SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Avvio alla Terza Missione 2022

“Quanta storia nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune”

Atti delle Giornate in Aula Odeion

Dipartimento di Scienze dell'Antichità

14 aprile - 5 maggio 2023

SAPIENZA
UNIVERSITÀ DI ROMA

Avvio alla Terza Missione 2022

“Quanta storia nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune”

Atti delle Giornate in Aula Odeion

Dipartimento di Scienze dell’Antichità

14 aprile-5 maggio 2023

Tutor interno: Giorgio Piras

Responsabile del progetto: Michela Nocita

Progettazione, realizzazione grafica e curatela: Michela Nocita

Fuori collana. Esemplare fuori commercio.

ISBN 978-88-946842-1-6

La Giustizia penale e Spolia srl
Viale Angelico 38 - 00195 Roma
© 2023 Tutti i diritti riservati - All rights reserved

In copertina: elaborazione grafica dal sito d’Ateneo “Bando di Ateneo per iniziative di Terza Missione 2022” https://www.uniroma1.it/it/pagina/bando-di-ateneo-iniziative-di-terza-missione-2022#:~:text=%2D%20Avvio%20alla%20Terza%20Missione%2C%20con,complessiva%20di%20euro%20105.000%2C00.

INDICE

Premessa

Giorgio Piras 3

1. Quanta storia negli archivi

Fabio Pizzicannella, **Pilo Albertelli e il nesso problematico tra pensiero e vita** 7-11

Luigi De Luca, Lorenzo Teodonio, **Giorgio Marincola, razza partigiana fra memoria e archivistica** 12-19

Maria Elisabetta Raffaelli, **Incidenza delle leggi razziste del 1938 sulla popolazione scolastica del Liceo Umberto I di Roma: il quartiere Esquilino** 20-22

Maria Di Santo, Alma Imperiali, **Incidenza delle leggi razziste del 1938 sulla popolazione scolastica del Liceo Umberto I di Roma: relazione del progetto di ricerca negli archivi storici** 23-26

Michela Nocita, **A scuola con Cassola, un progetto scolastico pluriennale** 27-42

Danila Gaggiotti, **La storia nascosta. L'importanza della valorizzazione degli archivi scolastici** 43-45

2. Quanta storia nella biblioteca

Agnese Pica, **Quaderni di Storia, Liceo classico Pilo Albertelli, Roma 2016** 49-56

Letizia Poli Palladini, **Ancora sulla datazione dei *Mirmidoni* di Eschilo** 57-73

Tania Belluardo, **Il personaggio di Proteo: un mito multiforme** 74-78

Barbara Maria Tarquini, **La biblioteca grammaticale di un maestro del IX secolo: Orso da Benevento e la sua Adbreviatio artis grammatice** 79-87

Maria Grazia Iodice**, Intervento del 4 maggio 2023** 88-90

3. Quanta storia nel Museo

Luigi Mastromatteo, **La conservazione delle collezioni antiche: il caso del Museo *Schola*** 93-105

Stefano Gianoglio, Maria Locatelli, Arianna Stocchi, **"Battere il tempo". La misura del tempo tra fisica e psicologia sperimentale: storia di incontri inaspettati** 106-118

Patrizia Monnazzi, **Primo contributo per un catalogo delle carte geografiche, storiche e scientifiche in dotazione al Liceo Ginnasio Statale "Pilo Albertelli" (classi I e II C a.s. 2022/2023 del Liceo Pilo Albertelli)** 119-123

4. Memoria, archivi e biblioteche: un bene comune

Luisa Marquardt, **Orientarsi nella complessità informativa: riflessioni su possibili modelli e pratiche di educazione alla competenza informativa e globale attraverso la biblioteca scolastica** 127-141

Giovanna Anastasia, Aurora De Paolis, Sofia Masi, Francesca Pietrangeli, Federica Scippa, **Dalla teoria alla pratica: il tirocinio universitario presso la biblioteca scolastica del Liceo Albertelli di Roma** 142-159

Luigi Campanella, **I musei scolastici come struttura culturale decentrata** 160-162

Alessia Secco, **Cantieri aperti: vivere la biblioteca a scuola. Forme e spazi di apprendimento attraverso i libri** 163-167

Antonella Corea, **Intervento** 168-169

Andrea Monda, Valerio De Felice, Margherita Morelli, **BombaCarta. Un'esperienza culturale fatta di storie umane** 170-172

Giovanni Ricciardi, **Il caso Ponzetti, un commissario diviso tra formazione classica e immersione nel contemporaneo** 173-175

Premessa

Con grande soddisfazione saluto la tempestiva pubblicazione degli Atti delle cinque giornate di studio tenutesi presso l'Aula Odeion del Dipartimento di Scienze dell'Antichità della Sapienza nell'aprile e maggio di quest'anno. Si è trattato degli incontri di presentazione al pubblico dei lavori del progetto di Avvio alla Terza Missione Sapienza 2022 intitolato "Quanta storia nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune", di cui è stata titolare la professoressa Michela Nocita, nostra assegnista di ricerca e docente presso il liceo Pilo Albertelli di Roma. Per la prima volta Sapienza, che è fortemente impegnata nella disseminazione del sapere di cui l'università è custode e fautore continuo (questa è la cosiddetta "terza missione universitaria, dopo la didattica e la ricerca), ha deciso quest'anno di sostenere progetti di avvio alla terza missione presentati da ricercatori *iuniores*, con lo scopo di diffondere sempre più questo approccio espansivo verso la società delle discipline universitarie nel loro concreto dispiegarsi. E il progetto presentato da Michela Nocita è stato giustamente ritenuto meritevole di finanziamento. Si tratta infatti di un progetto rilevante, che dà il giusto peso al ruolo della memoria nella prassi scolastica e nella vita dei singoli istituti. Il ricco patrimonio conservato nel prestigioso liceo Albertelli, prima intitolato ad Umberto I, ha permesso negli anni, grazie all'attento stimolo di dirigenti e docenti, di portare avanti diverse attività di valorizzazione. Da questo significativo pregresso sono nate ulteriori esperienze di cui si è dato conto in queste giornate da parte di docenti o ex alunni del Liceo e non solo. Molte delle relazioni hanno infatti a che fare con docenti o studenti dell'Albertelli. Alcune sono concentrate su un periodo storico significativo, fondativo, della nostra Repubblica, gli anni tra dittatura fascista, seconda guerra mondiale e lotta partigiana. Ma non si è parlato solo di archivi, ma anche degli altri luoghi deputati alla conservazione del patrimonio prodotto dai nostri predecessori, le biblioteche e i musei. Anche dalla consultazione di questi particolari archivi sono nati importanti studi e iniziative presentati in quelle giornate e riprodotte nel volume. Di una iniziativa così stimolante è importante che rimanga anche una traccia scritta, foriera auspicabilmente di altre imprese simili. Prendendo infatti a prestito le parole del titolo dell'intervento di Danila Gaggiotti, credo che a nessuno sfugga "L'importanza della valorizzazione degli archivi scolastici", anche per ulteriori sviluppi e stimoli che possono fornire, agli studenti ma pure in generale al territorio. Gli archivi scolastici – come sottolinea Luigi Campanella – possono infatti svolgere un'importante funzione in tal senso, soprattutto se inquadrati in un'azione coordinata e razionale. In sostanza si tratta di una vera e propria "terza missione", rivolta al territorio e all'educazione permanente, che la scuola può svolgere in maniera efficace.

Giorgio Piras

Tutor interno del Progetto

1. Quanta storia negli archivi

Fabio Pizzicannella

Pilo Albertelli e il nesso problematico tra pensiero e vita

1. L'epilogo è noto. Un trentaseienne di Parma, sposato, due figli, dopo venti giorni di tortura non rivela i nomi dei compagni e, tradotto nel carcere di Regina Coeli, è tra i cinquanta prigionieri politici trucidati alle Fosse Ardeatine. Se non si dicesse altro, si penserebbe di lui, chiunque fosse, che non è un infame, solo questo conta, e che è giusto ricordarlo.
Si aggiunga allora, lasciando il resto invariato, che era un capo partigiano. Così cambia il racconto, non si tratta più di gesti eroici con cui ci si guadagna un po' di fama, ma di circostanze estreme che possono mettere alla prova anche le reputazioni più consolidate.
Si dica poi che, se si chiama Pilo, e i fratelli Nievo e Nullo, è perché a casa sua è viva e vibrante l'eredità mazziniana; e che il padre, l'ingegner Guido Albertelli, è tra i fondatori e primi deputati del partito socialista, e che la madre, Angelina Gabrielli, si laurea con Giosuè Carducci e ne è persino l'assistente. Cambia di nuovo la storia, ora a essere in gioco è il buon nome di una famiglia, non di un singolo individuo.
Ulteriore specificazione. Fino al 1941 è uno stimato insegnante liceale di filosofia e storia. La narrazione prende un'altra piega, ora è in questione la coerenza tra pensiero e vita, tra gli ideali professati in pubblico, dinanzi agli studenti, e il normale istinto di sopravvivenza. Sicché il tributo di memoria, oltre a essere un atto dovuto, adesso vale come monito per le nuove generazioni.

Ultima aggiunta. Quell'insegnante è un valente studioso di filosofia, dunque un produttore di cultura, non un rimestatore di pensieri altrui. Quindi, gli ideali cui sacrifica tutto, ecco la conclusione, sono per lui un oggetto di conoscenza, non di fede, e proprio questo può aver insegnato, a parole e con l'esempio, prima ai suoi studenti, poi ai compagni di lotta.

In breve, Pilo Albertelli, un trentaseienne di Parma, sposato, due figli, di buona famiglia, assunto il comando del Partito d'Azione a Roma, s'immola per quegli ideali di libertà e democrazia che, a ragion veduta, non per fede, ha professato e insegnato. Egli è, pertanto, la prova vivente che la cultura, se è vera, non libresca, illumina la volontà e si traduce in azione.

2. Il circolo si chiude. O, meglio, si chiuderebbe, se, al di là dei riscontri obiettivi, nascita, morte, professione, incarico nella Resistenza, ve ne fossero anche di soggettivi, diretti o indiretti. E ce ne sono. Mario del Viscovo, un suo studente, dice che era un insegnante speciale[1], di quelli che, a dispetto dei programmi, ascoltano i più giovani[2] e li iniziano alle questioni cruciali dell'esistenza; ed era uno che all'occorrenza sapeva pure rimboccarsi le maniche[3] e affrontare il peggio a testa

[1] «In realtà Pilo Albertelli, in cattedra, non era un professore qualunque, ma "il professore", cioè l'uomo che non ci guidava in virtù di una investitura o di un incarico, ma in quanto si sentiva la superiorità reale e innegabile, si avvertiva che era un gradino più su e quindi non stupisce se le sue parole erano un po' come i nostri atti di fede, come un "verbo", che non si sa giudicare perché ha una realtà fatta non solo di pensiero ma anche di affetto, direi di amore». DEL VISCOVO 1945, 16.

[2] «Nella scuola Pilo Albertelli non faceva lezioni: le ore trascorse in comune erano lunghi colloqui nei quali si svelavano le nostre preoccupazioni, i nostri interessi, le nostre opinioni». *Ibid*.

[3] «Quando vedemmo Pilo Albertelli col cappello tirato in su, sorridente e silenzioso, sedere attorno ad un tavolo, in mezzo ad operai, in una osteria piena di fumo e di grasso odore di cucina; quando vedemmo lui, il docente di filosofia antica, l'uomo di cultura, inzuppato di acqua, scivolare nel buio di dicembre, trascinando una bicicletta ed un fucile, cercando paziente e già pronto al perdono, "l'amico"… che non c'era; quando infine lo vedemmo per giorni e giorni camminare frettoloso per Roma sempre più curvo e più stanco ma sempre calmo e tranquillo, quasi direi preparato; noi che lo conoscemmo nella scuola non stupimmo» *Ibid*., 18-19.

alta[4]. Ma si sa, l'agiografia è di casa nelle commemorazioni. E invece, a confermare le parole del discepolo è lo stesso maestro, il quale, nell'agosto del 1930, poco più che ventenne, scrive a Lia De Martino, la fidanzata e futura moglie: «Un uomo senza ideali non è un uomo ed è doveroso sacrificare, quand'è necessario, ogni cosa per questi ideali. Ché non basta vivere per vivere, non basta farsi una posizione, prendere moglie, fare figli, morire, essere insomma quei pratici buoni cittadini che sono tutti, ma occorre avere una ragione di vita e a questa sottomettere tutto»[5]. E a distanza di un mese: «Di giorno in giorno mi vado convincendo sempre di più che le differenze spirituali tra una persona comune e una persona che abbia vissuto la mia vita sono insormontabili. Si è di un'altra razza, assolutamente, si vive un'altra esistenza, quella terra terra, immersa nelle piccolezze, nelle futilità, l'altra alta, trasfiguratrice di tutto ciò che tocca e crea»[6]. Parole di un giovane, naturalmente, che la vita può smentire: si prende moglie, si fanno figli, si ambisce a una cattedra, si pubblicano libri, si coltivano relazioni, e nel frattempo, la tensione morale scema e l'intellettuale s'imborghesisce. Non lui, però. Quando un compagno di prigionia gli chiede perché si trovi alla pensione Oltremare[7], col po' di fiato che gli resta, risponde: «Volevo smentire la fama che noi siamo solo dei pannaioli»[8].

3. C'è però pennaiolo e pennaiolo. Pilo, per intenderci, è di quelli alla Michelstaedter, il «giovanissimo filosofo goriziano suicida» da cui, a detta dell'amico Vittorio Enzo Alfieri, egli avrebbe tratto «soprattutto lezione di intransigenza morale»[9]. Nondimeno, a dominare quegli anni non sembra essere l'*intransigenza morale*, bensì un rovello al contempo teorico ed esistenziale: «Perché sono destinato a portare con me e in quelli che mi circondano il senso di una vita dolorosa e tormentata? Il senso che tutto è lotta e difficoltà?»[10] Ad attraversarlo è una vera crisi di coscienza, originata, a suo dire, dall'incapacità della filosofia moderna di «dare un'etica nuova, dopo aver distrutto la antica […]. Al posto di quel Dio che hanno decapitato, i filosofi moderni non hanno messo nulla»[11]. La questione non è pacifica, anzi è un tema caldo, persino in famiglia, almeno per il padre; il quale, da buon socialista e mazziniano, teme che il figlio indulga in oziosità intellettualistiche: «per questo qui, tutto è difficile»[12]. Mentre per lui è vero l'opposto, che il senso è evidente: per cos'altro si dovrebbe vivere e morire se non per il progresso dell'umanità, che è poi la causa degli ultimi, degli oppressi? Invece, per Pilo, che si confessa ormai «un maniaco della difficoltà», non c'è cosa che non sia complicata, ed è tremendo, dice, averne consapevolezza, cioè «sapere che ogni cosa è un terribile problema: si perde ogni coraggio e volontà»[13]. Ma se questo è l'esito, la perdita di «coraggio e volontà», che ne è della tensione morale di un tempo, di quel senso d'appartenere come a «un'altra razza», che avrebbe dovuto accompagnarlo nella vita?

[4] «[…] Da ciò prende significato la battaglia politica di Pilo Albertelli. Essa era per lui, infatti, un'esigenza morale, una conquista di valori che l'uomo può compiere soltanto da solo, una lotta che non si può ignorare senza ignorare una parte di se stesso» *Ibid*., 19-20.

[5] La citazione è tratta da ALFIERI 1984, 19.

[6] *Ibid*., 20.

[7] Il primo marzo del 1944, in seguito alla delazione di un tal Priori, Pilo Albertelli è condotto nella pensione Oltremare, a via Principe Amedeo, e torturato dalla banda Koch per venti giorni.

[8] CARINI 1945, 31.

[9] ALFIERI 1945, 20.

[10] Lettera alla fidanzata del febbraio 1931, *ibid*., 20.

[11] Lettera a Vittorio Enzo Alfieri del 5 settembre 1929, *ibid*., 33.

[12] Lettera a Vittorio Enzo Alfieri del 24 aprile 1930, *ibid*., 37.

[13] *Ibid*.

4. Beninteso, quel *maniaco della difficoltà* mai dichiarerebbe che, ai fini dell'azione, meno si pensa, meglio è. Nessuno studioso dell'eleatismo e di Platone[14] confonderebbe "pensare" e "immaginare", e chi esorta a *non pensare troppo* ha in mente i fantasmi dell'immaginazione, non certo quelle sequenze ben ordinate di concetti che tanto piacciono ai filosofi. In causa, piuttosto, è il possibile iato tra pensiero e vita. È Parmenide, per primo, a renderlo esplicito, allorché accenna a due vie diverse, della verità e dell'opinione, e sostiene che chi segue l'una non segue l'altra e viceversa; ossia che chi pensa non dà retta a ciò che vale per i più, «nascere e perire, essere e non essere, cambiamento di luogo e mutazione di brillante colore» (B8, 44-45), e chi ascolta i più, semplicemente non pensa. È anche vero però che per il padre dell'eleatismo il pensiero non ha contro-indicazioni, è il rimedio perfetto a tutti guai dell'esistenza: quanto più si ha di mira l'«animo inconcusso della ben rotonda Verità» (B1, 29) e si mette a tacere l'immaginazione («l'occhio che non vede, l'udito che rimbomba di suoni illusori e la lingua» B8, 3-5), tanto più si è saldi e impavidi al momento opportuno[15]. La conseguenza è ovvia, lo iato di cui s'è detto non comporta, per gli eleati, alcun tormento, alcun problema. Per Platone sì. È quanto afferma Albertelli nella sua seconda opera, quella misconosciuta persino dagli amici[16]. Infatti, al coraggio, dimostrato da Socrate in vita, di combattere e morire per ciò in cui crede, non corrisponde, nel pensiero, una pari determinazione; la tenacia a ricercare il fondamento dell'etica, in verità, è di Platone, tanto che si potrebbe concludere: meglio il discepolo del maestro. Se non fosse che il discepolo, a detta del nostro, a quel fondamento non giunge mai. Pertanto, se il *problema morale* resta appunto un problema, nulla impedisce a chi eccelle nel pensiero, un *pennaiolo*, di rivelarsi un infame, e a un cretino, un eroe.

5. Per concludere l'analisi, si segua, d'ora in poi, la via della congettura, così da comprendere innanzi tutto i motivi di un rifiuto tanto unanime dello scritto di Albertelli su Platone e il problema morale. È evidente che la critica non fa questione di plausibilità scientifica della tesi, se fosse questo il punto, quanto meno la discuterebbe. Se la ignora, deve essere per ragioni di opportunità: far le pulci a Socrate, il simbolo stesso della dissidenza, deve sembrare agli antifascisti, compresi gli amici, un tradimento o, quanto meno, una leggerezza: così non ci si riconosce più. D'altro canto, è difficile credere che il nostro si metta di traverso per pura ingenuità, perché non sa come funziona il mondo, o per bieco interesse, uno pubblica quel che ha pur di ottenere la libera docenza. È più probabile che egli si faccia un punto d'onore di seguire fino in fondo la via della scienza, a dispetto della congiuntura storica e delle 'sensibilità', nella convinzione che, in caso contrario, se piegasse il suo lavoro agli interessi di parte, rinnegherebbe lui stesso per primo ciò che il regime vorrebbe conculcare, la libertà di ricerca. Se valesse la congettura, quell'intransigenza, che Alfieri e Calogero

[14] Il nostro pubblica, nel 1939, due opere di fortuna opposta, la prima, ampiamente celebrata dalla critica, è l'edizione laterziana delle testimonianze dei frammenti degli eleati (P. ALBERTELLI, a cura di, *Gli Eleati. Testimonianze e frammenti*, Bari 1939), la seconda, pubblicata a proprie spese, su Platone e la morale (P. ALBERTELLI, *Il problema morale nella filosofia di Platone*, Roma 1939).

[15] È il caso di Zenone: «Avendo tentato di rovesciare il tiranno Nearco (altri dicono Diomedonte), fu preso, come dice Eraclide, […] e interrogato sui complici e sulle armi che aveva condotto a Lipari, denunciò tutti gli amici del tiranno, nell'intento di fargli il vuoto intorno; poi disse che voleva parlargli di qualcuno all'orecchio: addentatoglielo, non lasciò la presa finché non fu trafitto». Altri sostengono invece che Zenone mozzò il naso del tiranno, e altri ancora, che dopo aver insultato i suoi complici, si mozzò la lingua e gliela sputò addosso. Ermippo afferma infine che «fu gettato in un mortaio e pestato» (Diogene Laerzio, *Le vite dei filosofi*, IX, 25 segg.).

[16] Sia nello scritto a cura del Partito d'Azione (CALOGERO 1945, 13), sia nella voce *Albertelli* del *Dizionario biografico degli italiani* (https://www.treccani.it/enciclopedia/pilo-albertelli_%28Dizionario-Biografico%29/) Guido Calogero neppure cita l'idea portante de *Il problema morale nella filosofia di Platone*; così il grecista Vittorio Enzo Alfieri, benché, nel titolo del libello dedicato all'amico e compagno di studi (*Pilo Albertelli. Filosofo e martire delle fosse Ardeatine*, cit.), egli lo additi come *filosofo.* Eppure, la tesi è singolare, si sostiene, infatti, che le vere risposte al problema morale non vengano da Socrate ma tutte e solo da Platone, e che questi, lungi dall'assumere e professare le dottrine del maestro, ne abbia colto da subito le incongruenze e, senza clamore, dialogo dopo dialogo, le abbia sostituite con le proprie.

del pari rilevano, avrebbe un sapore schiettamente parmenideo, sarebbe la nota distintiva di chi ha di mira solo *ciò che è*, si tratti pure del *capello*, del *fango* o del *sudiciume* (Platone, *Parmenide*, 130 c 8-9), e quindi, non si cura del senso che la cosa può avere per i più, persino se i più sono *i pochi*, gli oppositori al regime. La filosofia, pertanto, come rinuncia al senso? Dunque, allo stesso problema morale, che è poi la ricerca di idealità cui tutto sottomettere e senza le quali nulla più significa? Albertelli non si spinge mai a tanto, anzi, in uno dei suoi ultimi scritti, un articolo sulle antinomie dell'educazione, sostiene l'esatto opposto: «Libertà, in altre parole, è autonomia, cioè l'atto per cui il soggetto dà a se stesso la norma, una norma posta da lui stesso e richiedente, in quanto norma, la sottomissione dell'arbitrio individuale […]. Di qui il senso di sottomissione a qualcosa di più alto di noi, a cui dobbiamo sacrificare la nostra individualità empirica, quando si realizzino veramente dei valori sia teoretici che pratici; di qui il senso di non poter fare altrimenti da quello che si fa, di essere, per così dire, posseduti da qualcosa a cui dobbiamo necessariamente servire. Ma di qui insieme il senso entusiasmante di sublimazione che ci pervade con l'unione alla legge, all'universale, all'assoluto, che in noi e per noi si manifesta»[17].

6. Dunque, scolaro più di Kant e degli idealisti che di Platone, e di Platone più che di Parmenide. Così pare, stando ai testi. Una testimonianza, tuttavia, accenna ad altro, è dello stesso compagno di prigionia cui Albertelli confida d'aver voluto smentire la cattiva fama dei *pennaioli*. «Un giorno che lo vidi muto e rinchiuso, gli chiesi cosa avesse. "Sono triste", mi rispose semplicemente con un accento di verità che solo in quel luogo e in quelle condizioni poteva risuonare. Lo incoraggiai a guardare le cose *sub specie universalis*, al che rispose che proprio per aver guardato in quel modo, aveva dimenticato di avere una moglie e dei figli»[18]. Quasi a intendere, al modo di Parmenide, che chi segue una via, quella dell'universale, non segue l'altra, quella del particolare, degli affetti, benché il senso sia nella seconda, non nella prima, in caso contrario, non sarebbe triste. Ecco l'irrisolto problema morale. È quello di una filosofia che, per quanti sforzi faccia, non riesce a costruire un'alternativa a ciò per cui la gente comune (*l'altra razza*) per lo più vive e muore. A quanto pare, la verità non è una causa e neppure è di conforto.

fabio.pizzicannella@piloalbertelli.it
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT. The focus of the paper is a reconsideration of Pilo Albertelli's human story and his civil commitment, in the light of an unfortunate work: *Il problema morale nella filosofia di Platone*. Published in 1939, and republished in 2014 by Mimesis, it was ignored for a good seventy-five years, in spite of the topic it deals with, the possibility of a metaphysical foundation of ethics; in spite of the author's reputation as a scholar, the same as the celebrated critical edition, also in 1939, of the *Eleati (testimonies and fragments)*; and finally, in spite of Albertelli's own fame as a central figure of the Resistance. Strange to say, the antiquists, first and foremost his friends, Guido Calogero and Vittorio Emanuele Alfieri, did not even bother to discuss his theses, first and foremost that concerning the relationship between Socrates and Plato; and the admirers of the martyr, of the Resistance, to search his works for the roots or, at least, the clues to such determination. Thus, in the common perception, the thinker and the man of action have remained inexplicably separate, even though he dealt explicitly with the subject, the problematic relationship between thought and life, in The Moral Problem in Plato's Philosophy.

[17] ALBERTELLI 1939, 9.
[18] CARINI 1945, 31.

P. ALBERTELLI, *Le antinomie dell'educazione*, ne "La cultura magistrale" - Enciclopedia dei maestri, Milano, Anonima Edizioni Viola, 1939.
V. E. ALFIERI, *Pilo Albertelli, filosofo e martire delle Fosse Ardeatine*, Spes edizioni, Milazzo 1984.
G. CALOGERO, *L'uomo di studi*, in *Pilo Albertelli*, a cura del Partito d'Azione nel primo anniversario della morte, Roma 24 marzo 1945.
T. CARINI, *La prigionia*, in *Pilo Albertelli*, a cura del Partito d'Azione nel primo anniversario della morte, Roma 24 marzo 1945.
M. DEL VISCOVO, *Il maestro*, in *Pilo Albertelli*, a cura del Partito d'Azione nel primo anniversario della morte, Roma 24 marzo 1945.

Luigi De Luca, Lorenzo Teodonio

Giorgio Marincola, razza partigiana/fra memoria e archivistica

Il testo che segue rappresenta una rielaborazione dell'intervento presentato dagli autori il 4 maggio scorso ad un pubblico prevalentemente composto da studenti e studentesse liceali, durante il convegno "Quanta storia nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune" presso l'Aula Odeion della facoltà di Lettere dell'università "La Sapienza" di Roma.

Si prega chi legge di tener conto di tale origine 'mista', che ne motiva il tono complessivo, in qualche modo a cavallo tra narrazione di una vicenda storica relativamente poco nota e rielaborazione critica di una proposta didattica peculiare, seppure non necessariamente innovativa nei suoi intenti o nei suoi esiti.

Nel 2008 esce "Razza Partigiana", la prima biografia di Giorgio Marincola per opera di un editore illuminato, Iacobelli, e di due "precari" della ricerca, Carlo Costa, laureato in scienze politiche, e Lorenzo Teodonio, laureato in fisica. Da allora, il nome di Giorgio Marincola è diventato via via più famoso, acquisendo anche un suo ruolo nell'odonomastica, la disciplina relativa alle motivazioni per l'intitolazione di strade e spazi pubblici. Prima del libro, erano state a lui intitolate due strade e un'aula scolastica. Le due strade: una a Biella, dove Marincola aveva combattuto e dove un suo compagno di lotta si era speso per l'intitolazione, e un'altra a Roma, grazie agli autori del libro e dell'Associazione Nazionale Comunità Italo-Somala con la collaborazione dell'amministratore comunale di allora; l'aula scolastica, invece, venne inaugurata, nel 1981, nella scuola italiana di Mogadiscio su insistenza della sorella di Giorgio, Isabella, docente presso quella scuola.

Fig. 1 Inaugurazione dell'Aula a Mogadiscio
(gentile concessione Archivio Famiglia Marincola agli autori)

Il 26 ottobre 2010 un'altra aula scolastica è stata dedicata a Giorgio: l'Aula di Scienze del Liceo classico "Pilo Albertelli", storico liceo del centro della capitale, fondato nel 1879 come III Liceo regio ed intitolato fin dal 1881 ad Umberto I di Savoia, liceo che nel dopoguerra prende il nome attuale da un suo docente di storia e filosofia, nonché partigiano militante nel Partito d'Azione, massacrato insieme a 334 compagni nell'eccidio delle Fosse Ardeatine, ginnasio-liceo frequentato dal 1933 al 1941 proprio da Giorgio Marincola.

