenidea dell'identità assoluta e dell'opposizione radicale tra essere e divenire.³

È evidente che la 'diversità', come categoria per certi versi riassuntiva del reale (giacché il tempo, in fondo, non è che una successione di 'diversi' così come lo spazio è una contiguità di 'diversi') opponga una resistenza pressoché invincibile a quella pretesa di previsione, di determinazione, di manipolazione e di controllo assoluti, che, come richiama il Popper, fa del pensiero utopistico uno pseudo-razionalismo.

La lettura psicanalitica dell'utopia offre, peraltro, preziosi elementi ulteriori di chiarimento e di riflessione a tal proposito.

Un elemento comune a molte utopie è la presenza di una città completamente isolata dal contesto ambientale o di un'isola, cui si giunge spesso dopo un viaggio o un sogno. Sulla scia di Servier⁴ è possibile interpretare con una relativa facilità tale simbolismo: il viaggio o il

sogno rappresentano il desiderio (inconscio) di regressione allo stato di sicurezza goduto dall'uomo nel grembo materno. L'isolamento e la perfetta geometria delle città utopistiche esprimono ancor più chiaramente l'esigenza della protezione materna e il carattere esclusivo del vincolo di amore intercedente tra la madre e il bambino. Altri elementi importanti sul piano simbolico sono i vestiti e i costumi morali. Alla geometrizzazione urbanistica corrisponde un vero e proprio sforzo di geometrizzazione della vita individuale e sociale: normalmente gli abitanti della città utopistiche vestono tutti allo stesso modo (spesso di bianco) e vivono un'esistenza minuziosamente e capillarmente regolata da leggi e usanze immutabili.

Simbolicamente, il vestito, specie se bianco, richiama l'idea di una nuova nascita, mentre il controllo, la regolamentazione e la semplificazione di ogni aspetto dell'esistenza, rappresentano, rovesciata nell'immagine di un dominio assoluto della realtà umana, la nostalgia della sicurezza e della purezza uterine ormai perdute.

Ora, rinascita e regressione sono, in fondo, due aspetti di un medesimo movimento: non si può ri-nascere senza prima ri-tornare alla condizione, pre-natale. Avviandosi alla conclusione, qual è allora, in definitiva, il 'movimento genetico' dell'utopia?

Esso consiste, se così si può dire, in un 'gran rifiuto', il rifiuto del presente per un passato o un futuro tanto indeterminati e infiniti dal punto di vista storico-temporale quanto pianificati e predeterminati dal punto di vista ideale e razionale. Ma proprio in questo carattere anti-storico e negativo del presente l'utopia tradisce la sua genesi profonda: essa nasce dal rifiuto, appunto, di ciò che più il presente storico e reale esalta: la libertà dell'uomo come capacità di rispondere alla realtà in cui è collocato. È, per dirla ancora con il Servier, "la reazione di rigetto al libero arbitrio" che, introdotto dal Cristianesimo, solo fa del tempo una storia⁵ e restituisce alla realtà la sua dimensione di irriducibilità. In ciò appare peraltro con evidenza il carattere specifico dell'utopia moderna, non a caso in ciò distinguendosi radicalmente dall'escatologia cristiano-medievale.

Quest'ultima, come ha notato tra gli altri l'Adriani,¹⁰ prospetta la storia come frutto di un dialogo drammatico tra la libertà dell'uomo e la libertà provvidenziale di Dio, ricapitolantesi in una fine meta-storica, l'apocalittica 'fine dei tempi'¹¹.

L'utopia moderna nasce, invece, come prefirgurazione di un'età in cui l'uomo è pensato come attore unico della storia, artefice del proprio destino, profeta, finalmente, di un ormai prossimo, integrale 'regan hominis'.

• In effetti, dal punto di vista storico, l'età moderna, a partire dall'Umanesimo, assiste non solo ad un sostanziale riassetto degli equilibri e delle strutture politico-istituzionali connessi alla formazione dello Stato moderno, ma anche ad un profondo mutamento della mentalità e della cultura, riconducibile al tentativo di riorganizzare l'ordine etico-sociale sulla base dell'ordine naturale a sua volta costretto nei rigidi schemi logico-metodologici della nuova scienza.