Sulla figura di Giorgio Marincola, e ancor prima sul suo cadavere, si sono addensate fin dal momento della sua morte diverse interpretazioni: il suo corpo nero era per molti un enigma, una presenza difficile da incasellare negli schemi mentali dell'epoca. È forse il caso di ricostruire la sua vicenda biografica, partendo proprio dalla fine, il 4 maggio 1945, a Stramentizzo, in val di Fiemme, il 4 maggio 1945.

Fig. 2 Il cadavere di Giorgio Marincola. Fondazione Museo storico del Trentino, Archivio fotografico, Stramentizzo, Trento. (https://www.razzapartigiana.it/?cat=11)

Nell'Italia del nord i combattimenti si protrassero ben oltre la data della proclamazione dell'insurrezione generale, lanciata dal CLNAI per il 25 aprile, ed anche dopo la firma dell'atto ufficiale di resa delle truppe tedesche in Italia, avvenuta il 29 aprile presso la reggia di Caserta. In effetti le ultime stragi naziste in territorio italiano sono da registrarsi proprio tra il 2 e il 4 maggio 1945 nelle località di Ziano, Stramentizzo e Molina di Fiemme, oggi note forse ai turisti invernali, all'epoca attraversate dalle truppe tedesche in ritirata verso quel che restava del Reich millenario. Alcuni reparti delle SS reagirono al tentativo di disarmarli, messo in atto dai partigiani che tutelavano il territorio, sparando sui presenti e provocando la morte complessivamente di 45 persone, tra civili e partigiani.
Tra i cadaveri recuperati per la sepoltura al termine delle stragi, il cadavere di un giovane uomo di colore colpì l'attenzione dei soccorritori, che ipotizzarono si trattasse di un militare statunitense paracadutato tra i partigiani o di un prigioniero di guerra uscito qualche giorno prima dai campi di prigionia nazifascisti. Entrambe le ipotesi, pur sbagliate, contenevano come vedremo qualche elemento di verità.

In effetti, si trattava di un militare arruolato nell'esercito inglese e paracadutato oltre le linee nemiche per organizzare la Resistenza partigiana, e si trattava anche di un prigioniero liberato pochi giorni prima da un campo di prigionia. L'unico dato inesatto riguardava la nazionalità della vittima, che era italiana e rispondeva al nome di Giorgio Marincola, nato il 23 settembre 1923 a Mahaddei-Uen, all'epoca parte della Somalia italiana, da Giuseppe Marincola, militare italiano della Guardia di Finanza, e da Aschirò Assan, donna somala, anzi 'cabila Abergarid', come si premura di attestare il suo certificato di battesimo, conservato ancor oggi nella documentazione in possesso della famiglia Marincola.
La Somalia, come l'Eritrea, era una colonia italiana fin dagli ultimi anni dell'800, e non era raro il caso che uomini italiani, celibi o comunque lontani da casa, avessero rapporti con donne locali, viste tradizionalmente come prede sessuali facili ed ambite, nella miscela di esotismo ed erotismo

che infiammava l'immaginario di quei 'colonialisti straccioni' italiani che partecipavano (in posizioni di rincalzo ma senza alcuna remora) allo sfruttamento delle risorse umane e naturali del continente africano. Quello che rappresentò in qualche modo un'eccezione rispetto al costume dell'epoca fu il fatto che Giuseppe volle riconoscere Giorgio e la sorellina minore Isabella come figli legittimi (scegliendo per loro i nomi dei propri genitori), e che li volle far crescere in Italia.
Isabella si trasferì fin dal 1926 a Roma con il padre e la nuova moglie, Elvira Floris, nel quartiere allora periferico di Casal Bertone; Giorgio fu invece affidato per qualche anno alla tutela degli zii paterni, che non avevano figli e lo crebbero con grande affetto nel paese natale del padre, Pizzo Calabro, dove frequentò le scuole elementari in piena sintonia con i bambini del luogo.

Fig. 3 Giorgio Marincola in seconda elementare a Pizzo Calabro. Archivio Famiglia Marino (https://www.razzapartigiana.it/?cat=7)

Solo in occasione dell'iscrizione alle scuole medie, anzi, come si chiamavano all'epoca, al 'ginnasio inferiore', Giorgio si riunì alla famiglia paterna, non senza qualche attrito con la moglie del padre, che, come da stereotipo, tutelava con maggior cura i due figli da lei partoriti. Come per numerosi ragazzi del quartiere, popolato soprattutto da famiglie della piccola borghesia impiegatizia recentemente immigrate nella capitale, la scuola scelta fu appunto il regio ginnasio-liceo Umberto I, la cui posizione strategica a ridosso della stazione Termini lo rendeva meta privilegiata di un ampio bacino di utenza.
Giunto al triennio del liceo, Giorgio fu inserito nella sezione E, dove incontrò un giovane ma già molto apprezzato insegnante di filosofia e storia, appunto Pilo Albertelli, che come altri docenti liceali ed universitari in quegli anni travagliati aveva giurato formalmente fedeltà al governo, ma rimaneva comunque sorvegliato dalla polizia fascista per i suoi trascorsi di oppositore, e che non si lasciava sfuggire l'occasione di ricordare che lo studio della filosofia era e rimaneva soprattutto studio di libertà, da Socrate a Kant, infiammando l'animo di studenti e studentesse, che trovavano nel suo insegnamento un rinforzo nel proprio percorso di distacco dall'indottrinamento ideologico in opera al tempo. Albertelli non era peraltro l'unico docente di sentimenti antifascisti nella sezione: vale la pena menzionare quantomeno la professoressa di Scienze naturali, Gisella Serra, sorella maggiore del futuro partigiano Silvio, che sarebbe caduto in combattimento l'11 aprile 1945 nella liberazione di Alfonsine.

Fig. 4 Giorgio Marincola e la sua classe al Liceo Umberto Primo
Archivio famiglia Comandini-Del Giudice, fotografie, Roma, 1941 (https://www.razzapartigiana.it/?cat=8)

Al termine del liceo, Giorgio si iscrisse alla facoltà di Medicina. Come traspare dai suoi appunti, la sua intenzione era quella di specializzarsi in medicina coloniale e ritornare, a guerra finita, in Somalia, per ricongiungersi con la madre ed aiutare la comunità cui sentiva di appartenere.
Dopo l'8 settembre 1943, vero spartiacque nelle vicende personali e collettive degli uomini del tempo, Albertelli, fedele alle proprie idee (come lasciò scritto, "un uomo senza ideali non è un uomo ed è doveroso sacrificare, quand'è necessario, ogni cosa per questi ideali") aderì al Partito d'Azione, divenendone comandante militare; arrestato il 1° marzo 1944 e torturato nel carcere di via Tasso, sarebbe poi stato fucilato il 24 marzo nell'eccidio delle Fosse Ardeatine. Tra i suoi studenti, oltre al più anziano Arrigo Paladini, futuro fondatore e direttore del Museo della Liberazione di via Tasso, anche Giorgio e i suoi compagni di classe Caio Cefaro e Corrado Giove scelsero la lotta partigiana, aderendo fino alla liberazione di Roma del 4 giugno 1944 alle brigate del Partito d'Azione attive nei dintorni della capitale. La scelta del movimento in cui militare fu evidentemente influenzata dall'esempio del maestro, il cui insegnamento rimaneva a distanza di tempo un punto di riferimento per i discepoli.
Liberata la propria città, Cefaro e Giove ritennero di aver esaurito il proprio compito e di poter tornare alla propria vita privata. Non così Marincola. Ce lo racconta proprio Cefaro, in una testimonianza agli autori della biografia di Marincola: i tre amici riuscirono ad incontrarsi come un tempo sotto il platano a ridosso del dazio, oggi scomparso, a Porta Maggiore, dove all'epoca terminava istituzionalmente la città. "Sì, 'tu che fai, tu che fai, tu che fai...' eravamo in tre o quattro […] e io dissi che per me praticamente il gioco era finito perché c'avevo intenzione da sposamme, me diceva così la testa. **Giorgio voleva seguitare**".

Fig. 5 Immagine storica di Piazza di Porta Maggiore (https://www.rerumromanarum.com/2017/12/porta-maggiore.html)

Pochi giorni dopo la liberazione di Roma, Giorgio diede concretezza alla sua intenzione di ‘seguitare’ nel proprio impegno per liberare il Paese dall’oppressione nazifascista: si arruolò nello Special Operations Executive e partì per la provincia di Brindisi, dove ricevette l’addestramento militare in diverse basi alleate. Come nome di battaglia scelse Mercurio (il dio romano dell’intrigo, dell’astuzia veloce e leggera, il messaggero infallibile e inafferrabile) e gli venne conferito il grado di tenente. Ad agosto venne paracadutato nel Biellese e si aggregò ad una formazione partigiana, come membro di una missione alleata, la missione Bamon, con compiti di guerriglia, collegamento e addestramento. Ferito ad una gamba il 15 settembre durante un attacco ad una colonna di automezzi tedeschi, fu poi arrestato durante un rastrellamento il 17 gennaio 1945.

Fig. 6 Giorgio Marincola nel Biellese con la missione Bamon. Archivio Istoreto, fondo Mautino Felice e Nicodano Giorgio. Raccolta fotografica (https://www.razzapartigiana.it/?cat=10)

In quanto militare arruolato nell’esercito inglese, ottenne un trattamento in qualche modo ‘privilegiato’: non venne immediatamente passato per le armi in quanto ‘bandito’ o ‘ribelle’, come i nazifascisti consideravano i partigiani renitenti ai bandi della Repubblica di Salò o disertori agli obblighi di leva, ma fu portato nel carcere di Biella. Da lì venne ben presto trasferito a Villa Schneider, presso il locale comando della polizia militare tedesca, dove fu costretto a parlare ai microfoni di Radio Baita, l’emittente fascista dedita alla propaganda anti-partigiana. Si trattava di un *format* consolidato: i prigionieri, sotto minaccia delle armi fasciste, erano chiamati ad esprimere il proprio pentimento e ad invitare eventuali partigiani in ascolto ad arrendersi e chiedere il perdono

per le proprie 'malefatte'.
Marincola scelse invece di motivare la propria scelta: "Sento la patria come una cultura e un sentimento di libertà, non come un colore qualsiasi sulla carta geografica… La patria non è identificabile con dittature simili a quella fascista. Patria significa libertà e giustizia per i Popoli del Mondo. Per questo combatto gli oppressori". La trasmissione venne immediatamente interrotta e Marincola fu trasferito nel carcere "Le Nuove" di Torino, e poi, all'inizio di marzo 1945, presso il campo di transito di Bolzano. Quest'ultimo venne dismesso dalle autorità germaniche, nella smobilitazione susseguente alla firma dell'armistizio, il 30 aprile 1945, e solo allora Marincola tornò in libertà.
La Croce Rossa si offrì di trasportarlo nella Svizzera neutrale, insieme agli altri liberati dal campo di transito, ma Giorgio ritenne di poter ancora contribuire al processo di liberazione dall'oppressione nazifascista e si aggregò ai partigiani operanti in val di Fiemme, per tutelare la popolazione dalle rappresaglie da parte delle truppe tedesche in ritirata. Come abbiamo visto, questa generosa decisione gli costò la vita.
Vale la pena riportare per esteso la motivazione della medaglia d'oro al valor militare, unica concessa alla memoria di un partigiano italiano afrodiscendente: "Giovane studente universitario, subito dopo l'armistizio partecipava alla lotta di liberazione, molto distinguendosi nelle formazioni clandestine romane, per decisione e per capacità. Desideroso di continuare la lotta entrava a far parte di una missione militare e nell'agosto 1944 veniva paracadutato nel Biellese. Rendeva preziosi servizi nel campo organizzativo ed in quello informativo ed in numerosi scontri a fuoco dimostrava ferma decisione e leggendario coraggio, riportando ferite. **Caduto in mani nemiche e costretto a parlare per propaganda alla radio, per quanto dovesse aspettarsi rappresaglie estreme, con fermo cuore coglieva occasione per esaltare la fedeltà al legittimo governo.** Dopo dura prigionia, liberato da una missione alleata, rifiutava porsi in salvo attraverso la Svizzera e preferiva impugnare le armi insieme ai partigiani trentini. Cadeva da prode in uno scontro con le SS germaniche quando la lotta per la libertà era ormai vittoriosamente conclusa". Il riferimento alla 'fedeltà al legittimo governo', che come abbiamo visto non compariva nelle parole coraggiosamente pronunciate nella trasmissione radiofonica delle milizie fasciste, si spiega facilmente se si conosce il periodo nel quale l'onorificenza fu rilasciata, l'immediato dopoguerra, in cui la pedagogia istituzionale tentava in ogni modo di ricondurre le motivazioni dell'insorgenza partigiana alle dinamiche correnti nel delicato periodo della ricostruzione, non solo materiale, della compagine nazionale.

L'inaugurazione del 2010 dell'Aula di Scienze del Liceo Albertelli è servita, aldilà del giusto riconoscimento a uno studente della scuola, per iniziare una collaborazione fra gli autori della biografia di Marincola, il libro "Razza Partigiana" (ed. Iacobelli, 2008 prima edizione, 2014 seconda edizione), coadiuvati da un terzo collega, e la scuola.

Sono stati organizzati due laboratori (negli anni scolastici 2010-2011 e 2011-2012) legati all'archivistica. Il complesso, ci dice il dizionario, delle norme per la sistemazione e il funzionamento degli archivi. Gli archivi, in particolari quelli custoditi nelle scuole, hanno **una mole di informazioni** importanti ma spesso, troppo spesso, sono trascurati. È stato, per questo, fondamentale strutturare i corsi in una parte teorica e poi in una pratica.

La prima domanda, semplice e complessa insieme, è la definizione di archivio. In termini aulici, l'archivio è ciò che rimane di un naufragio, nel senso che il passare del tempo (il naufragio) cancella parte di quella mole che costituisce "l'ontologia" dell'archivio. In termini più concreti, il termine archivio indica tre cose: 1) il complesso dei documenti prodotti da una singola persona o da un insieme di persone (famiglia, istituzioni, associazioni, scuola); 2) il locale in cui un ente conserva il proprio archivio; 3) l'istituto nel quale vengono concentrati vari archivi di diversa provenienza. Nel corso, chiaramente, l'attenzione è stata posta sulla prima definizione; laddove è

stato utile richiamare i certificati, le foto, i quaderni, le pagelle, i disegni, i documenti che ciascun ragazzo conserva come **sedimentazione di carte**. La sedimentazione, come primo esempio di archivio, pone subito le due questioni centrali dell'archivistica: la conservazione ("dove tenete queste carte? In che condizioni? Al sole davanti alla finestra o all'umido di una cantina?") e il *vincolo archivistico* ("quale nesso logico c'è fra le carte? Le pagelle con le pagelle o in ordine cronologico?"). Il secondo tipico esempio di "archivio" che è stato dato è quello riferito ai file di un computer; giacché è insita nell'organizzazione dei software di gestione la distinzione fra il documento-file e la cartella. I ragazzi si sono trovati così immersi in oggetti quotidiani ma li hanno guardati con quegli "occhi nuovi" che sono alla base di ogni pratica didattica.

La seconda parte è consistita nell'estendere il termine archivio e capire com'è organizzato un **archivio istituzionale**, in questo caso quello della scuola. Quali dati vi sono conservati? Chi li conserva? L'attenzione è stata ristretta a quella parte di dati riguardante i registri degli scrutini. Nei laboratori abbiamo posto l'attenzione al periodo fra le due guerre mondiali (1915-1945) per ricostruire le vicissitudini di un Liceo storico con una posizione geografica particolare che ha fatto del Liceo, seppur centrale, un punto di convergenza per chi veniva (e viene) dalla periferia.

Dopo questa parte teorica i due laboratori hanno visto due pratiche diverse e coerenti con le due *forme* che abbiamo mostrato: la sedimentazione di carte e l'archivio istituzionale. Il primo corso si è incentrato sulle carte che Giorgio Marincola, nella sua breve vita, ha prodotto e che poi la famiglia ha raccolto e conservato; il secondo sui registri scolastici degli studenti.

Nell'anno **2010-2011**, il percorso è articolato in 10 incontri settimanali da due ore ciascuno, in circa sei mesi di lavoro. Il laboratorio è stato sviluppato in sei fasi distinte:

1) Presentazione del progetto alla base del nostro libro ***Razza partigiana. Storia di Giorgio Marincola (1923-1945)***; valutazione delle conoscenze preliminari e attitudini degli studenti tramite un questionario. Discussione partecipata dei risultati del questionario.

2) Introduzione dei criteri scientifici di ricerca storica: analisi e delimitazione di un tema di ricerca, ricerca bibliografica, individuazione delle fonti; elaborazione di un modello sperimentale di ricerca; applicazione del modello elaborato al caso di studio.

3) Approfondimento del caso di studio: cenni di storia del colonialismo italiano, storia del fascismo, storia dell'antifascismo, storia della seconda guerra mondiale, storia della Resistenza.

4) Introduzione dei criteri di trattazione e sistemazione dell'archivio privato di Giorgio Marincola, analisi della documentazione fornita, sistemazione delle carte.

5) Produzione di un ipertesto informatico su piattaforma web come trasposizione e proposizione alternativa del lavoro di ricerca attraverso media diversi da quelli tradizionalmente applicati alla ricerca storica ed alla produzione storiografica.

6) Presentazione dei lavori prodotti.

Nell'anno scolastico successivo, **2011-2012**, il laboratorio è stato incentrato sullo studio e l'inventariazione dei registri degli scrutini conservati nell'archivio del liceo dalla sua fondazione alla liberazione di Roma, per vedere quali conseguenze abbiano avuto sulla società scolastica i due conflitti bellici mondiali e il fascismo. Già dalla prima ricognizione del materiale si è infatti vista una notevole presenza di alunni "orfani di guerra", "sfollati da Cassino" o studenti ebrei cacciati dopo l'introduzione delle leggi razziali. Sono state impostate alcune statistiche per capire la composizione di classe degli studenti e la loro provenienza. Tali dati sono serviti soprattutto a studentesse e studenti per conoscere le fonti storiche, l'archivistica, l'analisi quantitativa e tutte

quelle metodologie indispensabili per una ricerca storico-sociologica. Il laboratorio si è svolto tutto a contatto con i registri. Come primo atto si è osservato il luogo di conservazione dei documenti. Si è riscontrato uno stato generale di conservazione abbastanza critico: molti registri sono in posizione non perfettamente orizzontale e presentano piccoli danni. Sono state fornite pratiche regole per la manipolazione del materiale e si è proceduto a un controllo a campione del materiale. I ragazzi hanno avuto l'opportunità di percepire quante notizie si possano estrarre dai documenti. Successivamente è stata fatta una stima del numero di registri che compongono l'archivio (circa 207 volumi). Gli estremi cronologici dell'archivio, definiti dalle date del primo e dell'ultimo registro, sono 1880-1966. È stata dunque preparata una scheda di rilevazione per i dati essenziali per ciascun registro: tipologia del registro, anni scolastici, grado d'istruzione (ginnasio o liceo), stato di conservazione del volume (secondo una scala da 1 a 3), numero di sezioni, numero di classi, note sulla conservazione, altre note (ad esempio, in quale anno è cambiata la denominazione della scuola). Si è poi posta l'attenzione sui registri in cui erano presenti Enrico Fermi, i suoi fratelli (uno dei quali, Giulio, è morto durante la scuola) e Enrico Persico. Il materiale è stato mostrato anche a Giovanni Battimelli, docente di storia della fisica a La Sapienza, che ha tenuto anche una lezione sui "ragazzi di via Panisperna".

Nella presentazione del corso è stato utilizzato il verbo "amicare". In questa parola c'è il senso dei due anni. I ragazzi, oltre a nozioni sempre utili, hanno dimostrato un interesse per la storia e un "affetto" per l'istituzione scolastica che nella didattica curricolare spesso non traspare. Il tempo pomeridiano è utile proprio perché lontano dalle valutazioni e dalle pressioni del canonico orario scolastico. L'utilità dei laboratori è nell'idea di costruire non solo relazioni personali (fra i ragazzi tra di loro e fra studenti e docenti) ma anche quella relazione con il patrimonio culturale (in questo caso "cartaceo") che potrebbe costituire una delle definizioni possibili della parola "cultura". Questo perché gli archivi scolastici sono davvero un fondamentale bene comune, sia come origine che come destinazione. Nascono per documentare un'attività collettiva come la formazione e vivono nell'uso pubblico che ne fa la comunità di chi vive e studia la scuola.

A conclusione della presentazione, vale la pena ricordare le parole che Giovanni De Luna, rielaborando Marc Bloch, poneva in epigrafe ad un suo saggio di qualche anno fa: "Il buono storico è come l'orco delle fiabe: in ogni polveroso documento sente odore di carne umana". Se i polverosi documenti dell'archivio del liceo Albertelli hanno consentito ad un gruppetto di storici e storiche in erba di sentire l'odore della carne umana di Giorgio Marincola e dei suoi compagni, se tramite la consultazione dei registri scolastici è stato possibile creare un ponte tra generazioni apparentemente così distanti, possiamo dire con una punta di orgoglio di aver contribuito in qualche misura al bene comune e di lasciare una traccia per la prosecuzione del lavoro della storia nella scuola.

luigideluca1965@gmail.com
Liceo Ginnasio Torquato Tasso, Roma

lorenzoteodonio@gmail.com
Liceo Artistico Statale Via di Ripetta, Roma

ABSTRACT: Giorgio Marincola, the only Somali-Italian decorated partisan of the Italian Resistance, was a student of the Liceo Pilo Albertelli. He gave his life in the liberation struggle, which began at school. Luigi De Luca and Lorenzo Teodonio, teachers in Philosophy and History, in order to reconstruct Marincola's story, worked for a long time in the archives of the Liceo. This paper reconstructs the short life of Giorgio Marincola and illustrates the work carried out in the archives with the students of the Liceo Albertelli.

Maria Elisabetta Raffaelli

Incidenza delle leggi razziste del 1938 sulla popolazione scolastica del Liceo Umberto I di Roma
Il quartiere Esquilino

Per inquadrare meglio lo studio di cui vi parleranno Alma e Maria (vd. *infra*) vorrei delineare rapidamente la storia del rione Esquilino e del Liceo Pilo Albertelli partendo da un lavoro fatto nel a.s. 2018/19 dalla mia classe IV che ha studiato i registri dell'archivio della scuola per indagare sulla provenienza degli alunni dalla sua fondazione.
L'Esquilino è un rione situato ad est del centro storico e sorge su una parte dell'omonimo colle. Comprende la zona tra la stazione Termini, Via Merulana e Piazza Santa Croce in Gerusalemme.
Si tratta di un quartiere dalla composizione sociale varia, principalmente di estrazione borghese, in gran parte di origine immigrata, a partire dai funzionari e dalla manodopera trasferitasi quando Roma divenne capitale nel 1871 fino ad arrivare alle persone migranti di oggi. Una caratteristica dell' Esquilino è, infatti, il suo carattere multietnico e multiculturale.
Il suo nome deriva da "aesculus", albero sacro a Giove, oppure da "Excubiae", guardie di Romolo per la difesa dai Sabini, o ancora dal verbo "ex-colere" ovvero "abitare fuori".
Infatti inizialmente l'area era situata al di fuori del circolo murario della città, fino all'età imperiale quando fu inclusa nelle mura Aureliane. Si accedeva alla zona attraverso la Porta Esquilina (Arco di Gallieno) e Porta Maggiore. Il suo ruolo marginale cambia grazie alla grande opera di ricostruzione e ristrutturazione di Ottaviano Augusto. L'imperatore incarica Mecenate di bonificare l'area, che, resa più adatta all'abitazione, diventa un territorio di ville, in particolare di ville imperiali. Mecenate costruisce qui anche la propria, comprendente l'*auditorium* e gli *horti.*
In epoca cristiana riprese vitalità con il sorgere di chiese paleocristiane ma con le invasioni barbariche la zona attraversa un nuovo periodo di decadenza, dovuto alla mancanza di acqua causata dai Visigoti che avevano interrotto gli acquedotti.
Rimase un luogo piuttosto marginale durante il Medioevo quando era considerato maledetto e pericoloso, popolato da streghe e spiriti maligni.
Importanti interventi architettonici e artistici interessarono Santa Croce in Gerusalemme e Santa Maria Maggiore, basiliche ancora oggi simbolo del quartiere, in preparazione del primo Giubileo del 1300. La piena fioritura si ebbe nel XVI secolo grazie agli interventi di papa Sisto V che, in vista del Giubileo, fece tracciare nuovi viali rettilinei fino a San Giovanni per favorire i pellegrini.
Nel Settecento, quando la città fu suddivisa in rioni, l'Esquilino entrò a far parte di Monti e sarebbe diventato un rione a sé nel 1874.
Durante la prima metà del XIX secolo la zona torna ad essere riservata alle grandi ville suburbane dell'aristocrazia romana. Sotto il governo di Pio IX (1846-1878), Papa liberale, inizia la modernizzazione della città sia a livello civile che nelle infrastrutture, si dà il via, per esempio, alla costruzione dell'attuale Stazione Termini, sull'Esquilino.
Il 17 marzo 1861 fu proclamata l'unità d'Italia. Roma divenne territorio italiano nel 1871, l'anno seguente alla "breccia di Porta Pia", dopo l'esito positivo di un plebiscito risultato favorevole all'annessione da parte dell'Italia. (Legge 3 febbraio 1871)
Roma diventa capitale del Regno D'Italia e subisce una grande accelerazione anche nelle trasformazioni urbanistiche. In seguito al completamento della stazione ferroviaria di Termini, già iniziata nel 1867, la città si sviluppa soprattutto verso est.
Si spostano a Roma tutti gli uffici e gli organi politico-rappresentativi e con essi un gran numero di dipendenti statali, dal Piemonte e dalla Toscana, che si stabiliscono in molti all'Esquilino per la vicinanza della stazione ferroviaria. Quest'immigrazione portò a un rapido aumento demografico e alla multiculturalità caratteristica. Il quartiere viene rinnovato a livello strutturale a partire dal 1872

e trasformato in un quartiere borghese destinato ad ospitare circa 35.000 persone fra impiegati e bancari immigrati dal nord, artigiani e piccolo-borghesi.

Nel 1880 ha inizio a Roma la cosiddetta “febbre edilizia”, ovvero una costruzione frenetica spinta più dalla speranza di guadagno che dalla volontà di edificare strutture adatte alla popolazione della nuova capitale. Mentre in quasi tutte le nuove aree la concentrazione della popolazione rimane bassa, nella zona dell’Esquilino gli spazi vuoti sono pochissimi. La borghesia ministeriale trasferitasi in città dopo il ‘71 si divide negli alti funzionari e dirigenti che si stabiliscono soprattutto nella zona della precedente villa Ludovisi, tra Trinità dei Monti e Via Veneto, e il personale impiegatizio che si concentra nell’Esquilino.
La costruzione edilizia necessita inoltre di una classe operaia di muratori e manovali, che si trasferiscono dalle campagne. Questi nuovi arrivati non vengono integrati tra la popolazione urbana e quindi sono costretti a costruirsi baracche intorno alla città o a vivere per strada, come ad esempio sotto i portici di Piazza Vittorio e sulle scalinate di Santa Maria Maggiore e San Giovanni. Il primo quartiere costruito appositamente per la classe operaia e industriale è Testaccio, che però dovrà attendere anni prima di essere completato. Nel frattempo nascono spontaneamente al di fuori dal piano regolatore altre zone popolari come San Lorenzo e Santa Croce.
Il nuovo quartiere Esquilino necessitava infine di una scuola: il 6 Agosto 1880 viene istituito il "Terzo Ginnasio" di Roma successivamente dedicato ad Umberto I di Savoia di cui prese il nome nel 1881.
Il Liceo nacque il 25 luglio 1881 con un provvedimento dell'allora ministro della pubblica istruzione Guido Baccelli, essendo ormai evidente che il Visconti, nato nel 1870, era "insufficiente al gran numero degli alunni".
L’edificio del Liceo Umberto I è il primo costruito per essere adibito a scuola nel Regno d’Italia. Inizialmente, in mancanza di un luogo adatto all'utilizzo, la scuola ebbe due sedi: il Liceo era situato a via Urbana, mentre il Ginnasio in piazza dell'Esquilino, al primo piano del Palazzo comunale delle scuole dove, nel 1883, sarà spostato anche il Liceo. Durante i primi anni l'edificio sarà oggetto di varie ristrutturazioni per migliorarne la fruibilità, ristrutturazioni alle quali prenderà parte l'architetto romano Gioacchino Ersoch (1815-1902) progettando la parziale sopraelevazione dell'edificio.
La popolazione scolastica continuò ad aumentare quando, ai figli dei dipendenti statali e dei bancari immigrati dall'Italia centro-settentrionale, si aggiunsero anche studenti provenienti da Molise, Abruzzo e Calabria, che si inserirono nel quartiere durante il XX secolo.
Due aspetti hanno colpito l’attenzione dei ragazzi che hanno studiato i registri dell’archivio: una popolazione scolastica quasi esclusivamente maschile (la prima studentessa compare alla maturità nell’anno scolastico ‘92-’93) e il numero di studenti privatisti, soprattutto nei primi anni, superiore a quello degli iscritti frequentanti (a.s. ‘84-’85 51/64 totali) che affrontano la Maturità, alcuni più che ventenni. Sono alunni che hanno frequentato scuole private, il seminario vescovile o hanno usufruito dell’educazione parentale e che spesso non riescono a superare l’esame (i respinti o ritirati sono spesso più dei promossi).
Nel 1954 il Liceo cambiò nuovamente denominazione in onore del professore di Storia e Filosofia Pilo Albertelli (1907-1944) che fu docente presso la scuola prima di scegliere di prendere parte attiva alla lotta contro la dittatura fascista come partigiano; per questo fu imprigionato, torturato e poi ucciso alle Fosse Ardeatine il 24 marzo 1944, insieme ad altri 334 prigionieri uccisi dai tedeschi come rappresaglia per l'azione di guerra partigiana di Via Rasella, nella quale morirono 33 soldati nazisti.
E’ stato imprigionato e torturato perché era antifascista. E’ stato ucciso alle Fosse ardeatine perché era antifascista e non perché era italiano.
Il liceo classico "Pilo Albertelli" è dunque sempre stato un punto di riferimento per i quartieri orientali di Roma e ha svolto un ruolo di primaria importanza all'interno dello Esquilino.