Tale movimento complessivo di fatto delinea la traiettoria di un soggetto che, disfattosi in qualche modo dei tradizionali vincoli e paradigmi culturali, si erge prometeicamente quale protagonista esclusivo della storia e della realtà in virtù della presunta capacità di manipolare la realtà medesima a proprio vantaggio grazie al conseguimento del sapere, baconicamente inteso come 'potere'.

L'utopia sarebbe allora, per dirla ancora con il Servier, il "sogno dell'Occidente", il sogno di un uomo, cioè, che, rifiutata la fatica dell'imperfetta libertà, regredisce in una condizione infantile di ideale perfezione in cui potersi considerare appunto protagonista unico e indiscusso della propria esistenza, mentre lo pseudorazionalismo scienziato costituirebbe la nuova religione con cui questo 'super-uomo' realizzerebbe la propria auto-liberazione dai vincoli della natura e della storia.

Due ultime osservazioni, per certi versi provocatorie, a conclusione di queste brevi riflessioni: non è un caso che il pensiero utopistico sia intrinsecamente anti-cristiano¹² e che l'ultima versione, in un certo senso contraddittoria dell'utopia, sia la profezia - incubo di un mondo caratterizzato dal totalitarismo tecnico-scientifico.¹³

Note:

1 Secondo gli studi di R. Falke due utopie ammetterebbero la libertà: *L'Abbazia di Theleme* di Rabelais e *L'Eldorado* di Voltaire. Cfr. R. Falke, *Problems of utopias*, in *Diogenes*, VII (1958), 23. p. 22.

2 K. Popper, *Utopia e violenza*, in *Congettura e confutazioni*, Il Mulino, Bologna 1972, p. 601.

3 Secondo Popper il totalitarismo metodologico porterebbe inevitabilmente al totalitarismo politico, come anche si richiamerà più avanti.

4 "La storia - afferma il personaggio principale di *1984* - si è fermata. Non esiste nulla se non un presente senza fine". Cfr. G. Orwell, *1984*, Mondadori, Verona 1967, p. 168.

5 Cfr. L. Firpo, *Appunti sul carattere dell'utopismo* e A. Maffey, *Tipologia dell'utopia*, entrambi in G. Giannotti (a cura di), *L'utopia e le sue forme*, Il Mulino, Bologna 1982.

6 Secondo Nietzsche tutto il pensiero occidentale altro non è se non un gigantesco sforzo di 'rimozione' del "terrore del divenire" e della sua intrinseca caoticità per trovare sicurezza nelle immutabili leggi della logica e della metafisica, soli regni di 'certezza' e di 'ordine'. Sull'argomento cfr. E. Severino, *La filosofia contemporanea*, Rizzoli, Milano 1986, pp. 113-116.

7 J. Servier, *Il simbolismo onirico dell'utopia in L'utopia nel mondo moderno*, Firenze 1969.

8 La fatica è generalmente poco presente nelle opere utopistiche. La giornata lavorativa è normalmente ridotta ad un numero limitato di ore (6 nell'*Utopia* di More) e sempre alternata ad attività ludiche e creative. Persino la fatica connessa all'atto sessuale e al parto è radicalmente ridimensionata. Cfr. J. Servier, *op. cit.* p. 19.

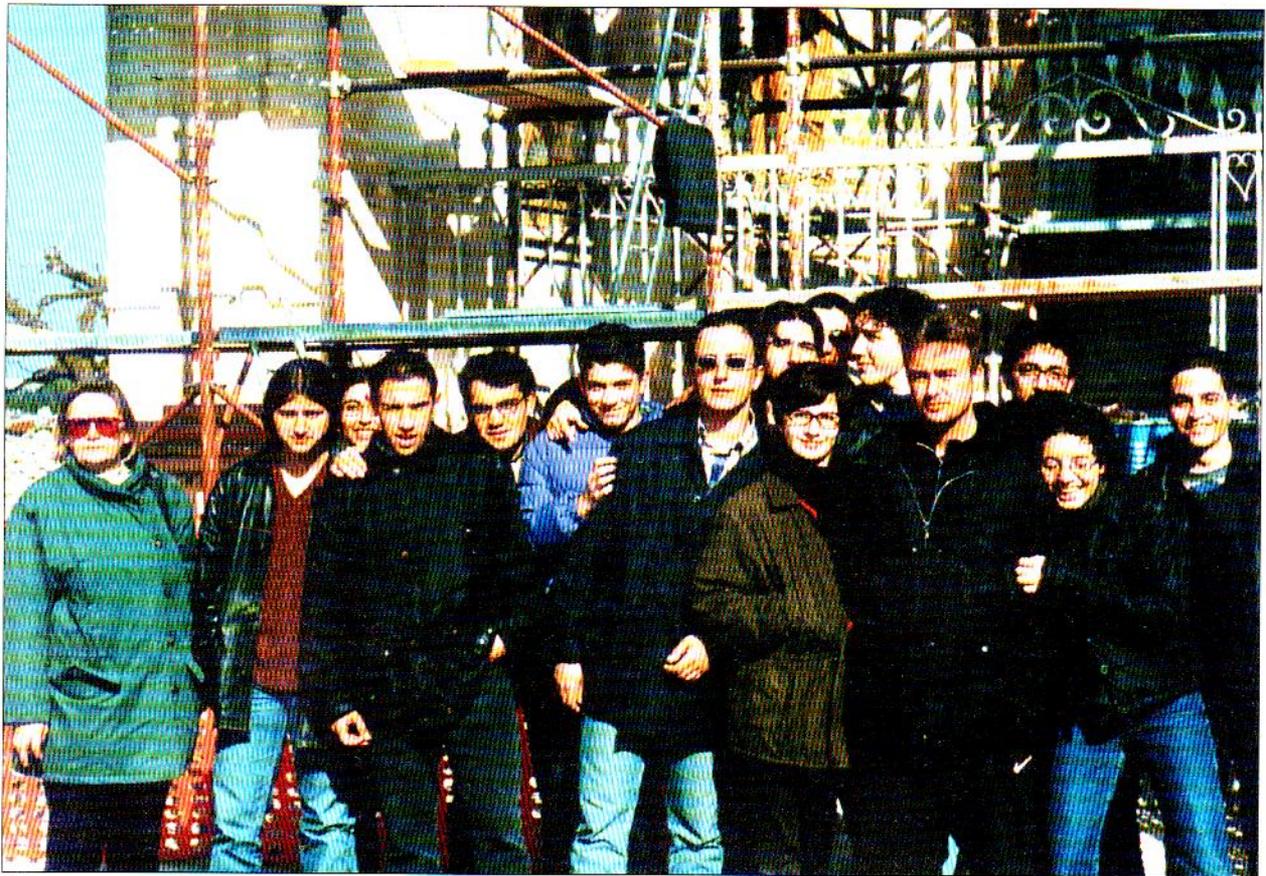
9 Contro la concezione ciclica della storia e del tempo come ripetizione dell'identico, dominante nell'età classica e non a caso tornata in qualche modo in auge nell'età moderna e contemporanea.

10 M. Adriani, *L'utopia*, Roma 1961.

11 Soltanto la presenza di un fine meta-temporale, trascendente la storia, restituisce all'accadere storico la dimensione della libertà, come testimoniano in negativo tutte le forme di storicismo immanentistico dell'800 e del '900. G. Vattimo, a tal proposito, ha parlato di "strutture edipiche del tempo" per indicare quella concezione, implicita in ogni idea di progresso, secondo la quale il presente 'divora' il passato per essere, a sua volta, 'divorato' dal futuro.

12 Sul carattere sostanzialmente anticristico del mondo moderno e perciò, al di là delle apparenze, del pensiero utopistico cfr. S. Quinzio, *Utopia ed escalotopia*, in *L'utopia nel mondo moderno*, Firenze 1969.

13 I rischi intrinseci allo sviluppo illimitato della scienza e della tecnica sono stati denunciati tra gli altri, da J. Maritain in *L'uomo e lo Stato* e dalla Scuola di Francoforte. Le cosiddette "anti-utopie" contemporanee, quali quelle di Huxley e Orwell, prefigurano, infatti, un mondo caratterizzato da un totalitarismo assoluto basato proprio su una sorta di imperialismo tecnico-scientifico. Sull'argomento si vedano i saggi di G. Morra, *L'utopia tecnocratica in L'utopia nel mondo moderno*, Firenze 1969 e G. C. Calcagno, *L'utopia tecnologica*, in *L'utopia e le sue forme*, Il Mulino 1982.