Il dato che ci interessa in relazione allo studio sul numero di studenti espulsi dal Liceo in seguito alle leggi razziste del '38 è la provenienza molto varia degli alunni frequentanti: molti da Firenze, in seguito allo spostamento della Capitale e quindi degli uffici statali, ma anche dal Lazio, dal resto d'Italia e, alcuni, dal resto d'Europa.
Questo spiega come mai uno studio analogo condotto dal Liceo Visconti, situato al centro di Roma non lontano dal ghetto, abbia individuato un numero di persone espulse dalla scuola in seguito alle leggi razziste cinque volte maggiore rispetto all'Albertelli.

eliraffa12@gmail.com
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

Maria Di Santo - Alma Imperiali

Incidenza delle leggi razziste del 1938 sulla popolazione scolastica del Liceo Umberto I di Roma
Relazione del progetto di ricerca negli archivi storici

Cenni ai profili giuridici del regio decreto-legge 1728/1938 (leggi razziali)

Le leggi razziali italiane furono un corpus di norme promulgate nel 1938 dal regime fascista di Benito Mussolini. Furono emanate con regio decreto-legge, rubricato "provvedimenti per la difesa della razza italiana".
Il regio decreto era strutturato in tre capi dedicati rispettivamente a:
provvedimenti relativi ai matrimoni (capo I),
definizione degli appartenenti alla razza ebraica (capo II),
disposizioni transitorie e finali (capo III).
All'interno del capo secondo, all'art. 8 si legge la definizione di chi fosse considerato "ebreo", con la conseguente creazione di un registro di tutti gli ebrei residenti in Italia:
Agli effetti di legge:
a) è di razza ebraica colui che è nato da genitori entrambi di razza ebraica, anche se appartenga a religione diversa da quella ebraica;
b) è considerato di razza ebraica colui che è nato da genitori di cui uno di razza ebraica e l'altro di nazionalità straniera;
c) è considerato di razza ebraica colui che è nato da madre di razza ebraica qualora sia ignoto il padre;
d) è considerato di razza ebraica colui che, pur essendo nato da genitori di nazionalità italiana, di cui uno solo di razza ebraica, appartenga alla religione ebraica, o sia, comunque, iscritto ad una comunità israelitica, ovvero abbia fatto, in qualsiasi altro modo, manifestazioni di ebraismo. Non è considerato di razza ebraica colui che è nato da genitori di nazionalità italiana, di cui uno solo di razza ebraica, che, alla data del 11 ottobre 1938-XVI, apparteneva a religioni diversa da quella ebraica.
Altre disposizioni delle leggi razziali:

- L'esclusione degli ebrei dalla funzione pubblica e dal servizio militare (art 10)
- La proibizione di matrimoni tra ebrei e non ebrei. (art 1)
- Il divieto per gli ebrei di possedere attività commerciali, terreni e beni immobili. (art 10)
- L'imposizione di tasse speciali per gli ebrei e la limitazione del loro accesso alle prestazioni sociali.

Ulteriore e più specifico intervento legislativo si ebbe con regio decreto 1390/1938, nel settore dell'istruzione pubblica, rubricato "provvedimenti per la difesa della razza italiana nella scuola fascista" che all'art. 2 sancì l'espulsione degli studenti ebrei dalle scuole:
"alle scuole di qualsiasi ordine e grado ai cui studi sia riconosciuto effetto legale, non potranno essere iscritti alunni di razza ebraica".

Introduzione al progetto

A fronte di tale produzione legislativa, si ebbero effettive espulsioni da parte degli istituti pubblici di studenti ebrei, documentate dagli archivi dei registri scolastici di quegli anni.
Il progetto di ricerca infatti è nato dall'adesione del Liceo Pilo Albertelli alla Rete degli archivi storici delle scuole e dalla proposta di lavoro della professoressa Raffaelli, Storia e Filosofia. È stato svolto un confronto tra gli elenchi degli anni '37-'38 e '38-'39 del liceo Umberto I (precedente

nome del Pilo Albertelli) per capire quali fossero gli alunni di cui si perdevano le tracce nell'elenco dell'anno scolastico successivo alla emanazione delle leggi razziali in Italia (1938).

La ricerca

Sono stati annotati 109 nomi di studenti espulsi potenzialmente per motivi razzisti dalla scuola. Tuttavia, per rendere certa questa circostanza, è stato svolto un ulteriore confronto tra questi 109 nomi e i registri dell'archivio storico resi disponibili dalla Comunità ebraica. I confronti sono stati attuati tramite i seguenti dati degli appartenenti alla Comunità:

Dati anagrafici;
Dichiarazioni di razza;
Elenco dei circoncisi;
Elenco degli alunni frequentanti la scuola ebraica, scuola nata per accogliere gli ebrei espulsi dalle scuole statali.

In merito a quest'ultimo punto, nell'elenco degli iscritti alla scuola ebraica, sono state rinvenute 43 iscrizioni negli anni successivi al 1938 di studenti provenienti dall'Umberto I, un numero maggiore, quindi, rispetto a quello emerso dai registri dell'odierno Pilo Albertelli. Abbiamo scoperto che esisteva un'omonima scuola, sita nel quartiere Prati di Roma, scuola elementare del Governatorato, che ha consentito ai bambini di famiglia ebraica di frequentare in orari differenziati rispetto ai bambini non ebrei. Si presume che questi studenti siano passati dalle elementari alla scuola media ebraica negli anni successivi al 1938-39.
Dalle ricerche negli archivi della Comunità ebraica abbiamo ottenuto un numero abbastanza ristretto di nomi, rispetto ai 109 iniziali, di ragazzi sicuramente espulsi in seguito alle leggi razziste; l'esiguità numerica potrebbe essere dovuta al fatto che la scuola Umberto I era situata nei quartieri sorti dopo l'unità d'Italia, meno vicina ai quartieri storici e al ghetto dove risiedeva la maggior parte degli ebrei.
In conclusione, dei 109 nomi rintracciati nei registri dell'Umberto I:

tre ragazzi con cognome evidentemente ebraico non sono stati espulsi, forse discriminati o convertiti; soltanto uno tra questi era stato sicuramente battezzato alla nascita;
dieci sono studenti effettivamente espulsi;
degli altri non si sa nulla.

Tra questi dieci sicuramente espulsi per motivi razziali: sei hanno continuato a frequentare la scuola, trasferendosi in quella ebraica, e invece gli altri quattro si suppone che abbiano lasciato gli studi, dal momento che non sono comparsi nei registri della scuola ebraica.
Infine, di questi dieci studenti abbiamo raccolto i dati anagrafici, il domicilio, il numero e la data della dichiarazione di razza, i dati anagrafici dei genitori, e sono emersi ulteriori elementi delle loro vite come: la parentela fra alcuni di loro, l'arresto di una mamma mai tornata, l'emigrazione di due famiglie.

Chi erano i dieci ragazzi espulsi dal liceo Umberto I a seguito e in forza delle leggi razziste del 1938:

1) AMATI AMBRETTA nata a Roma 13/07/1924 14 anni
2) BAROCCIO CARLA nata a Roma 7/7/1925 13 anni
3) CALO' MAURIZIO nato a Roma 18/08/1923 15 anni
4) DE ANGELIS DONNA LIA nata a Roma 3/9/1927 11 anni

5) DE ANGELIS GIULIO nato a Firenze 5/8/1924 14 anni
6) DELLO STROLOGO FLORA nata ad Asyût 30/3/1923 15 anni
7) PONTECORVO ROBERTO nato a Roma 5/7/1925 13 anni
8) SEGRE' SERGIO nato a Roma 18/07/1922 16 anni
9) SONNINO MAURIZIO nato a Roma 22/4/1925 13 anni
10) ZEVI GIUSEPPINA nata a Roma 1/6/1921 17 anni

Conclusioni

Le leggi razziste rimasero sostanzialmente in vigore fino all'armistizio dell'8 settembre 1943. Causarono la discriminazione e l'isolamento sociale degli ebrei italiani che in Italia si erano emancipati col Risorgimento e a Roma solo dopo il 1870. Furono inoltre un utile strumento per individuare le vittime di razzie e deportazioni.
La lotta contro questi tragici eventi trova la sua più alta realizzazione nella Costituzione repubblicana e antifascista del '48 e in particolare negli articoli 2 e 3, dove si affermano i principi di: inviolabilità dei diritti fondamentali, uguaglianza e pari dignità sociale. Il monito costante avverso ogni tipo di discriminazione si rinviene nel principio, di cui all'art. 3:
"Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali."
Ancor più incisiva è l'effettività della tutela dell'uguaglianza garantita dal secondo comma dello stesso articolo, in cui la Costituente ha voluto assicurare un impegno concreto da parte dello Stato alla rimozione degli ostacoli che limitano il pieno sviluppo della persona umana.
L'utilizzo del termine "razza" all'interno della Costituzione è stato discusso; tuttavia, si ritiene che funga da ammonimento rispetto alle odierne forme di razzismo, radicate nella società, spesso silenti e non combattute. Il progetto ci ha permesso di rapportarci non soltanto a nomi ed elenchi, ma a vite e storie di studenti che hanno frequentato le nostre stesse aule, dalle quali sono stati strappati. Grazie alla ricerca, è emerso in noi un profondo senso di vicinanza ad una realtà tragica, sempre più lontana nel tempo, ma pericolosamente attuale. Benché le razze umane non esistano, il razzismo continua a manifestarsi in molte forme e deve essere affrontato anche oggi con consapevolezza, serietà e con la precisa determinazione di contrastarlo.

almaimpe@icloud.com
ex studentessa del Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

m.disanto2001@yahoo.it
ex studentessa del Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT: Impact of the Racist Laws of 1938 on the Population of Liceo Umberto I in Rome.

The racist anti-Jewish laws of 1938 decreed the expulsion of Jewish pupils from schools without issuing decrees addressed to individual students. The total number of those expelled is unknown to this day. By studying the registers and reports kept in the historical archive of the Liceo Pilo Albertelli, formerly Umberto I, we investigated the consequences of the expulsion on the school population in the school year 1938-1939. Moreover, with the help of the high school's registers since its foundation in 1880, we studied the history and characteristics of the Esquiline district that hosts the school, the history of the high school, and the origin of the students who attended it. This second study allows a deeper reading of the results and a connection with similar research from other Roman high schools. We identified the names, biographical data and addresses of the ten students expelled from the high school.

Keywords: High school historical archive, Esquiline District, Racist Laws of 1938.

Storia dell'Esquilino:
I. INSOLERA, *Roma moderna*, Torino 2011
V. VIDOTTO, *Roma contemporanea*, Bari 2006
Lezioni di:
Prof. Federico Gizzi sulla storia recente del quartiere Esquilino
Prof.ssa M. Elisabetta Raffaelli sulla storia di Roma nel XIX sec.
Arch. Carmelo Severino sulla storia del quartiere Esquilino
Consulenza storica della Prof.ssa Nina Quarenghi dell'IRSIFAR

Relazione del progetto di ricerca negli archivi storici:
Decreto legge 1728/1938
Decreto legge 1390/1938
Costituzione Italiana 1948
A. DE BERNARDI, S. GUARRACINO, *Epoche*, Vol. 3, Milano 2012

Michela Nocita

A scuola con Cassola, un progetto scolastico pluriennale

Tra i tanti progetti del Liceo classico Pilo Albertelli di Roma, uno di quelli che ha avuto vita più lunga è dedicato a Carlo Cassola[1]. Romano, anche se molti lo credono toscano, lo scrittore è un ex studente del Liceo Umberto I: ultimogenito di Garzia Cassola, giornalista di origini lombarde, e di Maria Camilla Bianchi, volterrana, Carlo crebbe nel quartiere Trieste nella casa di via Clitunno insieme ai fratelli molto più grandi di lui, quasi fosse figlio unico. Era a suo dire un bambino solitario, ma non triste, appassionato di storia e geografia[2], felice dei giochi solitari nel giardino di casa e delle rare nevicate romane che gli permettevano di non andare a scuola[3]. Proprio il rapporto con la scuola non è sempre stato facile: dopo avere concluso il ginnasio al Liceo Tasso, si iscrisse per gli anni successivi all'Umberto I (oggi Liceo Albertelli) presso il quale sono conservati i registri degli anni scolastici 1932-1935, quelli del suo triennio e del diploma (Figg. 1, 2). Le insufficienze in Religione e in Educazione fisica rivelano l'insofferenza del giovane scrittore per le materie maggiormente strumentalizzate ed esaltate dalla scuola fascista, così come non era in sintonia con le letture carducciane imposte in classe il suo amore per Joyce, Hardy, Pascoli e Bacchelli.

La scuola, però, fu anche un luogo d'incontri e di esperienze positive per il giovane Carlo: scrisse sul giornale scolastico "La penna degli studenti" e si legò con una profonda amicizia a Manlio Cancogni e Ruggero Zangrandi. Con loro Cassola organizzava riunioni "carbonare" nella cantina di casa dando vita al Movimento Novista Italiano, una corrente poetica antifuturista, secondo le intenzioni dei giovani partecipanti che si definivano "fascisti di sinistra". Tra questi, Bruno Zevi, Mario Alicata e il figlio di Mussolini, Vittorio. E' in questo periodo che Cassola scrisse i primi raccontini, privilegiando una visione della realtà "periferica". Uno dei temi principali dello scrittore adulto sarà proprio quello del limite, ovvero la scelta di una prospettiva decentrata dalla quale guardare il mondo, preferendo affrontare la realtà dai suoi limiti, piuttosto che dal centro. Ai tempi della giovinezza, la curiosità per la periferia ha anche una connotazione realistica: la smania d'incontrare "i fratelli oppressi" che abitavano nella periferia romana, porta Carlo ed i suoi amici ad incursioni nei quartieri popolari, vestiti in abiti trasandati quasi a camuffarsi tra la gente[4]. Ma il Cassola ragazzo guardava anche al centro della città: non era la Roma archeologica quella che prediligeva, esaltata dal fascismo, e non era la Roma verdeggiante e solare della campagna e dei parchi; piuttosto, è "la nostra vecchia Dublino", come la chiama con l'amico Manlio, ovvero le alture del Pincio, del Quirinale e di Trinità dei Monti nelle giornate uggiose[5]. Il suo quartiere, considerato periferico all'epoca, dichiarava di amarlo ben poco ad eccezione del tram, semovente nella città statica. Anche questo tema, quello del movimento, diventerà uno dei capisaldi della scrittura cassoliana: "Non il punto fermo ma la vita che è moto doveva essere l'oggetto della mia scrittura" scrive nel 1942, ovvero, per poter scrivere è necessario riconoscere anche nelle forme immobili tutte le possibilità di movimento al fine di "tentare un film dell'impossibile"[6].

Terminati gli studi liceali, Carlo Cassola s'iscrive alla Facoltà di Giurisprudenza alla Sapienza laureandosi nel 1939. Inizia così un nuovo rapporto con la scuola, questa volta da docente: per due anni insegnò a Volterra, quindi a Foligno, a Cecina e a Grosseto dove tenne la cattedra di Filosofia e Storia fino al 1962 quando, ottenuto il grande successo con "La ragazza di Bube" (Premio Strega 1960), abbandonò l'insegnamento per dedicarsi alla scrittura.

Consci che l'archivio del Liceo Albertelli potesse essere una fonte di preziose informazioni proprio per la prima fase di formazione dello scrittore e, al tempo stesso, sicuri che la biblioteca scolastica

potesse offrire ottime possibilità di lettura dell'opera cassoliana ai ragazzi, nel 2017 in occasione del centenario della nascita dello scrittore abbiamo dato vita con l'allora Dirigente Prof.ssa Antonietta Corea al progetto "A scuola con Cassola". Le celebrazioni del centenario, suggerite dal Dott. Franco Cenci, estimatore dello scrittore ed amico della famiglia Cassola, sono state organizzate con diverse attività: la ricerca presso l'archivio scolastico, il laboratorio di lettura in biblioteca e di scrittura in classe, il cineforum e il laboratorio d'arte[7] (Fig. 3).

Un piccolo gruppo di allieve si dedicò subito alla ricerca dei documenti personali dell'autore nell'archivio scolastico, giungendo al reperimento delle tre pagelle relative agli anni di frequenza dell'allora Liceo "Umberto I". L'individuazione di questi documenti inediti è stato un contributo importante da parte della nostra scuola alla ricostruzione della vita privata dello scrittore e le pagelle in sé, lungi dall'essere una mera registrazione di voti, risultano eloquenti sulla personalità del giovane Carlo, tanto da meritare una riflessione[8].

Naturalmente l'attività più laboriosa è stata quella della lettura, della critica e della discussione dei testi proposti ai ragazzi, seguita dalla rielaborazione scritta che è consistita, in alcuni casi, in una riscrittura dei testi originali. Ai più giovani venne destinata la lettura dei romanzi "Il taglio del bosco", "La ragazza di Bube" e "Il Paradiso degli animali". Agli studenti delle ultime classi, invece, fu proposto di lavorare su due macro aree: i racconti brevi giovanili confluiti nella raccolta "La visita" e la critica a Cassola autore della Resistenza, comprensiva del confronto con altri scrittori che hanno affrontato lo stesso periodo con prospettive diverse. Dalle riflessioni dei ragazzi emersero tre acquisizioni principali: l'amore che l'autore porta per tutto ciò che è marginale, periferico piuttosto che centrale; la lettura subliminare del paesaggio, tesa a cogliere il senso più intimo della realtà oltre l'apparenza consueta; l'attenzione per ciò che è una visione ferma, cioè un'immagine statica suscettibile di diverse animazioni. Per quanto riguarda il presunto revisionismo cassoliano, risultò evidente agli studenti come la critica falsamente storicistica, che aveva bollato Cassola come superficiale e addirittura denigratore della Resistenza, potesse essere facilmente confutata tenendo conto dell'attenzione dell'autore all'interazione tra i grandi avvenimenti storici e i destini individuali, interdipendenti e speculari tra loro[9].

Negli incontri pomeridiani del cineforum, aperto anche agli studenti di altri Istituti di Roma (Liceo Azzarita, Liceo Russell), vennero proiettati i film "La ragazza di Bube" di Luigi Comencini e "Il taglio del bosco" di Vittorio Cottafavi, preceduti da un'introduzione a cura della dott.ssa Annalisa Guizzi, Inoltre, gli studenti ebbero l'opportunità di vedere un documentario inerente alla prima produzione letteraria e alcune interviste dell'autore, queste ultime molto utili per far conoscere sia la polemica sorta intorno alla critica alla Resistenza mossa da Cassola[10], che il pensiero dell'ultima fase, quello apocalittico antimilitarista degli anni '70-'80[11].

Il Laboratorio di discipline pittoriche tenuto dal prof. Fabio Salafia, invece, permise agli allievi di esprimersi graficamente. Da *La visita* è stato tratto un quadro caratterizzato dal fondo rosso e da un'atmosfera di sospensione[12] mentre *La ragazza di Bube* ha ispirato un olio in azzurro[13]; uno dei racconti pubblicati da Cassola nella rivista "Botteghe oscure", intitolato *Rosa Gagliardi*, inoltre, ha ispirato uno studio a matita molto espressivo[14] (Figg. 4, 5, 6).

La Giornata conclusiva di quel primo anno di progetto, il 17 marzo 2017 fu concepita come una festa nella quale si sono avvicendati momenti diversi: i saluti istituzionali del dott. Pierluigi Regoli (Regione Lazio), del dott. Giovanni Figà Talamanca (Municipio I Roma Centro) e del dott. Vittorio Fantozzi, sindaco di Montecarlo di Lucca; le lezioni della prof.ssa Alba Andreini e del prof. Fabrizio Scrivano; l'incontro degli studenti con la famiglia Cassola; le letture dai romanzi interpretate da Giovanna Mori; l'esibizione del coro Albertelli. Tutte le attività "cassoliane" svolte nell'a.s. 2016/2017 sono state riprese dal Dott. Giordano Cossu, direttore della società

cinematografia Hirya Lab, e dai suoi collaboratori il prof. Saverio Paoletta e Harvinder Singh, con lo scopo di trarne materiale documentario.

Nel dicembre 2017, poi, abbiamo avuto il piacere di presentare il volume degli "Atti della Giornata" alla Fiera libraria di Roma "Più libri, più liberi" presso lo stand della casa editrice Viella; l'11 maggio 2018, inoltre, gli Atti sono stati presentati al Salone Internazionale di Libro di Torino, presso lo stand della Viella e presso quello del MIUR[15] (Fig. 7)

L'acquisizione più grande di questo percorso, tuttavia, è stata la conoscenza e, posso dire, l'amicizia nata con la figlia di Carlo, Barbara Cassola, la moglie Pola Natali, la nipote Valeria Cassola e i pronipoti Bruno Cassola e Giordano Cossu.

Nel successivo a.s. 2017/2018 abbiamo dedicato al progetto il cineforum e una giornata in Aula Magna a un anno di distanza dalla prima, intitolandola "17 marzo 2018. Giornata di chiusura del Progetto".

Ha presieduto quell'incontro il Prof. Roberto Antonelli, Accademico dei Lincei ed affezionato ex studente dell'Albertelli, il quale ha ricordato la personale interpretazione della Resistenza da parte di Carlo Cassola e il dibattito sorto in merito alla sua opera lungimirante, non omologata alle correnti politico-culturali del dopoguerra. A chiusura dell'intervento, è stata letta da Giovanna Mori una breve, ma significativa parte dal capitolo IV de "La ragazza di Bube". Quindi la Dott.ssa Annalisa Guizzi ha proposto, commentandoli, alcuni frammenti dei film presentati al cineforum scolastico, "Il taglio del bosco" di Vittorio Cottafavi e "La ragazza di Bube" di Luigi Comencini[16]. Il writer Smoe, poi, ci ha regalato i disegni appositamente realizzati per la Giornata: il ritratto di Mara sullo sfondo di Volterra e un momento della lotta partigiana, inaspettatamente sospesa di fronte all'amore dei due protagonisti[17] (Figg. 8, 9).

L'anno 2019 è stato un anno particolarmente fortunato per le collaborazioni esterne: il Liceo Albertelli è riuscito ad "esportare" il progetto cassoliano in Toscana, collaborando non più soltanto con altri licei romani, come accaduto nel primo anno dei lavori, ma con l'Istituto d'Istruzione Superiore Sallustio Bandini di Siena. Il gemellaggio è stato possibile grazie al Progetto *MPS Siena InDivenire* nel quale siamo risultati vincitori: "A scuola con Cassola" è divenuto così "Memoria del paesaggio, paesaggio della memoria: escursioni senesi con Carlo Cassola" nella prospettiva di una fruizione ampiamente condivisa dei luoghi cari allo scrittore, romano di nascita e toscano d'adozione (Fig. 10).

Grazie al nuovo progetto, i nostri allievi romani sono stati accolti dai loro colleghi senesi godendo della visita della città con una guida d'eccezione, il Dott. Oliveto, che li ha accompagnati alla Fortezza medicea, alla piazza del Campo, alla piazza del Mercato e all'Orto dei Pecci; quindi i ragazzi hanno respirato l'aria del Palio nella contrada di Valmontone, prima sedendo sul sagrato della Chiesa dei Servi ad ascoltare il prof. Oliveto e la celebre cronaca della corsa scritta da Carlo Cassola, poi entrando nella splendida cappella della Santissima e nel Museo della contrada. Viceversa, gli studenti senesi ed i docenti accompagnatori hanno visitato le Fosse Ardeatine, luogo del martirio di Pilo Albertelli, guidati dalla Prof.ssa Elisabetta Raffaelli e dal Sig. Modestino De Angelis, figlio di uno dei martiri delle Fosse. Quindi hanno proseguito in un tour tra il Viminale, via delle Quattro Fontane, piazza Barberini, via Rasella, il Quirinale con uno sguardo al Pincio e a Trinità dei Monti, luoghi dei romanzi e dei racconti cassoliani.

Tutti i partecipanti, poi, hanno fatto esperienza del corridoio armonico ospitato nel Liceo Albertelli, il "metatronzone", realizzato da Paolo Monti e Laura Rossi; all'interno della struttura, gli artisti avevano proiettato le immagini della Maremma grossetana, tanto cara allo scrittore, e quelle di una celebre intervista di Beniamino Placido a Cassola (Fig. 11).

L'Istituto Bandini, al termine del progetto, ha prodotto delle brochure sui luoghi senesi e realizzato un corto a cura di *Hirya Lab*; all'Albertelli, invece, abbiamo creato un sito web dedicato al romanziere e a tutto il progetto, grazie alle competenze informatiche della Prof.ssa Emanuela Cito: http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/.

Lo spazio web è organizzato per argomenti e ricettivo di tutti i lavori e le attività svolte dagli studenti, dai docenti e dagli studiosi e, in particolare, ospita un originale approfondimento topografico: quello sulla Roma di Cassola. Al momento, è ancora inedito uno studio dei luoghi romani nell'opera cassoliana, nonostante essi non siano trascurati dallo scrittore. Sono stati prescelti, per la pubblicazione sul sito, le vie e i quartieri della città che nel contesto narrativo hanno una forte connotazione simbolica, assumendo un significato che va oltre il realismo topografico: via Valadier, Monte Mario, via Clitunno, via Rubicone, Villa Gangalanti Lancellotti, viale Regina Margherita, Pincio, Trinità dei Monti, via della Bolletta, il Trionfale, il Tiburtino. I luoghi sono presentati in modo "lineare" (§ "La Roma di Cassola") e attraverso la modalità della mappa interattiva (§ "I luoghi romani di Carlo Cassola"): cliccando sulla mappa, compaiono foto dei luoghi e brani inerenti ad essi, tratti dai racconti e dai romanzi[18] (Fig. 12).

Il 3 aprile 2019 il sito web è stato premiato, con nostra grande soddisfazione, nella sala della Protomoteca in Campidoglio nell'ambito della I edizione della Giornata delle scuole "La comunità che educa" (Assessorato alla Persona, Scuola e Comunità Solidale ed il Dipartimento ai Servizi Educativi e Scolastici, MIUR/USR).

Via via negli anni, http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/ si è arricchito di interventi interni ed esterni alla comunità scolastica e di nuovi approfondimenti: alcuni appassionati lettori di Cassola ci hanno scritto presentando le loro biblioteche[19]; gli ex allievi grossetani ci hanno regalato un ricordo vivace e affettuoso del Prof. Cassola, docente di Storia e Filosofia[20]; abbiamo aggiornato la bibliografia didattica dello scrittore, strumento utilissimo per la divulgazione presso le nuove generazioni[21](Fig. 13).