Anno scolastico 1997-98 - Progetto Calvario di Conversano - Le classi IV D e III C in visita al cantiere



INSEGNARE PER PROBLEMI PROGRAMMARE PER UNITÀ DIDATTICHE



di Domenico Zito

Il compito fondamentale della scuola consiste nel programmare e mettere in atto tutta una serie di “*interventi intenzionali e sistematici*” volti a creare un “*ambiente per l'apprendimento*” capace di stimolare nello studente l'interesse per la conoscenza, per l'esplorazione e la scoperta, per la riflessione e lo studio individuale.

Il punto di partenza deve essere costituito dall'identità culturale dello studente, dalle modalità cognitive da lui possedute, dalle abilità già presenti sul piano delle competenze logiche e comunicative. L'insegnamento esige la preliminare ricognizione delle esperienze già accumulate, sulla base delle quali suscitare nuovi interessi e nuove curiosità.

La motivazione allo studio rappresenta la condizione necessaria e l'atteggiamento di base per l'apprendimento, soprattutto per un apprendimento che si traduca in uno sviluppo di conoscenze arricchite da capacità di riflessione, di ricerca, di inventiva e di creatività.

Se queste sono le convinzioni di chi si accinga a programmare un nuovo piano di attività didattica, quale la strategia più confacente? Ritengo che una risposta possa consistere, senza tuttavia pretendere che possa essere l'unica possibile, nell'impostare tutta l'attività avendo presenti in ogni sua fase due punti fermi: *creare situazioni problematiche e programmare per unità didattiche*.

Il *problema* infatti può rappresentare un adeguato punto di partenza per suscitare il cosiddetto interesse e per creare la motivazione allo studio di un certo argomento disciplinare; porre l'alunno di fronte ad una situazione problematica significa fare in modo che egli comprenda il perché si è scelto di studiare quel tale argomento e in che modo. Altrimenti si continuerà a pretendere da parte del docente che sia normale fornire agli alunni risposte a domande che nessuno di loro ha mai posto; semplicemente perché non era stato mai messo nelle condizioni di chiedere, cioè di porre domande pertinenti e nella forma corretta. Se un problema è correttamente posto, per esso è possibile dare una soluzione, altrimenti la soluzione semplicemente non si potrà mai trovare.

Una siffatta impostazione didattica costituisce una metodologia applicabile all'insegnamento di qualsiasi disciplina; particolarmente utile potrebbe rivelarsi in quello delle discipline definite tradizionalmente scientifiche, che, per statuto, partendo dalla osservazione, tendono alla sistemazione graduale e organica del sapere. L'insegnamento di dette discipline avviene, e non può essere che così, sulla base della codificazione universalmente accettata del sapere intorno ad una certa materia oggetto di indagine. È opinione general-

mente condivisa che non sia possibile ricostruire lo sviluppo delle singole scienze in senso storico-diacronico; ciò equivarrebbe a ripercorrere una strada già percorsa, lasciando alla fine lo studente sprovvisto di fronte alla riflessione sui problemi attuali della ricerca.

Per questo motivo si ritiene possa risultare più proficuo *insegnare per problemi*, affinché il discente impari a *risolvere problemi*.

Si vuole qui dire che un problema è una domanda che, per essere soddisfatta, richiede una strategia o una teoria nuova, mentre un esercizio è solo una domanda che presuppone una teoria risolutiva nota e collaudata. Il problema insomma esige una scoperta, l'esercizio invece va solo eseguito perché la scoperta è stata già fatta. Con ciò non si intende espellere del tutto l'esercizio che porta al possesso di tecniche operative o di ricerca affidabili, ma non è neppure auspicabile che un insegnamento che voglia definirsi formativo si impananti in una selva di esercizi scambiati per problemi e spesso defatiganti al punto da smorzare le motivazioni anche le più genuine. Il pericolo è avvertibile come sempre più incombente nell'insegnamento della matematica, o perché materia ritenuta solo strumentale rispetto ad altre discipline, nel caso degli istituti tecnici e professionali, o perché ridotta a mera tecnica perfino negli indirizzi di studio che invece dovrebbero privilegiare l'impianto logico-metodologico della disciplina, nel caso dei licei scientifici.

Da quanto si è detto consegue che alla base di un buon insegnamento ci sono una perfetta consapevolezza da parte del docente dello statuto epistemologico della disciplina che insegna ad una impostazione altrettanto consapevole e inoltre ben calibrata della programmazione, in ordine in special modo alla scelta delle unità didattiche da collegare in modo organico e consequenziale.

Il processo inizia con la programmazione educativa e didattica che deve assecondare un disegno articolato ed organico che accompagni l'alunno dallo stato iniziale a quello finale; la differenza tra i due stati, in termini qualitativi e quantitativi, a seconda che ci si riferisca all'evoluzione della personalità dell'alunno o semplicemente all'incremento delle sue conoscenze e delle sue abilità, rappresenterà il metro di valutazione del processo. Va peraltro precisato che detti incrementi non rappresentano di per sé la valutazione dell'alunno, cui concorrono altri fattori ben più complessi, ma solo la valutazione del procedimento seguito; un eventuale diffuso insuccesso quindi imporrebbe la revisione di qualche parametro, a cominciare dall'analisi della situazione di partenza, passando per i contenuti, i metodi e gli strumenti adoperati; per finire con gli

obiettivi al fine di verificarne la concretezza, la congruità e la perseguibilità reale.

Si è partiti dall'assunto che l'insegnamento per problemi rappresenti un metodo efficace di insegnamento e di apprendimento; in quale punto del processo inserirlo? Evidentemente esso rappresenta un momento pervasivo dell'intero processo, dal momento che in ogni istante occorre tenerlo presente per non ricadere, magari involontariamente, nella *routine* della lezione-interrogazione-misurazione-ripetizione. La programmazione per unità didattiche ben si presta al raggiungimento dello scopo. Per unità didattica si intende una "unità di studio e di apprendimento". Essa è costituita da un argomento che presenta una sua unità logica e una sua sia pure relativa autosufficienza nell'ambito del "sapere" disciplinare o interdisciplinare, per la comprensione del quale viene elaborato un progetto strutturato di trasmissione educativa, tenendo conto dell'insieme degli elementi che possono garantire, per tutti gli utenti cui il progetto è destinato, i risultati dell'apprendimento. Ovviamente la scelta dei contenuti e la definizione degli obiettivi di ciascuna unità didattica vanno fatte sulla base di una attenta valutazione dei programmi e della realtà concreta in cui si opera, perché si dovrà tendere sinergicamente sia allo sviluppo del pensiero sia alla maturazione della personalità dell'alunno.

Nell'ambito di ciascuna unità didattica va inserito il momento attivo, riassumibile nell'imparare facendo, cioè nel comportamento di chi, posto di fronte ad un problema nuovo, cerca la soluzione nel suo farsi. Va evitato in ogni caso l'apprendimento nozionistico a scapito della qualità degli apprendimenti che le varie indagini IEA (International Educational Achievement) denunciano come carente. Programmare per unità didattiche significa insomma calarsi nelle specificità concettuali, metodologiche ed epistemologiche della disciplina ed attivare processi cognitivi isomorfi rispetto a quelli tipici nel contesto della ricerca disciplinare. Di qui la necessità di integrare il manuale con altri strumenti che possano favorire la ricerca e di introdurre strumenti valutativi a più largo raggio: discussioni organizzate, lavori di gruppo, saggi brevi, ricerca e schedatura di materiali; oltre, ovviamente agli altri strumenti di uso diffuso e collaudato.

Sulla valutazione

Relazione del preside prof. Domenico Zito
al corso di aggiornamento per docenti del Liceo
Scientifico di Conversano
Anno sc.co 1988-89

L'esperienza giornaliera dei docenti si scontra continuamente col problema dell'accertamento del rendimento scolastico degli alunni; emerge impellente il bisogno di inserire quel momento integrante e necessario di ogni processo di acquisizione e di trasmissione della cultura, dei metodi di studio e dei valori all'interno di un disegno più ampio e complesso. L'atto valutativo infatti non può essere considerato un momento isolato o peggio ancora sganciato rispetto al processo formativo. Tant'è che esso costituisce l'elemento fondamentale della programmazione, almeno di una programmazione correttamente intesa e attuata.