Un'altra importante collaborazione dell'anno 2019, oltre a quella con il Liceo Bandini, è stata con l'ANPI, l'Associazione Nazionale Partigiani Italiani della sezione Esquilino Monte Celio. Il 13 aprile, alla presenza del Segretario Dott. Spagnoli e della famiglia Cassola, nell'ambito della Giornata "Donne e Resistenza" gli allievi del nostro liceo hanno presentato "Le ragazze di Carlo Cassola e le cattive ragazze tra immaginario letterario e realtà storica" ricordando alcune delle protagoniste dei romanzi e dei racconti cassoliani. Oggi fa sorridere sentir definire quelle figure 'arbitrarie, passive e ambigue' come appare negli scritti femministi degli anni '70 del secolo scorso; a ben vedere, quelle figure femminili non sono affatto remissive, come ci hanno dimostrato i nostri allievi ricordando ad esempio Gisella, che nell'omonimo romanzo spinge il marito a partire per combattere per la Repubblica di Salò, oppure Anna che rappresenta il desiderio di una vita concreta e semplice in contrasto con Fausto, o ancora Mara, la vera responsabile della crescita di Bube rispetto ai suoi compagni di Resistenza[22] (Fig. 14).

Sempre nello stesso anno, "A scuola con Cassola" si è "intrecciato" con altri due progetti di livello nazionale: il primo è un progetto *Monitor 440, MIUR MIBAC 2018/2019* intitolato "Lampi di Albertelli", concepito da chi scrive e dalla Dirigente Corea come un cineforum sulle 'stelle' del nostro Liceo. Questo lavoro ha avuto come esito sia una pubblicazione cartacea[23] che il docufilm

'Lampi dell'Albertelli' (prodotto da Hirya Lab, regia di S. Paoletta); nel filmato, la vita e l'opera di Carlo Cassola vengono presentate da una lettrice d'eccezione, la prof.ssa Valeria Cassola, nipote dello scrittore[24].

L'altro progetto è quello della "Notte del Liceo Classico" al quale abbiamo partecipato sia nel 2019 che nel 2021, anno del ripristino della manifestazione dopo il Covid[25]. Neppure la pandemia è riuscita a interrompere i nostri "impegni cassoliani": nel 2020 durante la DAD, la didattica a distanza imposta dalla misure di contenimento del contagio, i nostri allievi hanno letto, analizzato e commentato l'opera cassoliana[26]. E certo non sono stati i soli: le studentesse della classe V F indirizzo linguistico dell'Istituto "Niccolò Machiavelli" di Roma, guidate dalla Prof.ssa Turrisi, approfittando del soggiorno forzato a casa hanno letto e commentato il romanzo "La ragazza di Bube" così bene da meritare la pubblicazione sull'Atlante Digitale del '900 Letterario e Oscar 2020, nella sezione #ioscrivoacasa[27].

L'a.s. 2020/2021, infine, rappresenta la fase più recente di questo longevo lavoro: lo studio del nostro autore di riferimento è proseguito durante quell'anno in chiave pittorica[28]. Individuata la presenza di Roma nella produzione cassoliana già nel 2019 (vd. *supra*), gli studenti del nostro Liceo hanno ritratto il paesaggio urbano riproducendo l'atmosfera dei racconti e dei romanzi dell'autore. Compito non semplice, al quale si sono applicati gli allievi del Laboratorio di Discipline Pittoriche del Prof. Fabio Salafia, e non solo. In questo percorso iconografico, l'esito finale è stato il bando di un concorso (che ha visto vincitori gli studenti Lada Bressi, Alice D'Avolio con Enrico Gatto e Alessandro Rubino), e la realizzazione di una mostra (Fig. 15). A quest'ultima hanno aderito maestri che spontaneamente e appassionatamente hanno voluto sostenerci, con espressioni artistiche diverse e a diverso titolo: Franco Cenci, Alex Mezzenga, Paolo Monti, Delia Pizzuti, Laura Rossi, Fabio Salafia, Smoe ed Ala Zarvanytska. La mostra, corredata da un catalogo online (Fig. 16)[29] è stata "una collettiva" non solo per la pluralità delle opere: la realizzazione dell'evento in uno dei periodi più difficili della Storia recente è stata possibile grazie all'impegno degli studenti, degli artisti, della Commissione giudicatrice e dei nostri Dirigenti, la Prof.ssa Antonella Corea e il nuovo Preside Prof. Antonio Volpe. La poetica di Cassola è stata colta dai nostri giovani "pittori" nella dinamicità colorata del tram, nella staticità isolata di un ponte, nella difficile scelta d'amore e di vita di Mara, nella forza di Rosa, nella vitalità sopita di una natura morta e nel ritratto di un luogo d'elezione, Monte Mario. Per i maestri che hanno partecipato all'iniziativa, l'animo dello scrittore si rivela nei panorami nebbiosi e scintillanti di Roma, nella lettura subliminare della natura, nelle "macchie di colore" , nella memoria del paesaggio espressa dagli orti superstiti tra i nuovi palazzi della periferia urbana..

A questo percorso già ricchissimo, si aggiunge quest'anno l'inserimento del progetto nell'Avvio alla III Missione della Sapienza. Con soddisfazione si può affermare che il lavoro pluriennale svolto è un esempio di quanto possa essere formativo il coinvolgimento degli studenti nello studio degli archivi scolastici e quanto si possa ricavare da una ricerca multidisciplinare attentamente guidata, ottenendo risultati diversificati e talora sorprendenti.

michela.nocita@uniroma1.it
Sapienza, Università di Roma

ABSTRACT: At school with Cassola, a multi-year school project

From school archives, the life of the young Carlo in Rome before his voluntary move to Tuscany, his favourite land. The 'A scuola con Cassola' project, which started in 2017 on the occasion of the centenary of the writer's birth, led to the creation of a website awarded in 2019 at the Campidoglio:

https://ascuolaconcassola.piloalbertelli. it/ The site collects the many experiences carried out over the years on literature and on the figure of the author: the reading in class of stories and novels; the reviews of "Cassola's" movies in the school film forum; the creation of a literary map of the places in Rome featured in Cassola's novels; the publication of the Proceedings of the Day celebrating the writer's 100th birthday, presented at the Fiera del Libro di Torino and at the PiùLibri PiùLiberi fair in Rome; the conference in 2018 by Prof. Roberto Antonelli in the Aula Magna of the Liceo; interviews with Professor Carlo's students from Grosseto; the staging of an exhibition of paintings by our students inspired by the novelist's work; the direct acquaintance with the Cassola family, who has always accompanied us along this long journey.

M. ANTONELLI, I. CAPUTO, G. TUZZI, *Cassola a scuola: lo scrittore sui banchi, in A scuola con Cassola. Atti della Giornata, 17 marzo 2017 Liceo Pilo Albertelli – Roma,* a cura di M. NOCITA, supervisione A. COREA, "Carte moderne", 105-106, Fregene 2017.

A. ANDREINI, *Dizionario biografico degli Italiani*, s.v. *Carlo Cassola*, Enc. Treccani 2013.

C. CASSOLA, *Racconti e romanzi*, a cura di A. ANDREINI, Milano 2016

C. CASSOLA (A), *Storia e geografia*, in *La visita*, 13-17, Torino 1962.

C. CASSOLA (B), *Il mio quartiere*, in *La visita*, 78-81, Torino 1962.

C. CASSOLA (C), *Gli amici*, in *La visita*, 91-97, Torino 1962.

C. CASSOLA (D), *Il film dell'impossibile*, 7-10, in *La visita*, Torino 1962.

C. CASSOLA, *Ai miei lettori*, ne *Il taglio del bosco*, Torino 1965.

E. CHIALASTRI, *Dal diario di un liceale*, in A scuola con Cassola. Atti della Giornata, 17 marzo 2017 Liceo Pilo Albertelli – Roma,* a cura di M. NOCITA, supervisione A. COREA, "Carte moderne", 157-159, Fregene 2017.

D. DI POCE, G. VASSALLO, E. FRATOCCHI, *Il pane e le rose. Scritture femminili della Resistenza,* Roma 2018.

F. MARCHETTI, *Cassola ritrovato. A 100 anni dalla nascita (e a trenta dalla morte),* Piombino 2018.

M. NOCITA (A), a cura di, A. COREA, supervisione, *A scuola con Cassola. Atti della Giornata, 17 marzo 2017 Liceo Pilo Albertelli – Roma*, "Carte moderne", 8-12, Fregene 2017.

M. NOCITA (B), *Il Progetto*, in *A scuola con Cassola. Atti della Giornata, 17 marzo 2017 Liceo Pilo Albertelli – Roma*, a cura di M. NOCITA, supervisione A. COREA, "Carte moderne", 8-12, Fregene 2017.

M. NOCITA, a cura di, A. COREA, supervisione, *Lampi di Albertelli a.s. 2018/2019* "Iniziativa realizzata nell'ambito del Piano Nazionale Cinema a Scuola promosso dal MiBAC e dal MIUR", Fregene 2019.

F. SALAFIA, *Il laboratorio di Discipline pittoriche*, in *A scuola con Cassola. Atti della Giornata, 17 marzo 2017 Liceo Pilo Albertelli – Roma*, a cura di M. NOCITA, supervisione A. COREA, "Carte moderne", 13-14, Fregene 2017.

R. ZANGRANDI, *Il lungo viaggio attraverso il fascismo*, Milano 1963.

Fig. 1: a sin., pagella del I quadrimestre a.s. 1932/33; a dx., pagella del I quadrimestre a.s. 1933/34.
(da M. ANTONELLI, I. CAPUTO, G. TUZZI 2017)

Fig. 2: Registri del Liceo Umberto I (ora Pilo Albertelli), aa.ss. 1932/33, 1933/34.
(da M. ANTONELLI, I. CAPUTO, G. TUZZI 2017)

Fig. 3: Poster della Giornata del 17 marzo 2017, Progetto "A scuola con Cassola" (realizzazione F. Cenci, Studioidea). https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf

Fig. 4: Doriana Greco. La ragazza di Bube. Olio su tela, 35x25 cm. (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf)

Fig. 5: Ludovica Peverini. Rosa Gagliardi. Olio e grafite su tela, 70x50 cm. (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf)

Fig. 6: Claudia Di Roma. La visita. Olio su tela, 70x50 cm. (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf)

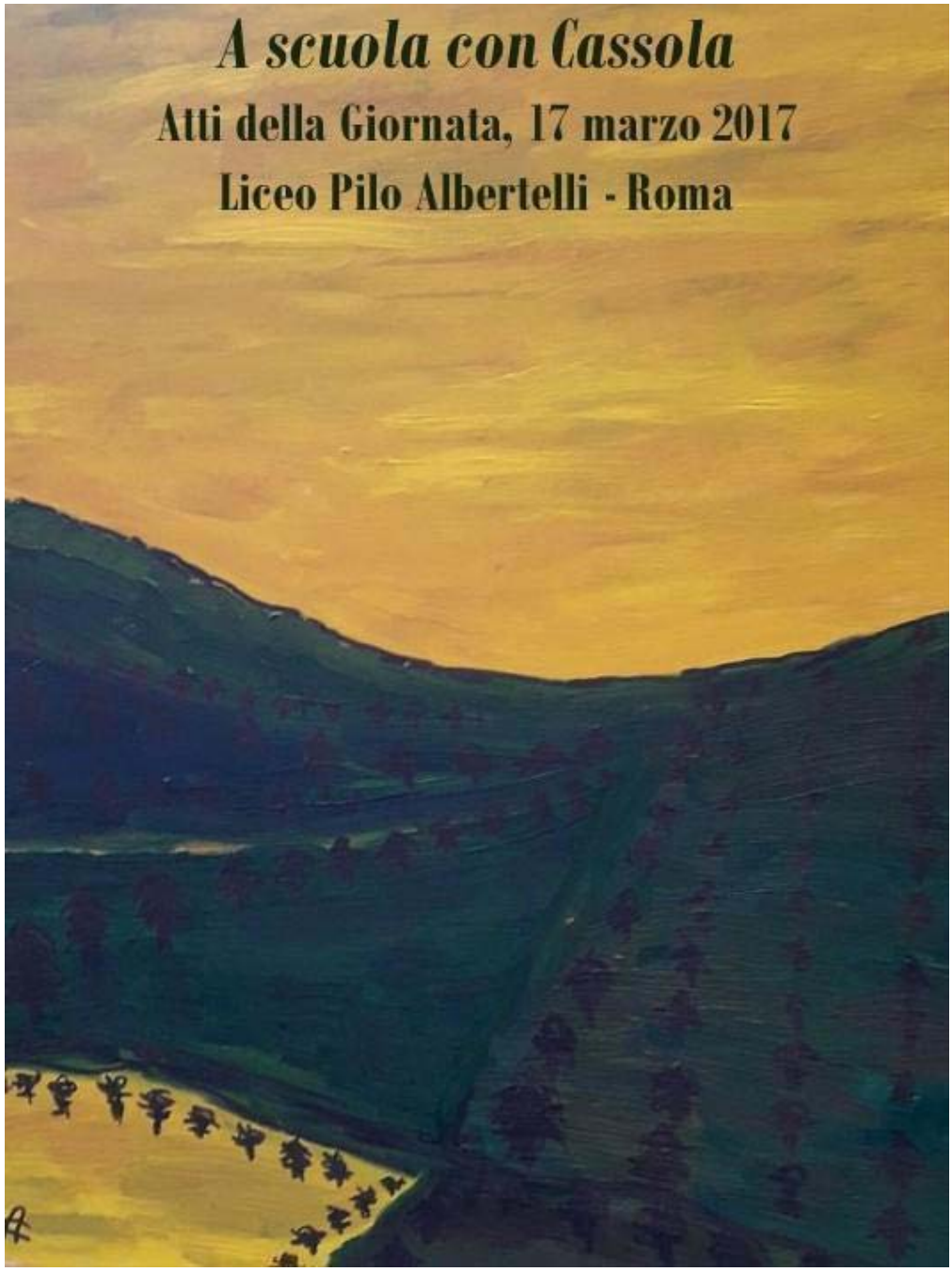


Fig. 7: Antonietta Corea- Paesaggio Toscano. Omaggio a Cassola. Olio su tela, 40x50 cm. Da M. NOCITA, a cura di, A. COREA, supervisione, *A scuola con Cassola. Atti della Giornata, 17 marzo 2017 Liceo Pilo Albertelli – Roma*, "Carte moderne", 8-12, Fregene 2017.

Fig. 8: SMOE, Amore e Resistenza. Grafica digitale. Per la Giornata del 17 marzo 2018 "A scuola con Cassola", Liceo Pilo Albertelli (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf)

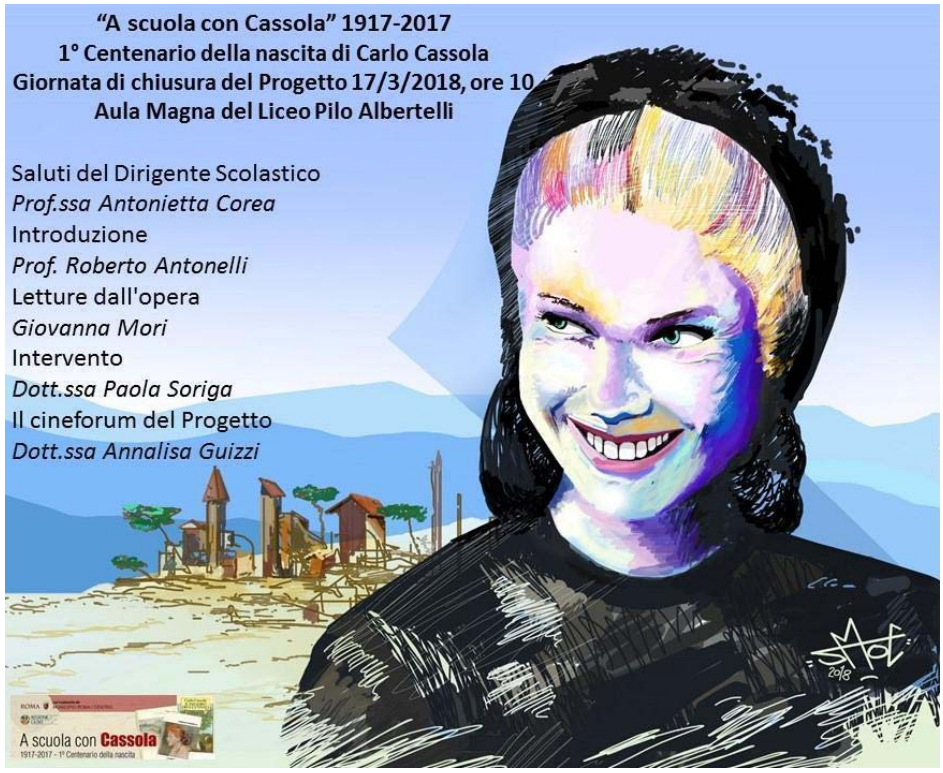


Fig. 9: SMOE, Mara. Grafica digitale. Invito di sala per la Giornata del 17 marzo 2018, Liceo Pilo Albertelli (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf)

Fig. 10: Poster del Progetto *MPS Siena Indivenire* "Memoria del paesaggio, paesaggio della memoria" 2019, realizzato dall'Istituto d'Istruzione Superiore "Sallustio Bandini" di Siena.

Fig. 11: Paolo Monti | Laura Rossi. Metatrone. Proiezione nel "metatronzone" del filmato “Beniamino Placido intervista Carlo Cassola”, Fuori Orario-20 anni prima, Rai3, 1978.

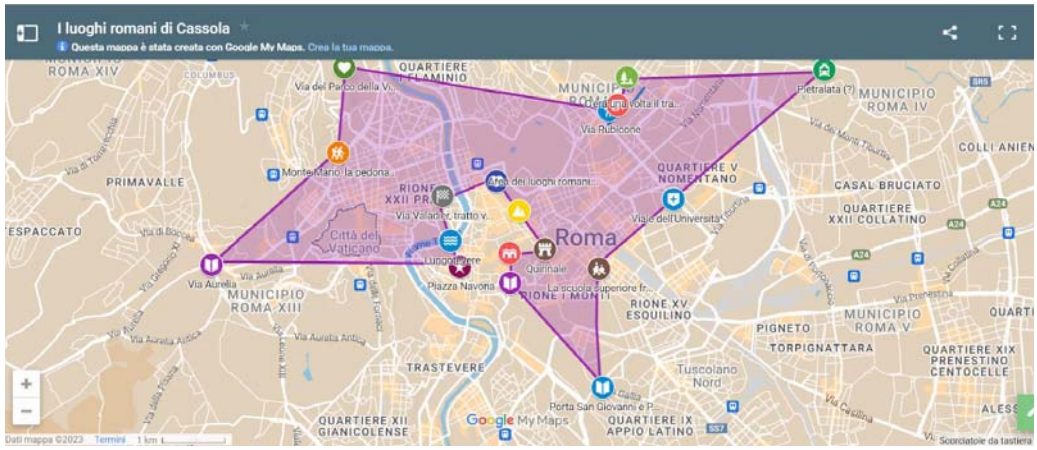


Fig. 12: Mappa interattiva dei luoghi romani di Cassola, da https://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/about-us/le-mie-mappe

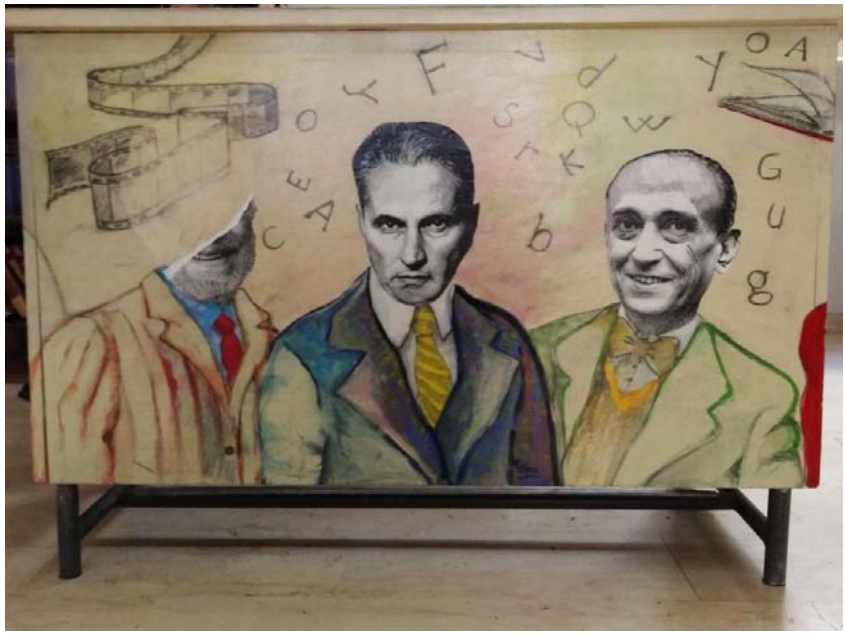


Fig. 13: Carlo Cassola “in cattedra”. Lavoro degli studenti del Liceo Pilo Albertelli.

Fig. 14: Locandina della Giornata ANPI del 13 aprile 2019 “Donne e Resistenza”.

Fig. 15: Lada Bressi. Piazza Buenos Aires. Olio su tela, 20x30 cm. Primo classificato al Concorso "A Roma con Cassola" (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf).

Fig. 16: Fabio Salafia. Copertina del catalogo "A Roma con Cassola. Liceo Pilo Albertelli Roma. Opere su temi inediti" 2021 (https://piloalbertelli.it/wp-content/uploads/2021/03/1.-Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.-Referenti-prof.ssa-M.-Nocita-prof.-F.-Salafia.pdf)

[1] Sulla biografia, ANDREINI in CASSOLA 2016, LXXI-CXXX; ANDREINI 2013.
[2] CASSOLA (A) 1962.
[3] CASSOLA (B) 1962; ID. 1974.
[4] ZANGRANDI 1963, 201-202.
[5] CASSOLA (C) 1962.
[6] CASSOLA (D) 1962.
[7] Per le attività svolte nell'a.s. 2016/2017, vd. NOCITA (B) 2017. La cronistoria di tutte le attività è visibile sul sito "A scuola con Cassola", http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/42-evoluzione-del-progetto. Desidero ringraziare la Prof.ssa Rosalba Calcagno per aver partecipato e contribuito attivamente allo svolgimento del progetto dalla sua realizzazione fino alla data odierna.
[8] Sul lavoro di archivio, vd. 2017 ; per una riflessione creativa sulla pagella di Cassola, CHIALASTRI 2017.
[9] Tutti i lavori degli studenti sono in NOCITA (A) 2017.
[10] "Carlo Cassola: a proposito della letteratura della crisi", Cinegiornale, Istituto Luce; "Scrivere la Resistenza: Carlo Cassola", Rai Letteratura; "Volterra: La ragazza di Bube - Carlo Cassola, Premio Strega", Cinegiornale, Istituto Luce.
[11] "Carlo Cassola: il rumore continuo della vita", Rai Letteratura; "Beniamino Placido intervista Carlo Cassola", Fuori Orario-20 anni prima, Rai3.
[12] Claudia Di Roma, olio su tela (cm 50 x70).
[13] Doriana Greco, olio su tela (cm 25x35)
[14] Ludovica Peverini, studio a matita (cm 50x70); vd. SALAFIA 2017.
[15] NOCITA (A) 2017. Gli Atti sono scaricabili dal sito "A scuola con Cassola", http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/images/atti_convegno/Atti-volume-intero.pdf
[16] Per i commenti degli studenti al Cineforum, http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/cineforum
[17] Si vedano le immagini nel banner nel sito dedicato http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/
[18] Per visualizzare la mappa: http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/about-us/le-mie-mappe e http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/124-una-passeggiata-virtuale-nella-roma-di-carlo-cassola; per la presentazione lineare dei luoghi romani di Cassola, http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/la-roma-di-cassola
[19] http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/131-cassola-ritrovato-la-collezione-saffoncini-una-fantasia-letteraria
[20] Vd. http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/l-orario-del-prof-cassola
[21] http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/bibiografia
[22] Sull'argomento donne, scrittura e Resistenza, vd. DI POCE, VASSALLO, FRATOCCHI 2018. Sulle donne di Cassola, vd. MARCHETTI 2018, 115-119.
[23] NOCITA 2019.
[24] La pubblicazione è scaricabile dal sito dedicato: http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/images/atti_convegno/Lampi_di_Albertelli__libro_pdf.pdf Il docufilm è visibile sul sito dell'Istituto, https://piloalbertelli.it/
[25] Per la presentazione alla Notte del Liceo Classico, edizione 2019 e 2021: http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/68-progetto-memoria-del-paesaggio-alla-vi-notte-del-liceo-classico-11-gennaio-2019; http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/134-progetto-a-roma-con-cassola-alla-notte-nazionale-del-liceo-classico-28-maggio-2021
[26] Vd. http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/132-nuova-indagine-in-un-bosco-narrativo
[27] Vd. http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/news/126-un-antidoto-al-lockdown-la-ragazza-di-bube e http://www.ismachiavelli.eu/pags/spip.php?article5477
[28] http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/index.php/aspettando-a-roma-con-cassola
[29] http://ascuolaconcassola.piloalbertelli.it/images/PDF/Catalogo-Mostra-A-Roma-con-Cassola.pdf

Danila Gaggiotti

La storia nascosta. L'importanza della valorizzazione degli archivi scolastici

Il progetto di Avvio alla Terza Missione 2022 "Quanta storia nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune", di cui è responsabile la Professoressa Michela Nocita, ha avuto il pregio di restituire centralità agli archivi scolastici e di mostrare le sue feconde e inaspettate potenzialità di aprirsi concretamente a numerose prospettive di ricerca, didattica e divulgazione.

Polverosi, trascurati, bistrattati, nascosti negli anfratti più reconditi degli edifici scolastici, gli archivi scolastici sono gli inconsapevoli depositari di una storia che, in modo lento ma ineluttabile, si accumula silenziosa anno dopo anno in enormi plichi di carta: registri, circolari, inventari…Sarebbe difficile elencarne con precisione il contenuto, e potrebbe perfino sembrare un'operazione arida e oziosa, se non fosse per il loro contenuto che, ad un'attenta lettura, si rivela sorprendente. Tra pagine ingiallite e inchiostri sbiaditi, esili residui di intensi anni di studio e di lavoro burocratico, iniziano a prendere vita frammenti di una storia nascosta. È la storia di studenti e insegnanti che tanti anni fa hanno transitato negli stessi corridoi di oggi.

Uno di questi è stato Carlo Cassola, scrittore di fama mondiale e vincitore del premio Strega nel 1960 con il romanzo *La ragazza di Bube*. Nato a Roma il 17 marzo del 1917, si iscrisse al ginnasio del Liceo Tasso e poi al Liceo Albertelli, allora chiamato Umberto I. Nello stesso liceo, tanti anni dopo, professori e studenti si metteranno alla ricerca delle sue tracce. Il ricco e pluriennale progetto "A scuola con Cassola" è stato iniziato nel 2016 dalla Professoressa Michela Nocita per studiare e approfondire la vita, i luoghi e i capolavori dello scrittore. Il progetto ha coinvolto numerosi studenti che si sono impegnati in diverse attività tra cui un laboratorio di lettura e scrittura, un cineforum, un laboratorio d'arte e un concorso pittorico. Una parte del progetto è stata dedicata alla ricerca e allo studio dei documenti personali di Carlo Cassola conservati presso l'archivio scolastico del Liceo Albertelli. Sono stati rinvenuti i registri dell'a.s. 1932-33 e 1933-34, alcuni documenti inediti e tre pagelle. Essi rappresentano un contributo importante per la ricostruzione della vita privata dello scrittore, ma anche delle attitudini e della sua personalità. Scopriamo così la sua insofferenza verso alcune materie, la predilezione di Pascoli a Carducci e la sua partecipazione al giornalino scolastico allora chiamato "La penna degli studenti". In seguito alla lettura delle pagelle uno studente ha dato voce al giovane Cassola con la scrittura di una pagina di diario, *Diario di un liceale*, «nell'intenzione non solo di "leggere" ma anche di animare quei documenti di archivio». Nell'archivio scolastico sono state rinvenute anche alcune vecchie edizioni de *La ragazza di Bube*.

Il progetto della Professoressa Michela Nocita, attraverso la riscoperta, lo studio e la riflessione sui documenti di archivio, ha contribuito alla ricostruzione della vita e della personalità di un'importante voce della letteratura italiana e mondiale come Carlo Cassola e, grazie alle numerose iniziative aperte anche al pubblico, è riuscita a divulgarne la conoscenza nel mondo scolastico e oltre. Attraverso i numerosi laboratori didattici che spaziano tra lettura, arte e scrittura, gli studenti hanno avuto l'opportunità di conoscere da vicino un autore che solitamente, per motivi di tempo, non si studia nei programmi di Letteratura italiana ma che è strettamente legato alla storia del nostro liceo e alla città di Roma (nel corso del progetto è stata realizzata proprio una "mappa dei luoghi cassoliani a Roma").