Inserita all'interno di un progetto educativo e didattico equilibrato, la valutazione non può essere considerata il fine dell'attività scolastica, con intenti discriminatori e selettivi, bensì come valido strumento di educazione e di operatività professionale per ciascuna delle forze interagenti nella complessa realtà dei rapporti scolastici.

Si deve innanzi tutto sgombrare il campo da equivoci: il concetto di valutazione è distinto da quello di misurazione, e più ancora da quelli di promozione e bocciatura. Esso implica la comprensione globale, trasversale e longitudinale del soggetto e si traduce in un giudizio che presuppone la volontà e la possibilità di mettere in atto nei suoi confronti gli interventi più adatti. Se infatti si accetta il principio del valore primario della persona dell'alunno, per cui la scuola si impegna a svolgere le potenzialità in un clima di serena accettazione preliminare e valorizzazione successiva della sua natura individuale, allora si deve democraticamente e umanisticamente accettare l'idea che la valutazione, oltre che accertamento e misurazione, oltre cioè un problema strumentale docimologico, è anche e soprattutto strumento di promozione umana, attraverso il quale al criterio della selezione si deve sostituire quello dell'orientamento.

Dalla premessa scaturiscono alcuni quesiti.

1° quesito:

Come conciliare la esigenza della misurazione dell'apprendimento con la valutazione complessiva della crescita umana e culturale dell'alunno?

Nell'affrontare questo aspetto della valutazione occorre tenere presenti variabili non sempre facilmente quantificabili; siano esse di carattere psicologico, culturale, soggettive oppure oggettive. Chi può infatti affermare con certezza in quale misura il ritmo di sviluppo psico-fisico dell'alunno abbia influenzato i tempi di apprendimento? In che misura un voto o un giudizio potranno apportare vantaggi nel futuro comportamento dell'alunno?

Si deve pertanto riaffermare la complessità dell'alunno-persona quale aspetto qualitativo della valutazione.

Credo che la programmazione debba contenere chiare indicazioni in merito alle condizioni umane sulle quali si va ad operare e di conseguenza fornire l'iter da seguire nell'azione educativa.

2° quesito:

Le osservazioni e le rilevazioni dei singoli docenti vanno comunicate e interpretate in sede collegiale; siamo certi che la decisione finale rappresenti una sintesi e non una pura e semplice somma di misurazioni?

Questo problema non è trascurabile quando si pensi alla perplessità del consiglio di classe di fronte a valutazioni contrastanti da parte dei suoi componenti; nel momento in cui si passa dalla valutazione analitica a quella complessiva e da questa all'atto decisionale, il consiglio ha l'obbligo di esaminare il contesto generale della valutazione formativa.

3° quesito:

L'attuale sistema valutativo e i relativi strumenti sono adeguati alla realtà umana e sociale in cui si opera?

La risposta a questo quesito passa attraverso tutta una nuova serie di domande:



SULLA VALUTAZIONE

di Domenico Zito
(da pag. 136)

- La scala di valutazione è stata pienamente utilizzata? Si è dimostrata pratica e adeguata?

- Il giudizio formulato è chiaro, attendibile, significativo, rispondente agli obiettivi, adeguato alla qualità dell'apprendimento e dello sviluppo dell'alunno?

- Gli strumenti utilizzati sono stati ampi e diversificati per evitare il pericolo della unilaterità di esso?

- I criteri e le prove di misurazione sono stati variati (effetto compensazione)?

- Sono state preferite le prove scritte o quelle orali? i questionari o i test?

- Nel valutare, quanto hanno influito i precedenti, la situazione domestica, le difficoltà dell'alunno?

- Le osservazioni sono state sistematiche oppure occasionali?

- Il metodo di insegnamento quanto ha giovato all'alunno? o lo ha involontariamente danneggiato?

- Il metodo di lavoro dell'alunno ha avuto riflessi sul grado di apprendimento?

Nella risposta a queste domande, che vengono lasciate alla discrezione del docente, è la risposta al quesito.

VALUTAZIONE E PROGRAMMAZIONE:

QUALE RAPPORTO?

“La valutazione non è un momento isolato e finale del processo di insegnamento-apprendimento, ma ne costituisce una costante, svolgendo un'azione equilibratrice nell'impostazione, nella realizzazione e nelle verifiche della programmazione”.

zione, nella realizzazione e nelle verifiche della programmazione”.

(DPR 416/74, art. 4, “Il collegio dei docenti... in particolare cura la programmazione educativa al fine di...; valuta periodicamente l'andamento complessivo dell'azione didattica per verificarne l'efficacia in rapporto agli orientamenti e agli obiettivi programmati, proponendo...”)

- *Programmazione:* Impostazione di una attività sulla base di direttive e piani stabiliti, in conformità agli obiettivi che si vogliono raggiungere e creazione di un sistema atto a controllare che i risultati corrispondano ai programmi.

- *Programmazione didattica:* Progetto complesso sugli interventi e atti-intenzionale di un gruppo di docenti (consiglio di classe o collegio dei docenti) in vista del raggiungimento di determinati obiettivi didattici ed educativi, seguendo una specifica metodologia e facendo ricorso a determinati strumenti e tecniche. I contenuti programmatici vanno coniugati con la situazione concreta in cui si opera e le procedure didattiche vanno rese funzionali ai livelli di partenza dei soggetti dell'apprendimento.

Valutare che cosa?

a) *L'alunno:* conciliare l'esigenza della misurazione dell'apprendimento con la valutazione complessiva della sua crescita umana e culturale; distinguere tra *measurement* e *evaluation*.

b) *Il docente*: attraverso la valutazione degli alunni il docente si rende responsabilmente conto dell'efficacia della sua azione. Il docente accetti di autovalutarsi perché è comunque valutato dall'esterno.

Aspetti dell'azione didattica connessi con la valutazione:

Azione di *feed-back*; controllo e retroazione.

Confronto *input-output*, tipo di insegnamento-tipo di apprendimento, capacità previste-capacità acquisite.

Forme di equilibrio: tempo, classe, assistenza esterna, motivazione, prerequisiti, raccordo con le altre discipline, autocontrollo degli allievi.

c) *Il sistema scolastico*: L'esperienza educativa, come fatto sistematico, non può essere considerata e valutata dal punto di vista di uno solo dei suoi protagonisti (interpretazione sistemica).

La scuola e i suoi operatori accettino di essere valutati, non in sé astrattamente, ma nella concreta situazione in cui hanno operato; dalle famiglie, dal mondo del lavoro, dalla società.

È inaccettabile che a valutare l'operato della scuola siano chiamati esclusivamente coloro stessi che l'hanno di fatto realizzata.

Non è possibile valutare l'operato di un docente dalla sua personale valutazione globale degli allievi; di una scuola... in base alle statistiche sull'esito degli scrutini finali.

Se ne deduce che *la valutazione è un atto complesso*.

Essa va considerata:

a) elemento fondamentale della programmazione;

b) strumento valido di educazione globale dell'alunno;

c) problema decimologico: misurazione oggettiva del profitto e valutazione dei cam-

biamenti della personalità dell'alunno introdotti dall'educazione, tenuto conto della complessità della persona, ricorrente ad una molteplicità di criteri e di strumenti.

Pertanto:

d) il consiglio di classe attua una sintesi passando dalle verifiche individuali alla valutazione finale, operando un opportuno raccordo fra i vari momenti costitutivi dei giudizi dei docenti;

e) l'alunno è coinvolto nella valutazione almeno nei seguenti momenti: quello diagnostico, quello formativo e quello complessivo;

f) la decisione finale va vista in funzione di ciò che va nella direzione dell'interesse dell'alunno; sulla base di calcoli di una realistica previsione sulle lacune esistenti, della capacità di recupero, sulle risorse volitive....;

g) la valutazione ha valore di orientamento per l'alunno.

In conclusione: la funzione valutativa deve essere intesa e realizzata come un autentico rapporto interpersonale in cui la capacità di comprensione (soprattutto dell'educatore nei confronti dell'educando) sia la condizione imprescindibile di un atto pedagogico che si sforza di essere scientificamente fondato, in quanto capace di cogliere autonomamente gli elementi fondamentali dell'esperienza educativa, per renderla la più corretta possibile.