Un altro progetto importante riguarda la figura di Giorgio Marincola, partigiano italo-somalo morto a Stramentizzo (provincia di Trento) il 4 maggio del 1945 per mano dei nazisti. Di origini italo-somale, Marincola è stato studente del Liceo Pilo Albertelli e per due anni allievo del Professor Albertelli. Il professore diventerà per lui un importante riferimento politico e culturale e lascerà un segno profondo nella sua vita e nelle sue scelte future. Nel 2010-2012 è stato realizzato dal

Professor Lorenzo Teodonio e dal Professor De Luca un laboratorio didattico per approfondire la storia di Giorgio Marincola e ricostruire la sua vicenda biografica attraverso l'inventariazione dei documenti dell'archivio personale e scolastico. Una prima fase del progetto si è concentrata sull'archivio familiare di Marincola, che ha portato alla luce documenti inediti e interessanti: foto di famiglia, foto dell'infanzia del giovane Giorgio, foto di scuola ma anche una foto di classe del liceo e una pagina di appunti di filosofia della lezione di Pilo Albertelli.

La seconda fase del progetto ha analizzato i documenti di Marincola contenuti nell'archivio scolastico del liceo Pilo Albertelli. Scopriamo che il giovane Giorgio abitava a Casalbertone, all'epoca -negli anni '30- considerata zona periferica, e che aveva ottimi voti in Storia e Filosofia, segno dell'interesse per le materie insegnate da Pilo Albertelli. Grande attenzione è stata posta, durante il progetto, agli aspetti tecnici dell'archivistica. I registri sono stati aperti, spolverati, fotografati, catalogati, schedati, inventariati e sistemati. Un archivio ha bisogno anche di questo: competenze e accortezze per potersi meglio conservare ai posteri. Il progetto si è svolto in forma laboratoriale, con la partecipazione di circa una ventina di studenti volontari ed è stato organizzato in 10-12 incontri pomeridiani.

Il laboratorio didattico su Giorgio Marincola ha contribuito a delineare più nei dettagli le vicende biografiche del giovane partigiano e a ricostruire la sua figura storica anche dal punto di vista culturale, grazie alla rete di amicizie e di influssi che ha avuto come perno il liceo Pilo Albertelli.

Le carte degli archivi scolastici restituiscono anche altre storie, forse meno note ma non per questo meno significative.

Flora, Ambretta, Giulio… Sono solo alcuni nomi dei 109 studenti iscritti al Liceo Umberto I (il futuro Liceo Albertelli) nell'anno scolastico 1937-1938 che non compaiono più nei registri dell'anno 1939-1940. La promulgazione delle leggi razziali nell'anno 1938 getta su questo dato un'ombra inquietante…

La professoressa Maria Elisabetta Raffaelli e i suoi studenti hanno ricavato questo dato nel corso di una ricerca sull'incidenza delle leggi razziste del 1938 sulla popolazione scolastica del Liceo Umberto I. Confrontando la lista dei 109 nomi con i dati provenienti dall'archivio della scuola ebraica è emerso che solo 10 dei 109 studenti sono stati espulsi dalla scuola per motivi razzisti mentre tre studenti con cognome ebraico hanno proseguito gli studi. Di questi ultimi uno era stato battezzato alla nascita, gli altri sono stati convertiti o discriminati. Dei 10 studenti che sono stati espulsi 6 appartenevano alla scuola ebraica, mentre 4 su 10 non compaiono negli elenchi della scuola ebraica e probabilmente hanno abbandonato gli studi. Dalle ricerche è emerso che di questi 10 studenti 3 di loro erano cugini, 2 erano emigrati e che la madre di uno di essi è stata deportata e non ha più fatto ritorno. Il numero degli studenti espulsi dal Liceo Umberto I è tutto sommato esiguo se confrontato con quello del liceo Visconti, di 5 volte superiore probabilmente per la sua maggiore vicinanza al ghetto ebraico.

La ricerca svolta dalla Professoressa Raffaelli e dai suoi studenti ci dimostra la rilevanza del ruolo degli archivi per cogliere a livello locale la portata di eventi storici come le leggi razziste.

In questo modo possono emergere pagine non solo di documenti, ma della storia nascosta di un liceo, di un quartiere e di una città.

In conclusione il progetto di Avvio alla Terza Missione 2022 "Quanta memoria nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune" ha dimostrato l'importanza della valorizzazione degli archivi scolastici per diverse motivazioni che saranno di seguito enucleate.

1) Gli archivi scolastici, lungi dall'essere luoghi grigi e stantii, possono riservarci molte sorprese. Se opportunamente studiati e "interrogati", possono contribuire in maniera concreta e significativa

alla ricerca storica, ed in particolare a ricostruire dinamiche storiche e sociali del quartiere e della città, a delineare il profilo biografico di personaggi più o meno noti, e scoprire informazioni di vario tipo sulla storia del liceo e sulla sua popolazione nelle varie epoche (ad esempio, la provenienza geografica degli studenti e le percentuali di studenti maschi e femmine). Da questo deriva, *in primis* l'importanza di garantire agli archivi le condizioni di conservazione adeguate a svolgere le ricerche con il massimo profitto.

2) Di conseguenza ne deriva la grande opportunità per le scuole di riscoprire la propria storia e la propria identità e di aspirare di assurgere al ruolo di piccoli centri di irradiamento e conservazione della memoria storica del quartiere.

3) Il lavoro di ricerca presso l'archivio scolastico può trasformarsi in laboratorio didattico da proporre agli studenti. Parteciparvi è un'attività altamente formativa e costituisce una preziosa opportunità di crescita e arricchimento dal punto di vista culturale e metodologico: mostra agli studenti come la conoscenza non è sempre qualcosa che si riceve passivamente ma che si costruisce attivamente e dimostra l'importanza della ricerca e dell'analisi delle fonti come punto di partenza per ogni tipo di studio. Inoltre questo genere di attività laboratoriale è utile per infondere negli studenti l'idea che la scuola non è solo *luogo* ma anche *tempo*: non è solo un edificio visibile e circoscritto ma anche una comunità invisibile e immensa, con una lunga storia alle spalle. Pertanto rende gli studenti più partecipi della scuola di cui fanno parte incrementando la conoscenza di luoghi e nomi a loro familiari. Troppo spesso c'è una storia senza nomi e nomi senza storia.

3) Considerati i punti precedenti, l'archivio scolastico costituisce un benefico crocevia tra mondo scolastico e mondo accademico. La sua capacità di tradursi in prospettive legate sia al mondo della ricerca sia a quello della didattica lo trasforma in un prezioso ponte tra due realtà spesso considerate incomunicabili o comunque molto distanti tra loro.

Le giornate del convegno di Avvio alla Terza Missione tenutesi in Aula *Odeion* il 14 e il 27 aprile e il 4 e il 5 maggio hanno visto riunirsi e dialogare studenti e professori liceali e universitari. Università e scuola si scoprono uniti dalla consapevolezza del valore dello studio e della ricerca e dal desiderio di svelare al mondo esterno la sua bellezza e la sua importanza.

gaggiotti.1849426@studenti.uniroma1.it
Sapienza, Università di Roma

ABSTRACT: The *Avvio alla Terza Missione* 2022 Project "Quanta storia nella scuola! Memoria e archivi scolastici come bene comune of which Prof.ssa Michela Nocita is in charge, has had the merit of restoring centrality to school archives and of showing its fruitful and unexpected potential to open up concretely to numerous research, teaching and dissemination perspectives. Some of the activities carried out in school archives and libraries in Rome are presented in this work.

E. CHIALASTRI, *Dal diario di un liceale*, in M. NOCITA (a cura di), A scuola con Cassola. *Atti della Giornata, 17 marzo 2017. Liceo Pilo Albertelli – Roma*, Spolia, ed. Carte moderne 2, Roma 2017.

2. Quanta storia nella biblioteca

Agnese Pica

Quaderni di Storia. Liceo classico Pilo Albertelli, Roma 2016

Vorrei iniziare questa relazione entrando subito nel tema propostomi:

Quaderni di Storia

Cosa sono e perché sono stati realizzati con gli studenti.

Che cosa ci muove, quali sono le ragioni del nostro operare, l'intento che ci proponiamo di conseguire, con il nostro impegno concreto, quando scegliamo, nell'insegnamento della Storia, la metodologia didattica e l'attività del laboratorio, nel quale i documenti e l'archivio sono centrali nell'esperienza della ricerca personale e della collaborazione?

Per tentare di rispondere, dando conto al tempo stesso della mia opzione, dalla quale scaturisce questo lavoro, ricorrerò all'aiuto di tre brani, tratti da opere di tre autori (Albert Camus, premio Nobel per la letteratura nel 1957; Leo Moulin, accademico e professore emerito a Bruges, Namur, Lovanio; Marc Bloch, storico, militare e partigiano francese, fondatore della rivista di storia economica e sociale e del gruppo "Les Annales"), a me molto cari, che forse, più di una formula univoca o di una definizione astratta e precostituita, ne sapranno palesare ed esaltare le autentiche motivazioni.

Primo brano: "No, la scuola non offriva soltanto un'evasione dalla vita in famiglia. Almeno nella classe del Signor Bernard, appagava una sete ancor più essenziale per il ragazzo che per l'adulto, la sete della scoperta. Certo, anche nelle altre classi si insegnavano molte cose, ma un po' come si ingozzavano le oche. Si presentava un cibo preconfezionato e s' invitavano i ragazzi a inghiottirlo. Nella classe del Signor Germain (qui l'autore cita il maestro con il suo vero nome), per la prima volta in vita loro, sentivano invece di esistere e di essere oggetto della più alta considerazione: li si giudicava degni di scoprire il mondo. E anche il maestro non si occupava soltanto di insegnare ciò per cui era pagato, ma li accoglieva con semplicità nella sua vita personale, la viveva con loro, raccontava la propria storia e quella di altri ragazzi che aveva conosciuto, esponeva i propri punti di vista, ma non le proprie idee …" (ALBERT CAMUS, *Il primo uomo*, l'opera alla quale stava lavorando al momento della sua morte prematura nel gennaio 1960).

Secondo brano: "Verso la fine di ottobre, una dozzina di uomini che portavano dei carichi molto pesanti si fermò al margine di una radura della foresta polacca, vicino alla Vistola. Pioveva dal mattino, una pioggia pesante e fredda, e i vestiti imbevuti d'acqua, pesavano sulle spalle. Il capo ispezionò il posto e disse: "E' ben questo il luogo che ci era stato annunciato. Credo che andrà bene per noi. E ringraziamo Dio di averci permesso di arrivare fino a qui sani e salvi. La loro preghiera si alzò nelle brume della sera. Essi erano a due giorni di cammino da ogni luogo abitato, in un paese sconosciuto e selvaggio. Vi si istallarono per la notte, vi si istallarono per sempre. Non sarebbero più tornati nella loro patria. Siamo nel 1175 e dei monaci cistercensi si preparano a fondare l'abbazia di Wachock, che esiste ancora oggi**"**.

Questo brano è l'incipit di una conferenza del 1993 sull'espansione cistercense in Europa nel 12°sec., intitolata "La vita quotidiana nelle comunità monastiche del medioevo", relativa al testo di LEO MOULIN, *La vita quotidiana secondo S. Benedetto*, 1980, che offre, a mio modo di vedere, un contributo importante, nella sua semplicità densa e ricca, alla conoscenza e allo studio di un tema storico e soprattutto di un pensiero storiografico che, dopo tanto tempo, può rivelarsi sorprendentemente interessante: la vita quotidiana dei monaci benedettini, nella sua concretezza e puntualità, nella sua densità nativa, è raccontata con lucida perspicacia, ampiezza e acutezza di sguardo, comprensione e partecipazione simpatetica; una ironia spiritosa e uno humor affettuoso

abbracciano e accompagnano lo slancio della ricerca storica del professore, che si snoda incrociando diverse tematiche, le più svariate, quali: la scelta del posto; il vivere, non l'abitare; il lavoro; il bere vino; la birra; i liquori e l'acquavite; il vermouth; il mangiare e il nome dei pasti; lo sviluppo della tecnica; le tecniche elettorali e deliberative; le maniere da tavola; la sicurezza sociale; la puntualità; la morte; le feste; la Regola […] e così via.

Terzo brano: "E' da gran tempo che i "nostri" maggiori ce l'hanno detto: l'oggetto della storia è, per natura, l'uomo. O più esattamente gli uomini. Meglio del singolare, modo grammaticale dell'astrazione, ad una scienza conviene il plurale, che è modo della diversità. Dietro i tratti concreti del paesaggio, dietro gli scritti che sembrano più freddi, dietro le istituzioni in apparenza più distaccate da coloro che le hanno create e le fanno vivere, sono gli uomini che la storia vuole afferrare. Colui che non si spinge fin qui non sarà mai altro, nel migliore dei casi, che un manuale dell'erudizione. Il bravo storico invece somiglia all'orco della fiaba. Egli sa che là dove fiuta carne umana, là è la sua preda" (MARC BLOCH, *Apologia della Storia*, 1949).

Per tutto ciò (onorare e soddisfare la sete della scoperta, essenziale per il ragazzo, giudicato degno di scoprire il mondo; optare per l'esame della vita quotidiana, nella sua concretezza e puntualità, dell'ordinarietà, della ferialità; indagare gli uomini, "il mondo della pluralità umana", secondo l'espressione di H. Arendt), a partire dallo studio e dall'approfondimento del pensiero filosofico e della Storia, ai quali mi sono dedicata, ho ritenuto di dover rivolgere e orientare il mio impegno nella attività professionale di insegnamento, ad avvicinare concretamente gli studenti al lavoro di ricerca, alla collaborazione nella ricerca didattica, attraverso la metodologia e l'attività del laboratorio: indirizzandoli e accompagnandoli in percorsi creativi di indagine e di approfondimento tematico e coordinando la partecipazione di classi/gruppi o singoli studenti, a progetti e concorsi nazionali, il cui esito finale documentato si è sempre compiuto condensandosi nella redazione di un elaborato cartaceo e digitale (relazione scritta o breve articolo, video/cortometraggio, documentario, intervista, inchiesta, recensione e analisi di documenti), presenti sul sito web della scuola di appartenenza, a beneficio della intera comunità scolastica, a disposizione di tutti.

L'iniziativa della pubblicazione di una sorta di miscellanea, di alcuni **Quaderni di Storia** rieditati, relativi a progetti di studio che ho condotto con alcune classi del liceo, nel corso del decennio 2006-2016, è nata proprio dal desiderio di raccogliere, testimoniare e condividere esperienze, fatti, momenti belli, percorsi di ricerca e lavori didattici, realizzati con gli studenti e dagli studenti.

Si tratta in concreto di quattro quaderni, che fanno seguito idealmente alla mostra "Pilo Albertelli e la Resistenza romana", inaugurata dagli studenti, all'Auditorium di Mecenate di Roma, il 17 dicembre 2005, nell'ambito della celebrazione del 125°anniversario di fondazione del liceo Pilo Albertelli.

Il primo quaderno s'intitola **"Alcide De Gasperi: l'uomo e il politico. Il profilo biografico e quello politico-istituzionale"**. Il percorso di ricerca e di approfondimento, svolto dalle studentesse e dagli studenti delle ultime classi liceali della mia sezione, negli anni scolastici 2006-2007-2008, iniziato con la visita alla Mostra degasperiana, ospitata nell'Archivio centrale dello Stato, proseguito con la partecipazione a laboratori di storia politica e la visione di documenti in archivio, si è sostanziato in un elaborato, che opera una revisione ragionata, integrazione e sistemazione, degli argomenti più importanti relativi allo studio della figura del grande statista e politico Alcide De Gasperi. Le tematiche approfondite, selezionate, ordinate e coerentemente organizzate, si snodano intersecandosi con lettere, ricordi personali, vicende pubbliche, eventi, documenti e interviste (alla dottoressa Maria Romana De Gasperi, figlia dello statista, e al Presidente Giulio Andreotti), restituendo il profilo unitario dello statista: biografico-umano e politico-istituzionale. Il cortometraggio "Storia di una vita", con filmati e interviste a cura degli studenti, completa la ricerca.

Il secondo quaderno s'intitola **"Donne coraggiose 1946-1948: Il coraggio di essere libere. In Italia: Le donne della Costituente; negli USA: E. Roosevelt e la Dichiarazione dei diritti umani"**. Negli anni scolastici 2008-09, 2009-10, la tematica specifica individuata dalle studentesse e dagli studenti, che dà il titolo all'elaborato, volto a celebrare il coraggio al femminile, è stata declinata in due rami: in Italia, nel periodo che va dalla Liberazione alla Ricostruzione, la riflessione si è concentrata sul grande esempio di democrazia e libertà delle "madri" della Repubblica; sulle ventuno Costituenti, in particolare sulle cinque chiamate a far parte della "Commissione dei 75" (oltre ai profili biografici, se ne esamina la concreta partecipazione ai lavori della Prima e della Terza sottocommissione); negli USA, si è analizzato il ruolo fondamentale di E. Roosevelt nella ratifica della Dichiarazione dei diritti umani. (Il lavoro è stato selezionato dall'Ufficio Scolastico Regionale per il Lazio e inviato al MIUR nell'ambito del Concorso nazionale "Donne per le Donne" 2009-10). La presentazione completa (pps) correda il lavoro, arricchendolo con nuove immagini, documenti, foto e manifesti, fornendogli un colore attraente e un ritmo crescente avvincente.

Il terzo quaderno s'intitola **"Sturzo e De Gasperi nella cultura e nella storia politica italiana del Novecento. Dal Partito popolare alla Democrazia cristiana"**. Attraverso il carteggio curato dal professor Malgeri, l'intervista al professor De Rosa, i filmati e i documenti messi a disposizione dall'archivio dell'Istituto Sturzo, gli alunni, nell'anno scolastico 2010-11, hanno studiato e confrontato le due figure più significative della storia del cattolicesimo politico democratico italiano.

Il quarto quaderno s'intitola **"Una fotografia del Medioevo: Assisi. S. Francesco e Santa Chiara"**. Nasce da un percorso di ricerca di storia medievale, condotto dalle alunne e dagli alunni nell'anno scolastico 2012-13, che incrocia i profili biografici, umani e spirituali dei due Santi con i principali caratteri architettonici e pittorici delle rispettive basiliche ad Assisi. L'elaborato, introdotto da una locandina, si scandisce in una parte cartacea di contributi di ricerca fondati criticamente, accompagnati da una rassegna iconografica commentata analiticamente. La ricerca si è avvalsa dei contributi critici di J. Le Goff, E. Gebhart, Dante Alighieri, L. Tridenti, C. Moeller, Benedetto XVI, C. Vaiani, R. Manselli, Tommaso Da Celano, R. Doni, M. Bartoli e P. Messa.

Ritengo non sia inutile fare cenno di alcuni tratti distintivi, non banali, di questi lavori, dopo averne ricordato brevemente la radice, la genesi e il carattere originale, per restituirne e conservarne il messaggio autentico, l'anima, per così dire.

Il documentario **"8 Settembre 1943"**, realizzato dagli studenti coinvolti nel progetto "Roma 1944-2004: memoria, resistenza e liberazione", negli anni scolastici 2003-2004 e 2004-2005 (promosso dall'Assessorato alle politiche educative del Comune di Roma per approfondire le tematiche riguardanti i nove mesi di occupazione nazifascista a Roma) e la Mostra **"Pilo Albertelli e la Resistenza romana"**, inaugurata dagli studenti all'Auditorium di Mecenate di Roma, il 17-12-2005, costituiscono una sorta di introduzione ideale ai percorsi di ricerca realizzati in seguito, ne palesano la sostanza: il fulcro della struttura, del metodo e della finalità della ricerca. L'analisi critica delle fonti, molteplici e complesse, l'individuazione dei nodi fondamentali di un determinato percorso storico e soprattutto la conquista di un criterio stabile, oggettivo, con cui interpretare gli eventi.

In questa prospettiva, particolarmente interessante, nei due lavori suddetti, mi sembra l'opzione delle interviste (la loro ideazione, articolazione concreta e realizzazione) insieme alla selezione dei documenti e delle testimonianze, fatte dagli studenti. Illuminante l'intervista a Guido Albertelli.

Il documentario **"8 Settembre 1943"** si apre con filmati d'epoca (brevi sequenze tratte da cinegiornali), prosegue con interviste a cura degli studenti a : Rosario Bentivegna (attentato dei GAP a via Rasella); Massimo Rendina (Presidente ANPI) - di grande interesse la sua discussione

della definizione controversa di "guerra civile", proposta dallo storico C. Pavone, nel suo testo del 1991 sulla Resistenza italiana, per definire la natura della lotta tra i partigiani e la Repubblica Sociale italiana - ; la dott.ssa Palladini (Presidente Museo della Liberazione di via Tasso); Guido Albertelli, figlio del professor Pilo Albertelli (davvero luminoso l'epilogo della sua intervista); e si chiude con immagini del quartiere Esquilino di Roma. Per allestire la Mostra **"Pilo Albertelli e la Resistenza romana"** gli studenti si sono impegnati in percorsi di ricerca e di approfondimento critico, relativi a personaggi, eventi e luoghi storici del territorio di appartenenza della scuola (coniugando in modo originale la macro-storia alla micro-storia): hanno cercato e trovato documenti storici inediti e testimonianze, prodotto elaborati, recensioni, articoli e brevi saggi, hanno ideato e realizzato autonomamente alcune interviste, esponendone poi in visione una limitata sinossi: l'intervista a Guido Albertelli; alcune testimonianze tra le quali "Cinque auto blu sfrecciano verso il mare: un re in fuga"; recensioni del capitolo "Gli ideali della Resistenza" del "Profilo ideologico del Novecento" di Norberto Bobbio e del saggio di C. Pavone del 1991 "Una guerra civile"; l'articolo "Chiesa cattolica e Resistenza: viltà o coraggio?"; le **"**Carte Ronca" - Monsignor Roberto Ronca, medaglia d'argento al valor militare, Rettore del Pontificio Seminario Maggiore di San Giovanni in Laterano di Roma, organizzatore del Centro di Accoglienza. Sotto la guida di Monsignor Ronca, nei mesi tra il settembre 1943 e il giugno 1944, il Seminario Maggiore si aprì per strappare alla furia dei tedeschi che occupavano Roma, oltre un centinaio di ricercati, tra cui alcuni ministri badogliani, molti politici particolarmente esposti e anche il generale Bencivenga, rappresentante militare dell'Italia libera. Dal Vaticano faceva la spola un giovane addetto della Segreteria di Stato latore di notizie e contatto esclusivo tra i rifugiati e l'esterno. Rigorosissima era la clausura degli ospiti a ognuno dei quali era stato dato il nome di un seminarista vero. Era questo un espediente per non richiamare l'attenzione del personale di servizio. Le "Carte Ronca", in particolare, comprendono, tra gli altri documenti: una Lista Nomi del "Corso di esercizi spirituali"; lettere di ringraziamento di Pietro Nenni; lettere di ringraziamento di alcuni professori universitari; lettera di R. Bencivenga, comandante generale civile e militare della città di Roma; tre lettere di A. De Gasperi (divenuto don Alfonso Porta).

Veniamo ora ai quaderni. Il primo: **"Alcide De Gasperi. L'uomo e il politico: il profilo biografico e quello politico-istituzionale"**. Nell'introduzione, dal titolo "Un politico identico ma diverso", gli studenti determinano il focus della loro ricerca: la storia concreta di una vita, la vicenda umana di una persona, A. De Gasperi: dal suo rapporto con la moglie e le figlie, dal suo stile umano, alla laicità del suo agire politico. "Statista e politico eccezionale, leader democristiano, il più autorevole protagonista della democrazia italiana ed europea del secondo dopoguerra che guidò l'Italia repubblicana nella Ricostruzione e la inserì nel sistema di alleanze e di solidarietà occidentali ed europeistiche, De Gasperi è stato quasi una istituzione nel '900 proprio in virtù della sua identità di persona autentica, unica e irripetibile, senza eguali". Al fine di ripercorrere la vita dell'uomo, del politico e dello statista, individuando e integrando le tematiche essenziali dei diversi profili, scelgono di realizzare due interviste: alla dottoressa Maria Romana De Gasperi e al Presidente Giulio Andreotti. Ritengo che sia la scelta delle lettere alla moglie, operata nel capitolo intitolato "De Gasperi l'uomo del futuro", che l'ideazione, la composizione e l'articolazione concreta delle due interviste realizzate, mantengano a distanza di anni, tutta la loro rilevanza e significatività.

Le prime domande rivolte alla dottoressa Maria Romana De Gasperi sono, nell'ordine, relative alla formazione di De Gasperi; alla famiglia (in che modo suo padre ha portato la politica in famiglia, la sua prima "agorà"; e come questo rapporto sorreggeva e alimentava la sua forza in ambito politico); al bisogno di affiancare suo padre nell'impegno politico.

Le prime domande rivolte al Presidente Giulio Andreotti sono, nell'ordine, relative al suo primo incontro con De Gasperi; alla DC clandestina; al suo coinvolgimento nell'attività politica e alla sua partecipazione, nel 1946, alla Assemblea Costituente; alle caratteristiche peculiari dell'uomo De

Gasperi e alla sua visione della politica; alla fondazione della DC, tra il ’42 e il ’43 e alla nomina di Andreotti come Sottosegretario alla Presidenza del Consiglio; alle novità nella DC.

“Abbiamo svolto un tale progetto di ricerca e di approfondimento perché, al di là delle mere analisi asettiche e definizioni astratte, che a volte troviamo nei libri di testo, dalle quali non traspare la vita vissuta delle persone in tutta la loro straordinarietà, ci interessavano i vissuti concreti, i fatti, le testimonianze, le esperienze, le vicende più significative di quest’uomo della speranza, che si rialza sempre, come qualcuno ha detto”, così gli studenti concludono la loro ricerca.

Il secondo quaderno: **“Donne coraggiose 1946-1948: Il coraggio di essere libere. In Italia: le donne della Costituente; negli USA: E. Roosevelt e la Dichiarazione dei diritti umani”**. Dopo l’introduzione (dedicata al 2 Giugno 1946: una giornata al femminile), l’analisi e la riflessione generale sulle Costituenti, e prima della rassegna dei profili biografici delle cinque costituenti, membri della “Commissione dei 75” (Maria Federici, Nilde Iotti, Teresa Mattei, Angelina Merlin, Teresa Noce Longo), sempre accompagnati da osservazioni puntuali e commenti critici, le studentesse e gli studenti inseriscono un intermezzo, per così dire, una bella pagina titolata “Il coraggio? La corsa di Anna” (volendo espressamente ricordare l’attrice Anna Magnani, nell’indimenticabile film” Roma città aperta” di R. Rossellini). Nel capitolo dedicato ai lavori della “Commissione dei 75”, nei paragrafi che esaminano rispettivamente l’attività della Prima e della Terza sottocommissione, le studentesse e gli studenti analizzano, riflettono e commentano criticamente, con acutezza e lucidità, la relazione sulla famiglia dell’on. Nilde Iotti e le diverse relazioni delle onorevoli M. Federici, A. Merlin e T. Noce (nel loro incontro-scontro, nella loro serrata dialettica, durante l’acceso dibattito) sulle problematiche relative alle garanzie economico-sociali per l’esistenza della famiglia. Interessante ciò che scrivono nella conclusione del paragrafo: “ Il convergere delle delegate sulla funzione di rappresentanza degli interessi di tutte le donne trasformò l’Assemblea in un laboratorio: il primo laboratorio della piena cittadinanza femminile. Le cinque costituenti svolsero un ruolo determinante sui nodi dello status di famiglia e dei diritti delle donne. Dobbiamo alla loro accordo, alla loro convergenza di fondo, il sostegno alla famiglia e alla maternità e l’affermazione netta del diritto al lavoro e all’accesso a tutte le carriere”. “Si è trattato di un compromesso, nel senso alto del termine, per favorire l’incontro, la collaborazione e la cooperazione, al di là di ogni intransigenza ideologico-politica e settarismo dottrinario”. Ancor più interessante e rilevante mi sembra il titolo “Il desiderio di libertà e le ragioni di tale desiderio. Il coraggio”, che conserva a distanza di anni tutta la sua bellezza e verità, e l’incipit del capitolo conclusivo di tutto l’elaborato, che riecheggia e forse traspone adeguatamente, felicemente, il pensiero del filosofo Alasdair MacIntyre sul monachesimo occidentale nel V sec., nel suo testo *Dopo la virtù: Nietzsche o Aristotele, Trockij e San Benedetto*. Scrivono le studentesse e gli studenti: “Un punto di svolta, decisivo e cruciale, dopo quegli anni tremendi e oscuri della seconda guerra mondiale e dopo la lotta di Liberazione, si ebbe quando donne e uomini di buona volontà si prefissarono la costruzione di nuove forme di comunità entro cui la vita materiale e morale potesse essere sostenuta, così che sia la civiltà sia la vita morale e intellettuale avessero la possibilità di sopravvivere”. La seconda sezione del lavoro, dedicata a Eleanor Roosevelt (biografia e attività politica), ne esamina il ruolo fondamentale per la scrittura e la ratifica della Dichiarazione universale dei diritti umani; dopo l’analisi e il commento dell’incipit e dei primi articoli della Dichiarazione, gli studenti, nella conclusione, ne considerano e valutano criticamente l’attualità. Come già detto, la presentazione completa (pps) integra il lavoro con brio, colore e ritmo vivace, arricchendolo di ulteriori particolari, nuove immagini, documenti, foto, manifesti d’epoca, reperiti da altre fonti.