Di qui l'attenzione:

a) al prodotto (esito finale di una serie di procedure) e alla produttività (legami con le procedure usate e con le relative modalità);

b) alla congruenza tra il concetto di valutazione e le esigenze teoretico-scientifiche della pedagogia (visione del mondo, interpretazione filosofica e scientifica del mondo e dell'uomo, rapporto tra soggetti);

c) alla individuazione delle modalità tecniche più adeguate in risposta alle esigenze individuate.



Anno scolastico 1997-98 - Trasmissione radiofonica settimanale "Il Brufolo Radioattivo".
Studi Radio Amicitia di Conversano - Da febbraio a giugno 1998.



Anno scolastico 1997-98 - Collodi, 20 giugno 1998 - Concorso Nazionale Pinocchio a scuola e in biblioteca.
Cerimonia di consegna 1° premio alla classe 1D, prof.ssa G. Petrosino e dott. Ida Aloisio rappresentante Assessorato
alla Cultura del Comune di Conversano.

INDICE

Presentazione (<i>Preside Domenico Zito</i>)	pag. 5
Il Liceo Scientifico "Sante Simone" di Conversano dal 1946 al 1996 (<i>di M. Cacciapaglia e A. Gianceselli</i>)	pag. 9
L'architetto Sante Simone 1823 - 1894 - l'attività professionale e gli impegni di studio (<i>di Vito L'Abbate</i>).....	pag. 41
Elenco Presidi	pag. 47
Elenco Docenti anno scolastico 1997/98	pag. 48
Elenco Segretari, Personale ATA e Presidenti Consiglio di Istituto	pag. 49
I Migliori - Elenco alunni maturati con la massima votazione	pag. 50
Aggiornamento docenti e sperimentazioni.....	pag. 52
Strutture e Servizi.....	pag. 53
Documenti.....	pag. 54
Sistemi linguistici e paralinguistici nella discriminazione uomo-donna (<i>di Marisa Cacciapaglia</i>).....	pag. 65
Cambiare la costituzione o razionalizzare il modo di fare politica? (<i>di Carlo Caramia</i>)	pag. 69
Il Teorema di Pitagora nella storia (<i>di Nicola Cavallo</i>).....	pag. 73
Una lezione nel Parco della Sila (<i>di Pietro De Filippis</i>)	pag. 79
Il Paesaggio agrario del Sud-Est barese in una platea inedita del '400 (<i>di Angelo Fanelli</i>).....	pag. 81
Pensare la riforma, tra funzione docente e piano storiografico: ipotesi di un programma possibile (<i>di Agnese Gianceselli</i>).....	pag. 89
Per una riflessione propedeutica propedeutica alla possibilità di una rivoluzione scientifica (<i>di Mario Giannuzzi</i>)	pag. 93
Le linee di tendenza contemporanee dell'Educazione Fisica, nella formazione motoria e globale della persona (<i>di Isabella L'Abbate</i>)	pag. 95
Che cos'è la matematica? (<i>di Mario Lacalandra</i>)	pag. 99
Il disegno per il territorio - lettura e didattica (<i>di Giuseppe Lenoci</i>).....	pag. 101
Eugenio Montale, Thomas Stearns Eliot: due viaggiatori nel deserto dell'io moderno (<i>di Tiziana Lucente - Classe V B a. s. 1994/95</i>).....	pag. 105
Samuel Beckett e il Teatro dell'Assurdo (<i>di Rosa Maria Manghisi</i>).....	pag. 109
Quarant'anni fa - Il Liceo Scientifico di Conversano (<i>di Paolo Minoia</i>).....	pag. 113
La matematica perché? (<i>di Maria Fortunata Poli</i>)	pag. 115
Alcune lettere inedite di Domenico Morea e Donato Jaia (<i>di Cesare Preti</i>).....	pag. 117
Ritratto dell'Artista Clown (<i>di Regina Sussanelli</i>).....	pag. 125
Pirandello fra Filosofia e Arte (<i>di Marianna Simone - Classe V B - a. s. 1996/97</i>)	pag. 127
Modernità e Utopia (<i>di Nicola Virgilio</i>).....	pag. 131
Insegnare per problemi, programmare per unità didattiche (<i>di Domenico Zito</i>)	pag. 135
Sulla valutazione (<i>di Domenico Zito</i>)	pag. 137