Il terzo quaderno: **“Sturzo e De Gasperi nella cultura e nella storia politica italiana del ‘900. Dal Partito popolare alla Democrazia cristiana”**. Nell’introduzione dell’elaborato, gli studenti chiariscono l’obiettivo del lavoro di ricerca e di approfondimento condotto su queste due figure, le

più significative del cattolicesimo democratico italiano: individuare i caratteri del lungo rapporto vissuto tra i due, le analogie e le differenze della loro visione politica e della loro concreta attività. Dopo aver analizzato puntualmente il contesto storico-politico di riferimento, la "Rerum Novarum", il discorso di Caltagirone, la nascita del Partito Popolare, nel 6°paragrafo, l'esame si concentra sul carteggio Sturzo-De Gasperi, studiato e vagliato in tutte le sue fasi storiche: emergono diversità di opinioni e dissensi politici e amministrativi che tuttavia non mettono mai in discussione il lavoro comune attorno alle stesse idee, il loro impegno per la crescita della democrazia, l'ammirazione e la stima reciproca; proprio il carteggio, in definitiva, consente di valutare, anche nei disaccordi, malintesi, scontri e amarezze reciproche, lo straordinario spessore politico dei due; infine nel 7°paragrafo, titolato "Diversi ma identici", gli studenti espongono le conclusioni del percorso di studio.

Il quarto quaderno: **"Una fotografia del medioevo: Assisi. San Francesco e Santa Chiara"**. Il gruppo di studentesse e studenti del terzo liceo che promuove autonomamente il lavoro di ricerca e lo realizza negli anni scolastici 2012-2013 (condensandolo in una conferenza, tenuta nell'aula magna del liceo, nell'ottobre 2012), scrive nella presentazione: "La professoressa A. Pica, sul filo dei saluti, nel giugno 2012, lancia una proposta a noi ragazzi : una visita ad Assisi. Alcuni di noi accolgono l'invito. Decidiamo di condividere questo viaggio nella cultura e nella semplicità, allontanandoci dai nostri i-phone e social-network, e scegliendo poi di incontrarci, insieme ancora una volta, per mettere giù questo lavoro. Un lavoro che ha prodotto dei risultati per tutti noi che vanno al di là di ogni nostra iniziale aspettativa […] quello che sicuramente non avevamo calcolato è stato ciò che avremmo appreso nel lavorare insieme […]". Le considerazioni e valutazioni che seguono mi sembrano un esempio luminoso della condivisione e cooperazione realizzate (al di là dei diversi stili cognitivi, anche in rapporto alle diverse realtà socio-culturali di provenienza) nella concreta attività laboratoriale. I paragrafi del testo cartaceo, corredati dai relativi elementi iconografici, corrispondono alle relazioni svolte dagli studenti nella conferenza su citata: La città di Assisi; il contesto storico medioevale; Francesco uomo; Francesco religioso; Francesco Santo; la Basilica Superiore di San Francesco, esterno e interno; analisi dei quattro affreschi che sintetizzano la visione del Santo; la Basilica Inferiore di San Francesco; la Cripta della Basilica di San Francesco; Chiara donna; Chiara religiosa; Chiara Santa; la Basilica di Santa Chiara. L'elaborato si conclude con l'analisi della figura di Francesco nel cinema e nella televisione.

Nelle relazioni "Francesco religioso" e "Francesco Santo", di particolare interesse e rilievo mi sembrano le osservazioni e considerazioni critiche sui temi del realismo e della corporeità, della povertà e della misericordia, svolte dagli studenti, incrociando le prospettive interpretative di J. Le Goff, C. Vaiani, P. Messa. Scrivono: "Nella conversione di Francesco sembra essere fondamentale non soltanto la povertà, ma forse, e ancor di più, la misericordia: la partecipazione con inesorabile carità e amore al dolore umano". E ancora: "Nel Cantico di Frate Sole appare centrale l'amore all'opus Dei, al mondo creato, nel suo essere sensibile e nella sua bellezza materiale (non il "contemptus mundi"); si palesa con intensità la tenerezza verso le cose finite, il rispetto verso frate corpo pieno di dolori".

Perché dunque rieditare con la collana **Quaderni di Storia**, del liceo classico P. Albertelli di Roma, 2016, alcuni lavori fatti con i nostri ragazzi e dai nostri ragazzi, nel corso del decennio 2006-2016, peraltro già presenti in formato digitale sul sito della nostra scuola?

Per lasciare una traccia concreta, scritta, anche nei "rotoli di carta", e non soltanto nelle anime degli allievi protagonisti di allora, di ricerche interessanti, di scoperte inconsuete, di percorsi significativi, fatti individualmente o da piccoli gruppi, per farli conoscere e diffonderli criticamente, socializzarli, per così dire; per elevare la qualità dell'istruzione e dell'educazione di tutti e, in particolare, per le intelligenze degli adolescenti, che riteniamo essere il bene più prezioso di ogni società futura.

Desidero ringraziare infine, ancora una volta, quelle studentesse e quegli studenti che liberamente hanno saputo far tesoro dell'occasione loro offerta e arricchirla con i loro contributi personali, andando sempre, generosamente e con entusiasmo, al di là di ogni aspettativa.

"Liber quia libens".

agnesepica@alice.it
Già docente del Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma (dal 1996 al 2022)

ABSTRACT: History Notebooks. Liceo classico Pilo Albertelli, Rome 2016

The publication initiative of a miscellany of history notebooks relative to some study-projects leaded by Agnese Pica with some of her highschool classes, in the period from 2006 to 2016, stems from the desire to collect and to share experiences, facts, fine moments, research planes and didactic works, achieved with her students and by her students.

It consists of four notebooks, which are inspired by the exhibition entitled "Pilo Albertelli and the Roman Resistance", held on december 2005 at the Mecenate Auditorium in Rome, by the students of her classes.

The first notebook is titled **"Alcide De Gasperi: the man and the politician"**. The search path has produced a paper that makes a reasoned review of the most important topics relative to the figure of the great Italian statesman and politician. The explored topics unwind by intersecting with letters, personal memories, public events, documents and interviews (e.g. to Maria Romana De Gasperi, statesman's daughter and to President Giulio Andreotti) returning the statesman's unit profile: biographical-human and political-institutional.

The second notebook is titled **"Brave women 1946-1948: the courage to be free. In Italy: Women of the Constituent. In the USA: Eleanor Roosevelt and the Universal Declaration of Human Rights".** The specific theme studied, which gives the title to the paper dedicated to celebrate women's courage, has been articulated in two parts. In Italy, during the period between the Liberation and the Reconstruction, the reflexion focused on the exemplary democracy and freedom testified by the Republic's Mothers, i.e. the twenty-one Constituent Women, and specifically on five of them, who were invited to join the "Seventy-five Commission". In addition to the biographyc profiles, their concret participation in the 1st and 3rd Commission's work sessions was examined. In the USA, the Eleanor Roosevelt's fundamental role in the ratification of the Human Rights's Declaration was examined.

The third notebook is titled **"Sturzo and De Gasperi in the 20th century's Italian political culture and history. From the People's Party to the Christian Democracy political Party".** By analysing the correspondence between the two politicians (edited by professor Malgeri), the interview to the professor De Rosa and the videos and documents made available by Sturzo's Institution Archives, the students have compared the two most significant figures of the Italian democratic Catholicism.

The fourth notebook is titled **"A Middle Age's photography: Assisi. Saint Francis and Saint Clare"**. It stems from a medieval history's research path that intersects the biographical, human and spiritual profiles of the two Saints with the main architectural and pictorial characteristics of their respective Basilicas in Assisi. The essay, introduced by a poster, is articulated in a text dealing with critical and analytical research, complemented by an iconographic review that is analytically commented. The research makes use of some critical contributions by J. Le Goff, E. Gebhart,

Dante Alighieri, L. Tridenti, C. Moeller, Benedetto XVI, C. Vaiani, R. Manselli, T. Da Celano, R. Doni, M. Bartoli and P. Messa.

Keywords: Students' Projects Collaborative Research, History, Freedom, Democracy

Letizia Poli Palladini

Ancora sulla datazione dei *Mirmidoni* di Eschilo

1. INTRODUZIONE: I *MIRMIDONI* NELLA TRADIZIONE INDIRETTA E DIRETTA

Fra le tragedie perdute di Eschilo si annoverano i *Mirmidoni*, opera menzionata dal *Catalogo* (Μυρμιδόνες in V Va: con iotacismo Μυρμηδόνες in M) e citata da vari testimoni di frammenti. Sebbene il dramma non sia mai menzionato esplicitamente come una tragedia (forse perché era così noto che lo fosse, che l'indicazione sarebbe parsa superflua), non c'è motivo di dubitarne. In primo luogo infatti Ateneo usa l'esempio dell'amore di Achille per Patroclo (cioè dei *Mirmidoni* di Eschilo, anche se non precisa il titolo) e quello dei figli di Niobe (nella *Niobe* di Sofocle) per sostenere la sua affermazione che la materia erotica era trattata con zelo. Vediamo il passo (ATHEN. XIII 601a-b):

> οὕτω δ´ ἐναγώνιος ἦν ἡ περὶ τὰ ἐρωτικὰ πραγματεία, καὶ οὐδεὶς ἠγεῖτο φορτικοὺς τοὺς ἐρωτικούς, ὥστε καὶ Αἰσχύλος μέγας ὢν ποιητὴς καὶ Σοφοκλῆς ἦγον εἰς τὰ θέατρα διὰ τῶν τραγωιδιῶν τοὺς <τῶν παίδων (add. Valckenaer)> ἔρωτας, ὁ μὲν τὸν Ἀχιλλέως πρὸς Πάτροκλον, ὁ δ´ ἐν τῆι Νιόβηι τὸν τῶν <τῆς Νιόβης (add. Valckenaer)> παίδων· διὰ καὶ παιδεράστριάν (Schweighaeuser: παιδεραστάν A) τινες καλοῦσι τὴν τραγωιδίαν· καὶ ἐδέχοντο τὰ τοιαῦτα ἄισματα (ἄσμενοι Kaibel) οἱ θεαταί.

La precisazione "mediante le tragedie" e la definizione "tragedia amante dei ragazzi" (o "pederasta") rendono certo che si stia parlando di tragedia e che i *Mirmidoni* appartenessero al genere tragico, non meno della *Niobe* sofoclea. Similmente la fonte lessicografica che spiega il significato di ἀβδέλυκτα come τὰ μὴ μιαίνοντα, ἃ οὐκ ἄν τις βδελυχθείη καὶ δυσχεράνειε, aggiunge la precisazione τραγικωτέρα δὲ ἡ λέξις· Αἰσχύλος Μυρμιδόσι, a cui fa seguire la citazione (F 137). Infine tutte le riprese dai *Mirmidoni* nell'agone delle *Rane* (vv. 830-1117) hanno un sapore di paratragedia.

Quindi è un fatto che Eschilo compose una tragedia intitolata *Mirmidoni*. Di essa possediamo sedici frammenti (quali di tradizione indiretta, quali di tradizione diretta papiracea, e fra questi alcuni sono di attribuzione certa, altri di attribuzione congetturale, più o meno probabile). Inutile dire che queste vestigia sono state largamente studiate. La materia è a grandi linee nota, anzi constatiamo una corrispondenza con sezioni dell'*Iliade*: l'ambasceria al Pelide (l. IX); la battaglia presso le navi (l. XIII); l'intervento in battaglia e la morte di Patroclo (l. XVI); la reazione di Achille alla morte del Meneziade (ll. XVII-XVIII). Ricordiamo però anche una notevole divergenza dal poema omerico: il tragediografo presentava Achille come maggiore d'età di Patroclo ed esplicitava la loro relazione come amorosa tra ἐραστής (Achille) ed ἐρώμενος (Patroclo), facendo rievocare al Pelide non solo i numerosi baci, ma anche i rapporti intercrurali che le cosce dell'amato gli avevano offerto (FF 135, **136). Un'altra differenza riguarda ancora Achille: se nell'ambasceria iliadica del l. IX accoglie affabilmente gli Achei, pur rimanendo fermo nella sua decisione di non combattere, nei *Mirmidoni* tiene a lungo un atteggiamento di immobile mutismo che si interrompe soltanto dinanzi al vecchio aio Fenice (F **132b) e alla minaccia di lapidazione riferita da un personaggio non identificato con sicurezza (F **132c: potrebbe essere Odisseo anziché, come si era creduto, Antiloco). Della drammatizzazione possiamo affermare con certezza che il Coro era composto da Mirmidoni, soldati e sudditi di Achille, i quali in apertura marciavano recitando anapesti coi quali si indirizzavano al loro signore esortandolo a considerare le sofferenze belliche dei Danai (F 131). Achille, come si è già accennato, sedeva a lungo silenzioso, senza rispondere, la testa avvolta nel mantello, nella sua tenda. Quest'ambientazione doveva essere facile da realizzare, trattandosi di un interno comodamente aperto sull'esterno, mediante un'impalcatura e tessuti. Altri personaggi della tragedia erano Fenice, il vecchio aio del Pelide (largamente presente in *Il.* IX), alle preghiere del quale sembra che l'eroe interrompesse il mutismo che aveva opposto ad altre suppliche di desistere dall'ira (F **132b) e Antiloco (F 138), presumibilmente incaricato di recare all'eroe la brutta notizia della morte di Patroclo, come nell'*Iliade* (XVII). Sugli altri personaggi, parlanti o muti, la critica si è sbizzarrita in relazione ai frammenti esistenti: potevano essere, come nell'ambasceria iliadica, Odisseo, Aiace, uno o più araldi (Taltibio ed Euribate, come in *Il.* I 320, dove sono incaricati da Agamennone di portare via Briseide, menzionati anche da uno scolio recenziore al *Prometeo* in modo che l'esempio ad alcuni è parso desunto dai *Mirmidoni*; oppure Odio ed Euribate, come in *Il.* IX 170); anche

Teti, che accorrerebbe al primo lamento del figlio informato della morte di Patroclo e sarebbe pronta a provvedere nuove armi non appena egli avesse affermato di voler combattere (F 140 ὅπλων, ὅπλων δεῖ). Si potrebbe ipotizzare anche un ruolo per Patroclo, sebbene nessun frammento riguardi la sua richiesta ad Achille. Si tratta di proposte interessanti, ora più e ora meno convincenti, per quanto inevitabilmente speculative, come lo sono tutte le discussioni sulla ricostruzione della presunta trilogia (cioè mai attestata dalle fonti antiche come tale) su Achille. Premesso che personalmente ritengo solida la proposta di una trilogia formata da *Mirmidoni*, *Nereidi*, *Frigi ovvero Il riscatto di Ettore* (il dramma satiresco resta arduo da divinare), non mi addentrerò in questo ginepraio per aver invece modo di soffermarmi sulla questione della datazione dei *Mirmidoni*.

2. LA DATAZIONE BASATA SULL'ICONOGRAFIA

In passato i *Mirmidoni* sono stati datati agli anni poco precedenti o poco seguenti il 472, anno dei *Persiani*, a motivo della somiglianza di apertura (parodo anapestica senza prologo). In realtà è facile obiettare che per tutto il periodo a cui risalgono le tragedie eschilee conservate, sia l'apertura con parodo del coro (*Pers.*, *Suppl.*) sia quella col prologo (*Sept.*, *Ag.*, *Ch.*, *Eum.*) era ugualmente utilizzata; lo stesso si applica con ogni verisimiglianza anche al periodo anteriore della sua attività (dall'esordio, 500/499, al 473 a.C.); quindi l'opzione fra l'una o l'altra non costituisce un indizio cronologico. Nemmeno il numero degli attori presenti in scena può prestarsi a considerazioni cronologiche nel caso dei *Mirmidoni*, perché nessun frammento impone il terzo attore parlante, che sarebbe un indizio di cronologia bassa, mentre il dialogo fra due non esclude una datazione alta. Neppure considerazioni sulla messinscena hanno fornito un aiuto a datare l'opera, dal momento che non si sa con certezza quando Eschilo abbia adottato l'edificio scenico (σκηνή) né se, facendo ciò, abbia rinunciato definitivamente ad allestire la scena per mezzo di impalcature e teloni. L'affermazione che il fondale rappresentante una tenda militare fosse lo stadio intermedio fra due scenografie, quella con semplice altare e quella dotata dell'edificio scenico, non è verificabile.

Già alla metà dell'Ottocento, Brunn aveva stabilito un legame tra l'iconografia dell'ambasceria ad Achille ed i *Mirmidoni* di Eschilo, sebbene poi, dagli ultimi decenni di quel secolo in avanti, sia prevalsa la tendenza a collegarla con l'*Iliade*. Negli anni '60 del XX secolo un ampio studio, basato su vasi ateniesi di varia forma, a figure nere e soprattutto rosse, che vanno dal 490 circa al 470 a.C., ha fatto tornare in auge l'idea di un legame tra Eschilo e quella serie di raffigurazioni. Nella varietà degli schemi e delle figure, spiccano alcuni elementi quasi fissi: il personaggio identificabile o identificato da iscrizione come Achille è seduto, o meglio raggomitolato, su uno sgabello; è avvolto testa e spalle nel manto; si tiene il capo con una mano e guarda a terra, visibilmente refrattario ai tentativi di stabilire un dialogo da parte degli Achei che prendono parte alla πρεσβεία. Tra questi si vede sempre un personaggio in abito da viaggio, riconoscibile o esplicitamente indicato come Odisseo, di solito seduto su uno sgabello con le gambe accavallate, nell'atto riflessivo e paziente di chi tiene su un ginocchio entrambe le mani intrecciate; quasi sempre un vecchio, identificabile o identificato come Fenice, caratterizzato da capelli e barba bianchi e da un bastone (che stia in piedi o seduto). Altra costante è l'ambientazione in una tenda militare, come si intende dalle armi appese. Se è vero che all'origine di questa iconografia si trova la narrazione iliadica del IX libro, non si può tuttavia mancare di osservare che la velatura e la posizione rannicchiata sullo sgabello di Achille sono elementi assenti in quel modello, dove il Pelide si fa incontro ai guerrieri achei Odisseo, Fenice, Aiace, accompagnati dagli araldi Odio ed Euribate, interrompendosi dal suonare la lira; li saluta ed ospita affabilmente, facendo servire cibo e bevande, pur restando fermo nella sua posizione (*Il.* 9.185-220); inoltre risponde al discorso di Odisseo senza farsi pregare (*ib.* 307-429), così come fa con Fenice (*ib.* 606-19) e Aiace (*ib.* 643-55). Invece l'ostinato silenzio e lo stare imbacuccato appartengono ai *Mirmidoni*, come si evince dalle *Rane* (911-20), dagli scoli ad esse (*Schol. ad* AR. *Ra.* 911), anche se pare che quegli atteggiamenti tornassero, in parte, anche nella tragedia *Frigi*, di fronte a Priamo. Dunque negli studi eschilei per qualche decennio si è imposta una datazione alta dei *Mirmidoni*, anteriore al 490 a.C., finché non è risorta la posizione opposta, collegata agli sviluppi negli studi di iconografia. Infatti la questione del rapporto fra quest'ultima e dramma si è complicata, o meglio è stata affrontata con maggiore consapevolezza. Come si vedrà dalla sintesi che sto per offrire, la vicenda dell'impostazione di fondo è riflessa nell'interpretazione particolare che ci riguarda. Infatti Robert e Vogel, un secolo e mezzo fa, hanno sostenuto che l'iconografia non attinga mai alla scena teatrale nell'Atene del V secolo a.C., perché le opere sceniche non potevano diventare così popolari da essere riprese

dai ceramografi. Il primo ammetteva influenza della tragedia nei modi della composizione, ma non nei temi. Dopo alcuni decenni di ortodossia dominata dall'interpretazione mitologica a scapito di quella drammatica, nel corso del XX secolo si è affacciata di nuovo la tendenza ad accostare le immagini vascolari alle opere teatrali, conservate e persino non preservate, tranne che per il titolo e, talvolta, alcuni frammenti; tendenza sintetizzata nell'espressione "illustrazioni". Il passare del tempo ha fatto prevalere un'altra tendenza, quella che considera l'iconografia come un fatto autonomo dalla letteratura, retto da proprie convenzioni, pura traduzione visiva del mito, al massimo influenzato dall'epica (attraverso il testo scritto, da un dato momento in avanti), ma certo non dal teatro. Nel nostro caso particolare, dunque, la serie con Achille velato viene spiegata come autonoma da Eschilo, bensì basata su Omero; le differenze con il IX dell'*Iliade* si spiegano come resa sinottica di momenti successivi: il lutto di Achille è semplicemente anticipato. Eschilo si sarebbe ispirato ad una ben radicata e diffusa iconografia per l'Achille dei suoi *Mirmidoni*. Ritornando alla questione più generale, una posizione intermedia si è via via definita, lontana sia dalle "illustrazioni", sia dall'estrapolare l'arte figurativa dal suo contesto culturale, che era uno di forte penetrazione del mito rielaborato dalla scena tragica e che annoverava, quasi sicuramente, anche i ceramografi tra il pubblico del teatro di Dioniso. Quantunque questa posizione non abbia eliminato quella "iconocentrica", anzi goda di limitato favore, personalmente la approvo, come equilibrata e rispettosa di ciò che sappiamo sulla larga popolarità della tragedia.

Quindi, per tornare alla nostra serie di immagini della πρεσβεία con Achille velato, mi sembra inevitabile ritenere che essa sia stata influenzata dall'impatto visivo dei *Mirmidoni* di Eschilo, sebbene io non creda che i ceramografi si tenessero obbligati ad illustrare quella tragedia; essi erano anzi liberi di ripensare quel segmento del mito contaminandolo con elementi di episodi contigui, come avviene qui, quando è aggiunto Diomede. Che le raffigurazioni dell'ambasceria ad Achille varino uno schema di fondo, inserendo anche personaggi con ogni probabilità assenti in Eschilo, non deve stupire: la contaminazione di testi mitici ("testi" in senso semiotico) doveva essere la regola, più che l'eccezione presso i ceramografi ateniesi. Così è superfluo ribadire che affermare un rapporto fra la scena dipinta su un vaso ed un trattamento drammatico del mito non significa considerare la prima una resa quasi fotografica di un momento del secondo. Piuttosto, dovremmo considerare l'impatto che la tragedia poteva avere nell'elaborazione del mito, incessante per definizione, attiva a vari livelli, anche popolari ed informali, più spesso orali che scritti. Ricordiamo che il mito era per gli antichi una storia vera, da conoscere meglio ad ogni ripresa, sia narrativa sia drammatica sia visiva. La parodia delle *Rane* conferma che i *Mirmidoni* impressionarono notevolmente il pubblico col mutismo e l'immobilità di Achille, elementi che entrarono nel mito dell'ambasceria e, come tali, furono resi visivamente sui vasi. Affermare che l'iconografia della figura addolorata, quindi velata e/o raggomitolata, esisteva già a proposito di altri personaggi o di Achille stesso, perciò sarebbe stato Eschilo a riprenderla nei *Mirmidoni* dalle arti figurative, ci sembra assurdo. Se infatti ammettessimo la possibilità che sia i ceramografi sia Eschilo abbiano attinto ad un modello comune, a noi ignoto, resterebbe da chiarire perché mai il pubblico delle *Rane* associava Achille velato e silente proprio coi *Mirmidoni*. Pure l'idea che i tragediografi usassero le pitture vascolari come loro modelli non convince. Inoltre, ci sembra frutto di un preconcetto, e affatto incompatibile con quanto sappiamo della popolarità della tragedia, che i pittori del Ceramico non avessero la benché minima idea di ciò che avveniva nel teatro di Dioniso, però fossero profondi conoscitori dell'epica maggiore e minore, in forma scritta. Neppure l'idea che questa serie iconografica derivi bensì dal teatro, ma da un autore diverso da Eschilo (i cui *Mirmidoni* per mero preconcetto dovrebbero appartenere alla maturità) convince, in considerazione della parodia aristofanea. Per noi non si tratta di stabilire una gerarchia fra ambiti artistici, né di invadere da filologi il campo degli esperti di iconografia, arte antica, archeologia: la questione è capire il mondo antico al di là di steccati artificiali. Prendendo posizione in tal senso, come altri studiosi, trovo che l'unica conclusione ragionevole sia accettare un legame fra questa iconografia ed il precedente scenico, quindi datare i *Mirmidoni* al primo decennio di attività di Eschilo (debutto nel 500/499 a.C.), essendo anteriori al 490 a.C.

Merita di essere menzionato qui un altro studio iconografico le cui conclusioni rimandano al 490 a.C. come *terminus ante quem* per i *Mirmidoni*. Il fondo di una coppa frammentaria a figure rosse (Fig. 1) realizzata da Cleofrade e dipinta da Duride, datata a circa il 490 a.C., mostrante una scena di seduzione in palestra (indicata come ambiente da spugna, strigile e ariballo) è stato posto in relazione ai *Mirmidoni*: l'ἐρώμενος, imbacuccato, ricorderebbe l'Achille velato e corrucciato che abbiamo visto sopra; senza che l'ἐραστής rimandi a Patroclo, il contenuto della scena (corteggiamento) sarebbe da collegarsi alla novità eschilea di presentare i due personaggi come uniti da amore. Tuttavia, bisogna ammettere che qui il legame

con i *Mirmidoni* è assai meno evidente che nel materiale discusso sopra, non da ultimo perché nella tragedia eschilea, a quanto ne sappiamo, non avveniva nessuna seduzione e il maggiore d'età era il Pelide, diversamente che in Omero. Ciò spiega le diverse interpretazioni che si sono offerte della raffigurazione: non solo come variazione dell'ambasceria, con Odisseo e Achille (il che non tiene conto dell'ambientazione in palestra), ma anche, con maggiore prudenza, come generico approccio di un giovane addolorato, forse a lutto, da parte di un uomo maturo in palestra.

Fig. 1: Malibu, CA, J. Paul Getty Museum 83.AE.217. Immagine digitale concessa dal Getty's Open Content Program

3. LA PROPOSTA DI UNA DATAZIONE BASSA PER MOTIVI CONTENUTISTICI

Nel F **132c, di tradizione papiracea, Achille reagisce in modo risentito alla nuova della decisione degli Achei di lapidarlo, se si ostinerà a non voler combattere (1-2):

<AX.> λεύσουσι τοὐμὸν σῶμα· μὴ δόκει ποτὲ
πέτρ[ο]ις καταξανθέντα Πηλέως γόνον

κτλ.

<ACH.> Lapideranno la mia persona? Non pensare
che il figlio di Peleo, coperto di pietre, possa mai
ecc.

Il seguito, lacunoso soprattutto nel margine sinistro, in quello che sembra una ῥῆσις di Achille, ha qualcosa come "cessare di propiziare ai Troiani una facile vittoria nella terra troiana", a cui teneva dietro una domanda retorica significante che niente di più agevole potrebbe esserci per lui, l'affermazione che la morte è considerata medico di tutti i mali. Quindi chiedeva se egli potesse, per paura degli Achei, passare a quell'azione che era cessata per ira verso un cattivo comandante. L'ammissione, da parte dell'interlocutore (secondo alcuni Odisseo, secondo altri Fenice), che l'assenza di Achille aveva causato tanti danni confermava che egli era tutto per l'esercito acheo. Senza modestia ricordava le proprie imprese passate, come la vittoria su Cicno, l'avere respinto in fuga i Troiani in un momento critico; nonostante tutto ciò, lo si accusava di tradimento. Nel resto del frammento, peggio preservato, si coglie un dialogo con un interlocutore alquanto franco e negativo verso Achille nell'insistere sulla necessità di una riconciliazione con Agamennone (qualcuno ha pensato ancora ad Odisseo o Fenice, altri a Patroclo, data la libertà di linguaggio).

Senza dilungarci sul frammento in sé, che richiederebbe ampie discussioni sul modo di integrare le lacune, soffermiamoci sulla lapidazione minacciata ad Achille. Questo elemento del contenuto è stato giudicato come il riflesso di un evento accaduto tra gli Ateniesi nel 479 a.C. a Salamina, evento tramandatoci principalmente da Erodoto (IX 4-5): la lapidazione del buleuta ateniese Licida da parte dei suoi colleghi e di altri Ateniesi, perché aveva approvato le proposte di pace, avanzate da Mardonio per il tramite di un ambasciatore, e aveva consigliato di presentarle al popolo; ad essa era seguita la lapidazione della moglie e dei figli ad opera delle Ateniesi. Vediamo il passo:

> 4 [1] ἐπεὶ δὲ ἐν Ἀθήνησι ἐγένετο ὁ Μαρδόνιος, πέμπει ἐς Σαλαμῖνα Μουρυχίδην ἄνδρα Ἑλλησπόντιον φέροντα τοὺς αὐτοὺς λόγους τοὺς καὶ Ἀλέξανδρος ὁ Μακεδὼν τοῖσι Ἀθηναίοισι διεπόρθμευσε. (…) 5 [1] ὁ δὲ ἀπικόμενος ἐπὶ τὴν βουλὴν ἔλεγε τὰ παρὰ Μαρδονίου. τῶν δὲ βουλευτέων Λυκίδης εἶπε γνώμην ὡς οἱ ἐδόκεε ἄμεινον εἶναι δεξαμένους τὸν λόγον, τόν σφι Μουρυχίδης προφέρει, ἐξενεῖκαι ἐς τὸν δῆμον. [2] ὁ μὲν δὴ ταύτην τὴν γνώμην ἀπεφαίνετο, εἴτε δὴ δεδεγμένος χρήματα παρὰ Μαρδονίου, εἴτε καὶ ταῦτά οἱ ἐάνδανε· Ἀθηναῖοι δὲ αὐτίκα δεινὸν ποιησάμενοι, οἵ τε ἐκ τῆς βουλῆς καὶ οἱ ἔξωθεν, ὡς ἐπύθοντο, περιστάντες Λυκίδην κατέλευσαν βάλλοντες, τὸν δὲ Ἑλλησπόντιον Μουρυχίδην ἀπέπεμψαν ἀσινέα. [3] γενομένου δὲ θορύβου ἐν τῇι Σαλαμῖνι περὶ τὸν Λυκίδην, πυνθάνονται τὸ γινόμενον αἱ γυναῖκες τῶν Ἀθηναίων, διακελευσαμένη δὲ γυνὴ γυναικὶ καὶ παραλαβοῦσα ἐπὶ τὴν Λυκίδεω οἰκίην ἧισαν αὐτοκελέες, καὶ κατὰ μὲν ἔλευσαν αὐτοῦ τὴν γυναῖκα, κατὰ δὲ τὰ τέκνα.

Sulla lapidazione come forma primitiva di giustizia e atto di purificazione di una comunità rispetto ad una persona ritenuta gravemente colpevole, di sacrilegio o tradimento, e sulle affinità col trattamento del capro espiatorio (φαρμακός), esiste una nutrita bibliografia. Nel caso dei *Mirmidoni*, accettata l'assegnazione ad essi del frammento papiraceo, la decisione degli Achei ricorda le lapidazioni storicamente perpetrate da comunità contro tiranni o traditori. Una parte della critica ha valorizzato questo elemento come indizio di un vivo interesse, comprensibile nei primi tempi della costituzione clistenica, verso la tensione fra individui dell'aristocrazia da un lato, e massa popolare dall'altro. Si è anche affermato che la contrapposizione Achille-Achei venga superata grazie all'amore del primo per Patroclo, il che sottolineerebbe la positiva influenza delle relazioni omosessuali sulla società, creando un parallelismo con un'altra coppia omosessuale benefica, Armodio e Aristogitone. La minaccia della lapidazione dovrebbe far pensare all'ostracismo, introdotto nel 488/487 a.C. (se la cronologia alta dei *Mirmidoni* fosse esatta, bisognerebbe pensare ad un'allusione alla discussione sull'ostracismo anteriore alla sua istituzione).

Proseguendo su questa linea interpretativa, un altro studioso dei *Mirmidoni*, David Leitao, ricava una datazione della tragedia posteriore al 479, ma comunque appartenente a quel decennio, dopo avere escluso (sulle orme di Giuliani) che l'iconografia dell'ambasceria ad Achille debba alcunché ad Eschilo. Basa la datazione al periodo 475-470 a.C. ritenendo che la minaccia della lapidazione debba riflettere la lapidazione di Licida del 479 a.C. Successivamente si appoggia alla datazione del secondo gruppo statuario dei tirannicidi, quello di Crizio e Nesiote (477/476 a.C.) e alla presunta diffusione contemporanea della leggenda

di Armodio e Aristogitone come amanti, oltreché come "tirannicidi". Limitandoci qui alla lapidazione, questo suggerimento, non un'argomentazione, checché ne dica l'autore (che usa con molta disinvoltura il verbo "to argue"), in realtà non è cogente, giacché la lapidazione, per quanto non frequente, attraversa tutta la storia greca. Senza che sia necessario disporre un dossier completo su di essa, visto che esistono ottimi studi, mi limiterei a citare alcune lapidazioni avvenute storicamente, relative ad un periodo anteriore al 479 a.C., documentate da Erodoto (V 38.1: per effetto della rivolta ionica, i Mitilenesi lapidano il tiranno Coe); Nicola Damasceno (*FGrH* II.A 90 F 51: lapidazione del tiranno Menne di Cuma eolica nello stesso contesto storico); Plutarco (*Sol*. XII 1: lapidazione di alcuni dei sostenitori di Cilone, dettaglio peraltro assente in THUC. I 126). Suona invece come leggenda biografica l'episodio tramandato nella vita di Zenone eleatico da DIOG. LAERT. IX 27 (nella lotta contro il tiranno di Elea Nearco, Zenone, catturato, si sarebbe tagliato la lingua a morsi per sputarla in faccia all'odiato individuo; il che avrebbe spinto i concittadini a lapidarlo).

Appurato che la lapidazione del 479 a.C. non fu un evento del tutto eccezionale, resta difficile sostenere che la minaccia di lapidazione ad Achille nei *Mirmidoni* debba esserne un riflesso. A tale proposito, ricordiamo che negli ultimi decenni la critica sulla tragedia attica ha sempre più evitato di cogliere riflessi o echi di eventi politici particolari, preferendo dedicarsi alla componente "broadly political", cioè ad una ideologia collettiva che avrebbe provocato una presunta risposta non meno collettiva. Personalmente ho già in altre occasioni espresso le mie riserve verso quest'approccio, pur non invocando un ritorno all'allegorismo politico, che è senz'altro datato (quello, per fare un esempio, che identificava nell'Eteocle dei *Sette contro Tebe* un'allegoria di Pericle in quanto individuo disceso, per parte di madre, dal *genos* sacrilego, a motivo della soppressione dei Ciloniani, degli Alcmeonidi). Il rapporto fra attualità politica e tragedia resta difficile da definire in maniera unica, se non impossibile; piuttosto andrà affrontato di volta in volta. Più che riflessi degli eventi storici dovremmo ricercare rilevanza rispetto ad essi ed eventualmente consonanza con interessi particolari. La rilevanza dei *Mirmidoni* rispetto all'attualità riguarda le tensioni fra aristocrazia e δῆμος nel giovane assetto clistenico (fin qui tutte le datazioni proposte per la tragedia si accordano); forse riguarda anche l'esistenza di una fazione ben disposta sia al ritorno dei Pisistratidi sia ai Persiani (qui la datazione alta funziona meglio, poiché detta fazione perse terreno dopo Maratona). Da parte mia vorrei indicare un evento rispetto al quale i *Mirmidoni*, se risalenti agli anni '90, potevano essere rilevanti (se non addirittura armonizzati con gli interessi in gioco): il rientro ad Atene di Milziade dal Chersoneso tracico nel 493 a.C., dopo la repressione della rivolta ionica (494 a.C.). L'evento non fu pacifico, se è vero che costò all'interessato un processo per avere esercitato la tirannide nel Chersoneso (HEROD. VI 104,1-2). È facile immaginare che gli avversari di Milziade (guidati, si pensa, da Santippo) non abbiano perso l'occasione di colpirlo presso il popolo nei punti deboli (ruolo da tiranno, vicinanza alla famiglia di Pisistrato, collaborazione coi Persiani e, presumibilmente, modi aristocratici). Tuttavia l'attacco fallì, poiché sappiamo che l'accusato fu assolto; in seguito alla vittoria di Maratona, il passato di Milziade venne purificato dei particolari imbarazzanti da lui o dal figlio Cimone o da altri familiari, come appare da Erodoto. Quindi, una volta accettata la datazione dei *Mirmidoni* agli anni '90 sulla base dell'iconografia, si potrebbe ipotizzare (senza pretese di uscire dal terreno speculativo) che Eschilo in quell'occasione abbia composto respirando l'aria del momento, dominata dall'impatto di una personalità come quella di Milziade sulla scena politica democratica, o addirittura abbia consapevolmente collaborato con lui allo scopo di attenuare la malevolenza popolare nei suoi confronti. (Si noti che non cado nella circolarità di usare questa considerazione come argomento per definire la data dei *Mirmidoni*.)

Fig. 2: Berlino, Antikensammlung F 2176 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 442)
in: https://id.smb.museum/object/686430/attische-hydria
Foto: Staatliche Museen zu Berlin, Antikensammlung /CC BY-SA 4.0
[consultato il 09/05/2023]

Fig. 3: Berlin, Antikensammlung F 2326 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 443), dettaglio: Odisseo
in: https://id.smb.museum/object/686597/attisch-rotfiguriger-aryballos
Fotografia: Staatliche Museen zu Berlin, Antikensammlung / Johannes Laurentius CC BY-SA 4.0
[consultato il 09/05/2023]

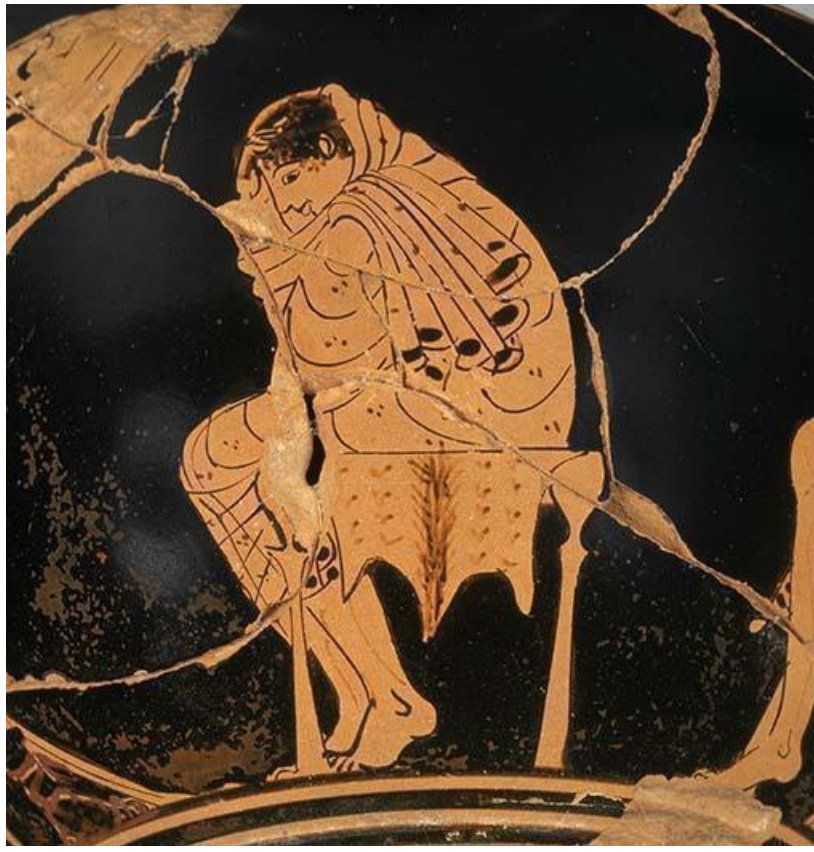


Fig. 4: Berlin, Antikensammlung F 2326 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 443), dettaglio: Achille
in: https://id.smb.museum/object/686597/attisch-rotfiguriger-aryballos
Fotografia: Staatliche Museen zu Berlin, Antikensammlung / Johannes Laurentius CC BY-SA 4.0
[consultato il 09/05/2023]

Fig. 5: Londra, British Museum E 56 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 444) © Trustees of the British Museum

Fig. 6: Parigi, Museo del Louvre G 146 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 447)
Fotografia concessa per uso gratuito © 1996 RMN-Grand Palais (Musée du Louvre) / Hervé Lewandowski
in: https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010270038#
[consultato il 09/05/2023]

Fig. 7: Parigi, Museo del Louvre G 163 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 448)
Fotografia concessa per uso gratuito ©2017 RMN-Grand Palais (Musée du Louvre) / Tony Querrec
in: https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010270057

[consultato il 09/05/2023]

Fig- 8: Parigi, Museo del Louvre 10794 (Kossatz-Deissman 1981 nr. 449)
Fotografia concessa per uso gratuito © 2001 Musée du Louvre / Patrick Lebaube
in: https://collections.louvre.fr/ark:/53355/cl010264564
[consultato il 09/05/2023]

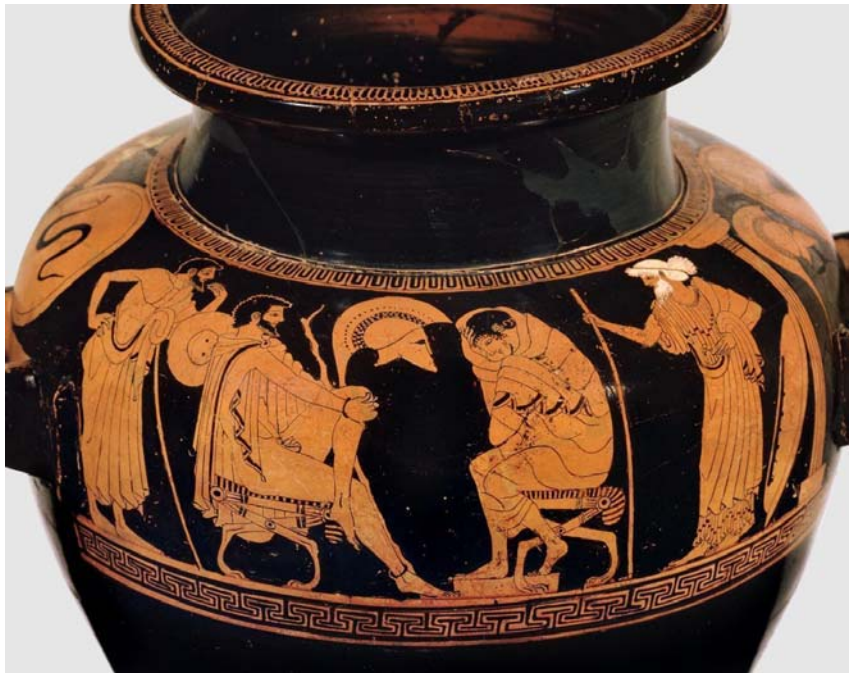


Fig- 9: Basilea, Antikenmuseum und Sammlung Ludwig BS 477 (Kossatz-Deissmann 1981 nr. 453) © Basel, Antikenmuseum und Sammlung Ludwig

APPENDICE: VASI ATTICI A FIGURE ROSSE CON LA *PRESBEIA* AD ACHILLE ELENCATI DA KOSSATZ-DEISSMANN 1981

numero in Kossatz-Deissmann 1981	tipo di vaso	luogo di conservazione	provenienza	datazione	pittore
441	cratere a campana (frammentario)	Atene, Museo del Ceramico 4118 a, b	dal Ceramico	circa 480 a.C.	Pittore di Cleofrade
442	idria	Berlino, Antikensammlung F 2176	da Castelluccio (Basilicata)	circa 490-480 a. C.	Pittore di Firenze 3984
443	ariballo	Berlino F 2326	da Atene	circa 480-470 a.C.	Pittore della Clinica
444	coppa, immagine interna	Londra, British Museum E 56	da Vulci	circa 480 a.C.	non individuato
445	idria	Basilea, collezione privata, A. Wilhelm (precedentemente Monaco di Baviera, Antikensammlungen 8770)		circa 480-470 a.C.	Pittore di Cleofrade
446	pelike	Parigi, Louvre G 374		circa 470 a.C.	Ermoanatte
447	skyphos	Parigi, Louvre G 146		circa 480 a.C.	Macrone
448	cratere a calice	Parigi, Louvre G 163		circa 500-490 a.C.	Pittore di Eucaride
449	pelike	Parigi, Louvre 10794		circa 480 a.C.	Pittore di Tyzskiewicz
450	pelike	Roma, Villa Giulia 50441	da Cerveteri	circa 480 a.C.	Pittore di Tyzskiewicz
451	cratere a volute, frammentario	Toronto 959.17.187		circa 490 a.C.	simile al Pittore di Nicosseno
452	lekythos	mercato d'arte		circa 480 a.C.	Pittore di Saffo
453	stamnos	Collezione privata svizzera, in prestito a Basilea, Antikenmuseum und Sammlung Ludwig BS 477		circa 480 a.C.	Pittore di Trittolemo
454	pelike	Già Collez. Rogers 382, poi Londra, mercato d'arte, danneggiato in guerra, alcuni frammenti a Reading			Pittore del Louvre G 238

letizia.palladini@piloalbertelli.it
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

SUNTO: Ancora sulla datazione dei Mirmidoni di Eschilo

Dinanzi a recenti tentativi di abbassare dagli anni ’90 del V secolo a dopo il 479 a.C. la datazione dei *Mirmidoni* di Eschilo (tragedia di cui si conservano frammenti di una certa entità, sia di tradizione indiretta sia papiracei, e che fornisce il punto di appoggio per qualsiasi ricostruzione della trilogia), il presente studio riaffronta tutta la questione considerando anche problemi di metodo (rapporto tra iconografia vascolare e arte drammatica; il riflesso sulla tragedia di eventi dell’attualità politica).

ABSTRACT: More on the dating of Aeschylus' Myrmidons

Aeschylus’ *Myrmidons*, a lost tragedy known to us thanks to a bunch of fragments (of both indirect and direct, i.e. papyrus, tradition), commonly dated to the beginnings of the poet (490s), has been recently dated to after 479 B.C. In the face of all this, the author examines yet again the chronological question and the methodological issue behind that, i.e. the relation between iconography and drama, and the so-called reflection of historical events.

M.F. ARNUSH, *The career of Peisistratos son of Hippias,* «Hesperia», *64*(2), 1995, 135-62
D. ASHERI, A. CORCELLA, & A. FRASCHETTI (Eds.), *Erodoto: Le storie: Libro IX: La battaglia di Platea*, Fondazione Lorenzo Valla [Milano] 2006
M.M. AUSTIN, *Greek tyrants and the Persians,* «CQ», *40*(2), 1990, 289-306
V. BARTOLETTI, *Scritti 1933-1976* (I 1), Pisa 1992
V. BARTOLETTI, *Un frammento dei 'Myrmidones' di Eschilo*. In A.E. SAMUEL (Ed.) *American Studies in Papyrology I: Essays in honor of C. Bradford Welles*, 121-3, New Haven, CT 1966
W. BARTON, *Schauplatz und Bühnenvorgänge bei Aischylos* Jena 1951
J.D. BEAZLEY, *Attic black-figure vase-painters*, Oxford 1956
J.D. BEAZLEY, *Attic red-figure vase painters* (2nd ed.), Oxford 1963
J.D. BEAZLEY, *Paralipomena: Additions to Attic black-figure vase-painters and to Attic red-figure vase painters* (2nd ed.), Oxford 1971
K.J. BELOCH, *Griechische Geschichte* (2nd ed.), Strassburg 1912-1927
G. BORDIGNON (Ed.), *Scene dal mito: Iconologia del dramma antico*, Rimini 2015
H. BRUNN, *Ira di Achille,* «AdI», *30*, 1858, 353-73
K. BULAS, *La colère d'Achille,* «Eos», *34*, 1932-1933, 241-55
K. BULAS, *Les illustrations antiques de l' 'Iliade'*, Lwow 1929
A.R. BURN, *Persia and the Greeks: The defence of the West, c. 546-478 B.C.* (2nd ed.), London 1984
G. BUSOLT, *Griechische Geschichte bis zur Schlacht bei Chaeroneia* (2nd ed.), Gotha 1893-1904
D.I. CAGNAZZO, *P. Oxy. 2163 fr. 1: interpretazioni sceniche sul silenzio di Achille,* «Graeco-Lat. Brun.», *24*(1), 2019, 29-39
T.H. CARPENTER, J.D. BEAZLEY, T. MANNACK, M. MENDONÇA, & L. BURN, *Beazley Addenda: Additional references to ABV, ARV [2] & Paralipomena* (2nd ed.), Oxford 1989
M. CROISET, *Eschyle imitateur d'Homère dans les 'Myrmidons', les 'Néréides', les 'Phrygiens',* «REG», *7*(26), 1894, 151-80
M. CROPP, *Lost tragedies: a survey*. In J. GREGORY (Ed.) *A companion to Greek tragedy*, 271-92, Oxford 2005
E. CSAPO, *Actors and icons of the ancient theatre*, Oxford 2010
V. DI BENEDETTO, *Il silenzio di Achille nei 'Mirmidoni' di Eschilo,* «Maia», *19*, 1967, 373-86
B. DÖHLE, *Die 'Achilleis' des Aischylos in ihrer Auswirkung auf die attische Vasenmalerei des 5. Jahrhunderts,* «Klio», *49*, 1967, 63-149
B. DÖHLE, *Die "Achilleis" des Aischylos. Eine Theaterinszenierung und ihre ideologische Wirkung*

auf die athenische Polisgesellschaft im Spiegel der Darstellungen der bildenden Kunst. In H. KUCH (Ed.) *Die griechische Tragödie in ihrer gesellschaftlichen Funktion*, 161-72, Berlin 1983
K.J. DOVER, *Greek Homosexuality*, Cambridge, MA 1989
C.W. FORNARA, *The "tradition" about the murder of Hipparchus*, «Historia», *17*(4), 1968, 400-24
K. FRIIS JOHANSEN, *The 'Iliad' and early Greek art* (English translation of 1934 original ed.), Copenhagen 1967
T.N. GANTZ, *The Aischylean tetralogy: attested and conjectured groups*, «AJPh», *101*(2), 1980, 133-64
A.F. GARVIE (Ed.), *Aeschylus: Persae*, Oxford 2009
A. GARZYA, *Sui frammenti dei 'Mirmidoni' di Eschilo*. In J.A. LOPEZ FÉREZ (Ed.) *De Homero a Libanio*, 41-56, Madrid 1995
P. GIRARD, *De l'expression des masques dans les drames d'Eschyle (3e article)*, «REG», *8*(29), 1895, 88-131
L. GIULIANI, *Bild und Mythos: Geschichte der Bilderzählung in der griechischen Kunst*, Berlin 2003
L. GIULIANI, *Pots, plots, and performance: Comic and tragic iconography in Apulian vase painting*. In L. AUDLEY-MILLER & B. DIGNAS (Eds.), *Wandering myths: Transcultural uses of myth in the ancient world*, 125-42, Berlin 2018
M. GRAS, *Cité grecque et lapidation, in: Du châtiment dans la cité: Supplices corporels et peine de mort dans le monde antique: Table ronde organisée par l'École française de Rome avec le concours du Centre national de la recherche scientifique: (Rome 9-11 novembre 1982)*, 75-88, Rome 1984
J.R. GREEN, *On seeing and depicting the theatre in classical Athens*, «GRBS», *32*, 1991, 15-50
I.L. HADJICOSTI, *Aischylos and the Trojan Cycle: The lost Tragedies*, (Ph. D.), University College, London 2007
I.L. HADJICOSTI, *Tragedy as παιδεράστρια (Sophocles, 'Niobe' fr. 448 and Aeschylus' 'Myrmidones')*, «SIFC», *4*(1), 2006, 131-5
G.W.M. HARRISON, & V.J. LIAPIS (Eds.), *Performance in Greek and Roman theatre*, Leiden / Boston 2013
M.L. HART, J.M. WALTON, F. LISSARAGUE, M. DENOYELLE, H.A. SHAPIRO, A. SCHWARZMAIER, & N. MATHIEUX, *The art of ancient Greek theater*, Los Angeles, CA 2010
P. HELLSTRÖM, *Achilles in retirement*, «BNME», *25*, 1990, 19-31
C.J. HERINGTON, *Silent heralds (Aeschylus, fr. 212a2 Mette)*, «RhM», *115*, 1972a, 199-203
C.J. HERINGTON (Ed.), *The older scholia on the 'Prometheus Bound'*, Leiden 1972
G. HERMANN, *De Aeschyli 'Myrmidonibus', 'Nereidibus', 'Phrygibus' dissertatio*. In T. FRITZSCHE (Ed.) *Godofredi Hermanni Opuscula: Volumen V*, 136-63, Lipsiae 1834
G. HERMANN, *De Aeschyli 'Niobe' dissertatio Godofredi Hermanni Opuscula*, 3 37-58, Lipsiae 1828
R. HIRZEL, *Die Strafe der Steinigung*, Leipzig 1909
F. JACOBY (Ed.), *Die Fragmente der griechischen Historiker*, Leiden 1940-1962
H. KENNER, *Weinen und Lachen in der griechischen Kunst*, «ÖAW», *234*(2), 1960, 1-96
H. KENNER, *Zur 'Achilleis' des Aischylos*, «WJh», *33*, 1941, 1-24
U. KNIGGE, *Neue Scherben von Gefässen des Kleophrades-Malers*, «MDAI(A)», *85*, 1970, 1-22
B. KNITTLMAYER, *Die attische Aristokratie und ihre Helden: Untersuchungen zu Darstellungen des trojanischen Sagenkreises im 6. und 5. Jahrhundert v.Chr.*, Heidelberg 1997
A. KOSSATZ-DEISSMANN, *Achilleus, in: Lexicon Iconographicum Mythologiae Classicae*, I 1 37-200, Zürich/München 1981
A. KOSSATZ-DEISSMANN, *Dramen des Aischylos auf westgriechischen Vasen*, Mainz am Rhein 1978
R. KRUMEICH, *Greisen Silen oder Schauspieler des Papposilens? Zur Übernahme Theaterspezifischer Ikonographie in mythologische Bilder un Denkmäler seit frühklassischer Zeit*,

«JDAI», *132*, 2017, 43-81
M. LAURENT, *L'Achille voilé dans les peintures de vases grecs*, «RA», *33*, 1898, 153-86
J.F. LAZENBY, *The defence of Greece, 490-479 B.C.*, Warminster 1993
D.M. LEITAO, *Achilles in love: Politics and desire in Aeschylus' 'Myrmidons'*. In L. PRATT & C.M. SAMPSON (Eds.), *Engaging classical texts in the contemporary world: From narratology to reception*, 51-70, Ann Arbor, MI 2018
A. LESKY, *Die tragische Dichtung der Hellenen*, Göttingen 1972
A. LESKY, *La poesia tragica dei Greci* (P. ROSA, Trans.), Bologna 1996
H.J. METTE, *Der verlorene Aischylos*, Berlin 1963
H.J. METTE (Ed.), *Die Fragmente der Tragödien des Aischylos*, Berlin 1959
E. MEYER, *Geschichte des Altertums* (3rd ed.), Stuttgart 1925-1958
P. MICHELAKIS, *Achilles in Greek tragedy*, Cambridge 2002
A. MOREAU, *Eschyle et les tranches des repas d'Homère: La trilogie d'Achille*, «CGITA», *9*, 1996, 3-29
S.D. OLSON (Ed.), *Athenaeus Naucratites: Deipnosophistae, vol. IV A: Libri XIII-XV. B: Epitome*, Berlin / Boston 2019
D.L. PAGE (Ed.), *Poetae Melici Graeci*, Oxford 1962
A. PAULY, & G. WISSOWA (Eds.), *Realencyclopädie der klassischen Altertumswissenschaft*, Stuttgart 1893-1980
A.S. PEASE, *Notes on stoning among the Greeks and Romans*, «TAPA», *38*, 1907, 5-18
L. POLI PALLADINI, *A cloud of dust: Mimesis and mystification in Aeschylus' 'Seven against Thebes'*, Alessandria 2016
L.A. POST, *The 'Seven against Thebes' as propaganda for Pericles*, «Cl Weekly», *44*(4), 1950, 49-52
S.L. RADT (Ed.), *Tragicorum Graecorum fragmenta. III, Aeschylus*, Göttingen 1985
C. ROBERT, *Bild und Lied: Archäologische Beiträge zur Geschichte der griechischen Heldensagen*, Berlin 1881
V.J. ROSIVACH, *Execution by stoning in Athens*, «CA», *6*(2), 1987, 232-48
L.J. SAMONS, II, *Herodotus on the Kimonids: Peisistratid allies in sixth-century Athens*, «Historia», *66*(1), 2017, 21-44
W. SCHADEWALDT, *Aischylos' Achilleis*, «Hermes», *71*, 1936, 25-69
L. SÉCHAN, *Études sur la tragédie grecque dans ses rapports avec la céramique*, Paris 1967
J.P. SMALL, *The parallel worlds of classical art and text*, Cambridge 2003
B. SNELL, *Scenes from Greek drama*, Berkeley / Los Angeles, CA 1964
B. SNELL, & R. KANNICHT (Eds.), *Tragicorum Graecorum fragmenta. I, Didascaliae tragicae, catalogi tragicorum et tragoediarum, testimonia et fragmenta tragicorum minorum*, editio altera Göttingen 1986
A.H. SOMMERSTEIN, *Aeschylean tragedy*, Bari 1996
A.H. SOMMERSTEIN (Ed.), *Aeschylus: Fragments*, Cambridge, MA 2008
W. STOCKERT (Ed.), *Euripides: Iphigenie in Aulis: Band 1 Einleitung und Text: Band 2 Detailkommentar*, [Wien] 1992
O. TAPLIN, *Aeschylean silences and silences in Aeschylus*, «HSCPh», *76*, 1972, 57-98
O. TAPLIN, *Pots & plays: Interactions between tragedy and Greek vase-painting of the fourth century B.C.*, Los Angeles, CA 2007
O. TAPLIN, *The stagecraft of Aeschylus: The dramatic use of exits and entrances in Greek tragedy*, Oxford 1977
P. TOTARO, *Eschilo, 'Mirmidoni', fr. **132c, 1-4 Radt*. In A. MELERO, M. LABIANO & M. PELLEGRINO (Eds.), *Textos fragmentarios del teatro griego antiguo: Problemas, estudios y nuevas perspectivas*, 237-55, Lecce 2012
P. TOTARO, *Su alcune citazioni eschilee nelle 'Rane' di Aristofane ('Mirmidoni'; 'Agamennone' 104)*,

«Lexis», *28*, 2010, 155-69
A.D. TRENDALL, & T.B.L. WEBSTER, *Illustrations of Greek drama*, London 1971
J.P. VERNANT, & P. VIDAL-NAQUET, *Mythe et tragédie en Grèce ancienne - II*, Paris 1986
J. VOGEL, *Scenen euripideischer Tragödien in griechischen Vasengemälde*, Leipzig 1886
J. WALSH, *Acquisitions / 1983*, «GettyMusJ», *12*, 1984, 225-316
T.B.L. WEBSTER, *Monuments illustrating tragedy and satyr play* (2nd ed.), London 1967
H. WEIR SMYTH (Ed.), *Aeschylus II: Agamemnon, Libation-bearers, Eumenides, Fragments*, Cambridge, MA 1957
M.L. WEST, *'Iliad' and 'Aethiopis' on the stage: Aeschylus and son,* «CQ», *50*(2), 2000, 338-352

Tania Belluardo

Il personaggio di Proteo: un mito multiforme

Prima di prendere in esame il personaggio di Proteo e la sua *Fortuna* letteraria è importante partire dalla consapevolezza del ruolo vivo, fondativo, «poietico» dei miti di metamorfosi così come si può evincere dalla presenza, nel lessico greco, di molteplici forme verbali per esprimere l'atto in sé della metamorfosi, come ad esempio: ἀλλάσσω, μεταμορφόω, μετίστημι e μεταβάλλω. Nell'ambito dei miti di metamorfosi, il personaggio di Proteo doveva apparire fin dalle prime attestazioni come «dirompente» e «diverso» rispetto ai canoni che via via si andavano consolidando: troppo legato alla sfera del razionale per essere annoverato nella schiera delle divinità «canoniche» che affollano il *pantheon* greco fin dalle sue origini e troppo «divino» per essere costretto entro l'alveo delle figure eroiche e semidivine. Occorre altresì ricordare che le fonti greche e latine, relative a questo personaggio, si possono dividere in tre filoni principali:

- Il primo filone: pagano - politeistico (in cui Proteo rappresenta l'emblema dell'allegoria, della profezia e della sapienza, come in: Omero, Virgilio e Ovidio);
- Il secondo filone: storico – razionalistico (in cui Proteo è rappresentato nel ruolo di uno dei sovrani dell'Antico Egitto, come in Erodoto);
- Il terzo filone: ambito religioso – cristiano (in cui Proteo incarna l'immagine del Diavolo).

Quando ci si imbatte per la prima volta nello studio del mito di Proteo significa lasciarsi travolgere dai molteplici piani di lettura, dalle interpretazioni, dalla vitalità insita in questo personaggio a metà strada fra *mito* e *storia*. Significa in definitiva risalire alle origini dei miti di metamorfosi, provare cioè ad indagare ciò che per sua stessa Natura non è possibile conoscere, ciò che è *intellegibile* e *inafferrabile*. Si è deciso pertanto di selezionare alcune delle *fonti* letterarie greche e latine in modo da poter rappresentare in modo più efficace la *metamorfosi* insita in questo mito di per sé emblema della Trasformazione in quanto *forza* primordiale ed inarrestabile, che connota la cifra di tutti gli esseri viventi. L'intento sarà quello di indagare il «perché» e il «quando» si cominci a fissare nei testi classici una tradizione «ostile», per così dire, al personaggio di Proteo, tanto da renderlo, per antonomasia, la personificazione del Male. Ma partiamo dalla domanda iniziale: chi è Proteo? Per provare a rispondere ci serviamo dello Pseudo-Apollodoro, autore della *Biblioteca* (una poderosa raccolta di miti greci e romani, probabilmente del I-II secolo d.C.): nei primi capitoli (II, 1, 5) questo personaggio della mitologia greca ci viene presentato come figlio di Egitto e di Argifia e, in quanto sovrano d'Egitto, viene sovente confuso con Nereo, il cosiddetto Vecchio del Mare. Proteo rientrerebbe nel novero dei cosiddetti *shape shifter* ovvero quei personaggi del mito capaci di mutarsi in molteplici forme, in sequenza ravvicinata, in modo autonomo, pur mantenendo intatte le loro facoltà mentali e sensitive. Personaggi come la dea *Metis* (figlia di Oceano e *Tethys*, che tenta numerose trasformazioni per sfuggire ai tentativi di seduzione da parte di Zeus, con il quale, alla fine, concepirà Atena, destinata però a nascere dalla testa del padre), o *Thetis* (figlia di Nereo e Doride, madre dell'eroe Achille, che sarà generato in unione al mortale Peleo, dopo numerosi tentativi di metamorfosi per sfuggirgli, inutilmente). Sia *Metis* sia *Tethis* sono da collocarsi nell'ambito delle divinità pre-olimpiche, entrambe legate all'elemento acquatico/marino, lo stesso elemento primordiale che caratterizza il personaggio di *Proteo*, lo stesso elemento primo, che caratterizza il liquido amniotico, da cui nasce la vita. Ma partiamo dalla prima attestazione della letteratura greca, ovvero il IV canto dell'Odissea. Per Omero Proteo è il padre di Eidotea (la saggia, la sapiente) e governa le foche nell'isola di Faro, al largo di Alessandria d'Egitto e Menelao è costretto a chiedere proprio a lui informazioni per sapere le ragioni che impediscono alle sue navi di salpare dalle coste egiziane per rientrare in patria, di ritorno dalla guerra di Ilio. Il racconto della vicenda, per bocca dello stesso Menelao, è riferito da quest'ultimo a Telemaco, giunto alla sua

reggia per avere notizie del padre, ancora in mare, unico fra tutti i reduci di Ilio. Proteo però non profetizza di sua iniziativa, lo fa soltanto se costretto e, proprio per questo motivo, la figlia Eidotea darà dei consigli a Menelao e ai suoi uomini per poter costringere con la forza il Vecchio del Mare. Così, nel resoconto di Menelao, la descrizione dell'incontro con Proteo, ai versi 435-465:

«*Noi gridando balzammo e gli gettammo le mani,*
addosso: ma il Vecchio non scordò la sua arte ingannevole,
prima di tutto divenne chiomato leone,
e poi serpente e pantera e immane cinghiale;
liquida acqua si fece poi, albero d'alto fogliame:
ma noi tenevamo forte, con cuore costante».

(*traduz. di Rosa Calzecchi Onesti)*

Proteo è l'antica divinità marina, era «vecchio» quanto il mare e l'età porta saggezza. Menelao, dunque, grazie all'intervento di Eidotea (*la sapienza*) può riuscire a far stancare il «Vecchio del Mare» ovvero l'Uomo può sublimare il proprio desiderio di conoscenza solamente dopo essere riuscito a resistere ai mille volti seducenti della Verità, mai uguale a Sé stessa e in continua trasformazione. Solo a questo punto è possibile dominare il «magma» mutevole del reale. Ed ecco che già in Platone si cominciano ad intravvedere le prime avvisaglie della «metamorfosi» che di lì a poco, nei secoli immediatamente successivi, avrebbe subito il personaggio di Proteo. Nel tentativo di definire i tratti distintivi del mondo divino, nel II libro della *Repubblica* (381-382) si legge che «*la divinità sarà quella che meno assumerà forme molteplici.* […] *Nessuno racconti fandonie su Proteo* […]». *(traduz. di Franco Sartori)*

Ma, almeno fino all'età augustea, il rischio di una «deriva» in chiave negativa del personaggio Omerico, sembra scongiurata, se è vero che, sia Virgilio, sia Ovidio, ci restituiscono un'immagine pienamente aderente (pur con qualche variazione sul tema) al modello Omerico, lasciando inalterate le prerogative di *Sapiente* e *Saggio*, nonché di *Profeta* ed *Indovino.* Si prendano ad esempio le parole con le quali, il fiume Calidone, si rivolge a Proteo all'interno dell'VIII libro delle *Metamorfosi* (vv.: 728-731):

«*Sunt, o fortissime, quorum forma semel mota est et in hoc renovamine mansit; sunt quibus in plures ius est transire figuras, ut tibi, complexi terram maris incola, Proteu*».

All'interno dell'VIII libro delle *Metamorfosi*, lo spazio e la particolare collocazione «centrale» di questo personaggio, sarebbe da interpretare come metafora stessa del poema tutto e in particolar modo dell'atto in sé della Metamorfosi che accomuna tutti i personaggi del poema ovidiano, quasi espressione «alta», una sorta di allegoria della *trasformazione* in quanto tale, svincolata da qualunque coordinata spazio-temporale, espressione ineffabile ed inarrestabile del principio vitale di morte e rinascita che accomuna tutti gli esseri viventi e non, in ogni epoca storica e in ogni luogo della Terra. Ma restiamo ancora in età augustea con Virgilio, nel quale leggiamo, a proposito di Proteo, all'interno del IV libro delle *Georgiche* (vv.: 391-392) che

«*Novit namque omnia vates, quae sint, quae fuerint, quae mox ventura trahantur*».

Chi parla è la ninfa Cirene, rivolgendosi al figlio Aristeo, disperato perché le sue api muoiono e lui non sa spiegarsi il motivo e così la madre lo esorta a chiedere spiegazioni proprio al dio Proteo. Dalla narrazione virgiliana all'invocazione a Proteo, contenuta

all'interno della Raccolta degli *Inni Orfici*, il passo è breve. Ecco il proemio dell'Inno orfico a Proteo:

Invoco Proteo, che ha le chiavi del mare,
primigenio, che ha reso manifesti i principi di ogni natura
mutando la sacra materia secondo figure multiformi,
da tutti onorato, dai molti consigli, che conosce le cose che sono e quante erano prima e quante saranno ancora in avvenire;
avendo infatti tutto, si trasforma, lui e nessun altro
degli immortali che hanno la sede nell'Olimpo nevos

(*traduz. di Gabriella Ricciardelli)*

La raccolta degli *Inni Orfici*, di incerta datazione, presenta la figura di Proteo come la divinità primigenia per eccellenza, superiore a tutti gli dei, sia olimpici sia preolimpici, una sorta di *demiurgo* capace non soltanto di mutare la propria stessa natura in altre nature diverse le une dalle altre, ma soprattutto in grado di plasmare la materia e di dare vita ad altre forme viventi. Si tratta di uno snodo fondamentale per inquadrare l'evoluzione di questo personaggio, una visione che, in chiave fortemente polemica, verrà ripresa da *sant'Agostino* nel *De civitate Dei*, come vedremo più avanti. Eppure, se restiamo ancora dentro la cornice dell'età augustea, ecco che in Orazio è presente piuttosto un processo di «laicizzazione» del personaggio mitico, così come si evince dalla lettura di alcuni versi della prima epistola del I libro (v. 90):

«Quo teneam voltus mutantem Protea nodo? Quid pauper? Ride…»

Nell'epistola che apre il primo libro della raccolta, dedicata a Mecenate, così si riferisce a Proteo, nel tentativo di raffigurare la tipologia di uomini che cambiano continuamente idea e punti di vista. In età imperiale, in seguito, Luciano di Samosata, nel tentativo di ironizzare e smontare la solennità del dettato omerico in quanto modello assoluto di Maestro di Verità, ci presenta uno dei *Dialoghi Marini* (IV), in cui Menelao e Proteo conversano in maniera amena, quasi due buoni amici che rinverdiscono i tempi andati, del loro passato comune:

- *Menelao: «Che tu diventi acqua, o Proteo, non è incredibile, perché sei marino: che diventi albero, può passare: che ti trasmuti in leone, ti si può credere; ma che tu possa diventar fuoco, stando tu nel mare, questa è maraviglia, e non la credo»*

- *Proteo: «Non è maraviglia, o Menelao: divento fuoco io»*

- *Menelao: «L'ho veduto cogli occhi miei, ma parmi, a dirla fra noi, che tu ci metta un po' di magia, che tu inganni gli occhi altrui, e che non ti muti nè diventi niente di questo».*
  (traduz. di L. Settembrini)

A questo punto eccoci pronti per un ulteriore passo in avanti, ma prima non possiamo non farci travolgere dall'ironia con cui *Apuleio* si difende dalle accuse di γοητεια (ovvero di stregoneria, magia nera) prendendo in prestito proprio il personaggio omerico, per dimostrare che né lui stesso né il dio marino Proteo hanno mai avvelenato nessuno servendosi di rimedi fatti con i pesci. Si legge così pertanto nell'*Apologia (*o *Pro se De magia Liber),* al capitolo XXXI*:*

«apud eum(scil. Omero) marino aliquo et pisculento medicavit nec Proteus»

Ed eccoci infine giunti alla testimonianza di Sant'Agostino, a partire dalla quale la metamorfosi di *Proteus* appare compiuta ed irreversibile. Per ironia della sorte, da questo momento in poi i contorni del Vecchio del Mare vengono fissati all'interno di una narrazione che lo assimila al Principio del Male, allegoria del Diavolo in persona, che, con i suoi tentacoli, seduce e avvolge l'Uomo, inducendolo verso il Peccato. Così la descrizione di *Proteo* assimilato a Satana, nel X libro del *De civitate Dei*:

> «*Eius (scil.: Satana) enim sunt illa phantasmata, qui miseras animas multorum falsorumque deorum fallacibus sacris cupiens irretire et a vero veri Dei cultu, quo solo mundantur et sanantur, avertere, sicut de Proteo dictum est, formas se vertit in omnes*».

Proteo dunque incarnerebbe perfettamente le caratteristiche proprie di Satana una perfetta allegoria del diavolo. Ma perché il Vescovo di Ippona avrebbe attribuito a questo personaggio della mitologia classica delle prerogative tali da risultare un essere così tanto «diabolico»? Sicuramente è necessario riappropriarci della concezione del *tempo*, così come analizzata nelle *Confessioni* (libro XI), laddove leggiamo che nell'animo umano esiste un «presente del passato», attraverso il ricordo, un «presente del futuro» attraverso l'attesa e un «presente del presente» con l'intuizione. Il personaggio di Proteo dunque avrebbe tutte e tre queste entità, tutte e tre le possibilità di essere «ora», di «essere stato» e di «stare per essere», pertanto incarnerebbe perfettamente i valori della Trinità, massima espressione della Potenza Divina e della Somma Sapienza ma privata della Trasfigurazione di Cristo. Proteo in definitiva quale *figura* dell'avvento della Perfezione Divina, ma privo della *rivelazione messianica* avrebbe soltanto le caratteristiche dell'Anti-Cristo. Come abbiamo potuto vedere nelle sue molteplici «variazioni su tema» il mito seppur modificandosi, trasformandosi, ri-adattandosi ai nuovi contesti e ambiti letterari e filosofici, tuttavia resta forte un *file rouge* che accompagna questa narrazione, il primato della «*parola*» (il λογος), ovvero l'importanza e il desiderio degli antichi di «creare» (ποιειν), la volontà di «fissare» ciò che, per natura, ontologicamente parlando, non può essere «fissato» e reso «immobile». Il mito di Proteo, quindi, alle origini dei miti di metamorfosi, ci ha permesso e ci permette tutt'ora di ri-flettere sulle molteplici possibilità che oggi si offrono all'Uomo contemporaneo di essere davvero «*Proteo*» del proprio futuro, nella misura in cui la Scienza, il Progresso, la Mente Umana, le Scoperte relative alle immense ed inesplorate capacità del nostro Cervello ci proiettano verso una nuova «dimensione» in cui, forse, l'Umano e il Divino potranno fondersi e *con-fondersi* ma, proprio per l'impossibilità di prevederne le conseguenze, visti i limiti della nostra natura umana, i rischi di un esito «infausto» e «diabolico» sono per l'Uomo un monito di cui tenere conto: chi osi sfidare gli dei potrebbe incorrere in un atto di ὕβρις e qualsiasi atto di ὕβρις non può restare impunito.

tania.belluardo@piloalbertelli.it
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT: The character of Proteus: a multiform myth

Within the Greek and Latin sources, within the framework of mythical tales centred on the topos of metamorphosis, it is possible to identify two major strands to be investigated: on the one hand, the mythographical sources provide us with a rich tradition of tales in which the transformation of the protagonists is definitive, predominantly with an erotic-ethiological background; on the other hand, it is possible to draw on a variety of thematic areas, in which the protagonists of the stories are subject to contingent and non-definitive changes.

And it is precisely in the furrow traced by this latter tradition that the story of Proteus (often identified with Nereus, the so-called Old Man of the Sea), the sea god who first appears in Homer and occupies a prominent place in Book IV of the Odyssey, fits in.

It was taken up again and again by later authors, both within the epic genre (Virgil and Grandfather of Panopolis), and in the wake of historiography (Herodotus) and tragic production (Euripides).

Over the centuries, the name of Proteus has gradually detached itself from its mythical origins to become synonymous with versatility and deception, according to the canons that Christian tradition has assigned to it since the testimony of Saint Augustine.

Z. ACÉL, *La figura di Proteo, il testo proteiforme e la struttura delle Metamorfosi (Ov. Met. 8. 730-737)*, «Prometheus» 44, 2018, 176-196

F. BUFFIÈRE, *Les Mythes d'Homère et la pensée grecque*, Paris 1956

J.F.I. DE JONG, *A Narratological Commentary on the Odyssey*, Cambridge 2001

M. DETIENNE, L.P. VERNANT, *Les ruses de l'intelligence. La mètis des Grecs*, Paris 1976

M. ELIADE, *Traité d'histoire des religions*, Paris 1948

C.G. JUNG, K. KERÉNYI, *Prolegomeni allo studio scientifico della mitologia*, Torino 1948

K. O'NOLAN, *The Proteus Legend*, «Hermes» 88, 1960, 129-138

G. RICCIARDELLI (a cura di), *Inni orfici*, Milano 2000

P. SCARPA (a cura di), *I miti greci*, Milano 1996

A. SCUDERI, *Il paradosso di Proteo. Storia di una rappresentazione culturale da Omero al postumano*, Roma 2012

Barbara Maria Tarquini

La biblioteca grammaticale di un maestro del IX secolo: Orso da Benevento e la sua *Adbreviatio artis grammatice*

L'opera di cui mi accingo a parlare in questo breve contributo difficilmente potrebbe trovar spazio in una normale programmazione didattica liceale: si tratta infatti di un testo medievale, l'*Adbreviatio artis grammatice*, di un autore non altrimenti testimoniato, Orso da Benevento appunto, entrambi non solo completamente estranei alla tradizione della letteratura latina classica - di cui normalmente ci occupiamo - ma pressoché sconosciuti ai più, e persino ai medievisti, a meno non siano specialisti dell'area beneventano-cassinese.

Ciononostante quest'opera e il suo autore possono costituire un esempio assai efficace, si potrebbe dire di didattica storica, dal momento che l'*Adbreviatio* nasce e di fatto è il prodotto dell'attività di un maestro medievale, prodotto che nel corso di questo intervento definiremo meglio anche in relazione alla sua precipua destinazione.

Parlare dunque di un'opera come questa, che come tutti i testi grammaticali e in particolare quelli medievali, ha una natura composita, essendo il frutto di lunghe stratificazioni e di continue contaminazioni fra linee di tradizione diverse, consente di far luce e di ragionare su due piani:

- la ricostruzione del metodo di Orso, che nel selezionare ed elaborare le fonti –nel testo più o meno visibili e fuse- ha allestito un manuale, di cui ci domanderemo -come già detto- destinato a chi.
- chiarire il quadro culturale in cui maturò la composizione di quest'opera, che assai verosimilmente potremmo identificare nella Benevento della prima metà del s. IX: questo testo infatti non solo contiene le tracce della biblioteca ursiana, ossia del patrimonio di testi di cui si avvalse il maestro nella redazione dell'*Adbreviatio*, ma, recando le tracce dell'interazione con altri manoscritti originari della stessa zona e di altre zone, anche piuttosto lontane, ci apre uno spiraglio sui rapporti culturali che intercorsero fra i vari attori di questi scambi.

Quest'opera tecnica, un trattato grammaticale appunto, ci racconterà infatti come lavorava un maestro del medioevo, come utilizzava le fonti e come le abbia adattate per i suoi allievi.

Prenderei l'avvio dal suo autore, Orso da Benevento, e dal manoscritto che ci ha trasmesso l'opera, e le due cose sono strettamente connesse fra loro, perché l'identificazione del primo poggia in larga parte proprio sul codice, che, tanto per complicare un quadro già scarso di notizie, è testimone *unicus*. Si tratta di un manoscritto del IX secolo conservato nella Biblioteca Casanatense di Roma, il Casanatense 1086.

Il manoscritto Casanatense 1086 è un codice membranaceo composto da due unità, la prima delle quali costituita da un bifolio redatto in una scrittura beneventana di tipo barese, risalente all'inizio del XI secolo, contenente tre brani di Sulpicio Severo, di cui due dai dialoghi, e uno dalla *Vita S. Martini Episcopi et Confessoris* La seconda unità è un manoscritto mutilo e lacunoso, di 65 carte, raccolte in nove fascicoli di diversa consistenza, di cui ne sono andati perduti almeno quattro (i fascicoli *D*, *I*, *L*, *K*). Anche se qualche carta risulta fortemente danneggiata nell'inchiostro, che ha richiesto in qualche caso parziali riscritture (vd. le cc. 25r-26r), la scrittura è per lo più in buone condizioni.

Il manoscritto è redatto a due colonne, in una beneventana delle origini risalente all'inizio del IX secolo da quattro mani, non sempre facilmente distinguibili l'una dall'altra. La decorazione è limitata all'uso di iniziali semplici calligrafiche e a tredici iniziali decorate. I titoli sono in onciale o in beneventana. Si rileva inoltre la presenza di alcuni disegni alle cc. 32v e 47 bisv. Molte sono le note marginali ed interlineari presenti nel codice, vergate per lo più in una scrittura beneventana coeva o di poco posteriore, con ogni probabilità di mano dello stesso copista responsabile del testo. Ci sono inoltre alcune note marginali di una mano più tarda (XIII secolo). Le lettere greche presenti nel codice sono traslitterate nell'alfabeto latino fino alla c. 63va, r. 26, poi regolarmente scritte in lettere greche maiuscole. La quasi totalità delle carte è caratterizzata da una forma piuttosto

irregolare: la c. 32 è una striscia che solo nella parte superiore presenta un frammento di colonna di sole sette righe di scrittura, la c. 43 è costituita da una sola colonna, e la c. 48 (numerata come *47bis*) da un frammento di forma irregolare. Va segnalata inoltre la presenza nel codice di numerosi spazi lasciati vuoti, particolarmente insolita in un manufatto realizzato secondo un evidente principio di economicità.

A questa incongruenza ha trovato una efficace risposta Fioretti, ipotizzando che il testo di Orso sia stato organizzato inizialmente in fascicoli *disligati*, corrispondenti ad unità didattiche provvisorie, in cui gli spazi lasciati in bianco presenti nel manoscritto avrebbero consentito di apportare successivamente eventuali variazioni e aggiunte. Il Casanatense però a mio giudizio non è un «idiografo d'autore» commissionato da Orso, come ipotizzato da Fioretti, ma piuttosto una sua copia, realizzata da un copista suo allievo. A questo almeno sembrerebbe indirizzarci la presenza nel manoscritto di una doppia redazione del capitolo *De coniunctione*, la prima delle quali occupa le cc. 38ra-40rb, la seconda le cc. 40vb-42rb, e di un altro caso di duplicazione, assai più breve ma comunque significativo, che riguarda un brano del *De nomine* alle cc. 21ra, 37-21rb, 31 e 21rb, 32-21va. Orso non poteva pertanto commissionare un idiografo con due diverse versioni di uno stesso capitolo, una copia di un testo che non aveva sottoposto ad una completa revisione, e che invece con ogni probabilità è frutto dell'iniziativa di un copista che ha voluto allestire nel Casanatense una copia dell'idiografo del maestro.

L'*Adbreviatio* di Orso occupa nel codice le cc. 1r-53va, seguita nella stessa carta da una serie di figure retoriche, che il copista in una nota nega siano opera del vescovo.

Nelle ultime righe della stessa colonna e fino alla c. 54ra il manoscritto presenta un trattatello adespoto sulle figure del discorso, che si trova identico nel ms. Par. lat. 7530 (cc. 38r-v). La c. 54ra-b contiene un estratto dal *De schematis lexeos* di Giulio Rufiniano, seguito da un *excerptum* del capitolo *De posituris* dall'*Ars maior* di Donato. Le cc. 54rb-54va sono occupate da un frammento del capitolo *De posituris* tratto da Pompeo, anch'esso identico a quello del Par. lat. 7530 (c. 62v). Nella stessa carta 54va, fino alla c. 55ra si trova un *excerptum* dal *De doctrina christiana* di Agostino, seguito da un *excerptum* del capitolo *De distinctione*, da Sergio. Alle cc. 55ra, 30-57va è contenuto il *De figuris sententiarum et elocutionis* di Aquila Romano, seguito alle cc. 57va-60rb dal *De tropis* di Orso. Alle cc. 60rb-63rb è la volta dell'Anonymus Ecksteinii con i suoi *Scemata dianoeas quae ad rhetores pertinent*, presenti anche nel Par. lat. 7530 (cc. 221r-224v), seguito nell'ultima carta e fino a c. 63va da due *excerpta* retorici con esempi di *laudes*, entrambi corrispondenti ai testi del Par. lat. 7530 (c. 224v). Gli ultimi tre testi sono costituiti dal *Carmen de figuris* alle cc. 63va-64vb, dalla didascalia al Tieste di Vario alla c. 64vb, in cui un trattatello sui segni diacritici chiude la colonna *b*: tutti e tre i testi si trovano anche nel Par. lat. 7530, rispettivamente alle cc. 224r-228v il primo, alla c. 28r il secondo, e alle cc. 28r-29r il terzo.

Dell'*Adbreviatio artis gramatice* di Orso, questo il titolo dell'opera nell'unico testimone conservato, il ms. Casanatense 1086, sappiamo ben poco, come pure dell'autore a cui è attribuita. La redazione del codice, che costituisce il termine *ante quem* della composizione dell'opera, è attribuibile alla fase iniziale della scrittura beneventana, fra l'inizio e la prima metà del secolo IX, e contiene oltre all'*Adbreviatio*, anche altri testi grammaticali e retorici, alcuni dei quali presenti anche nel Par. Lat. 7530, il ben noto manuale di arti liberali attribuito da Holtz alla Montecassino della fine dell'VIII secolo e ascrivibile all'attività di Paolo Diacono. Il confronto fra i dati riguardanti il nostro manoscritto e quelli riguardanti le opere contenute in esso, le affinità paleografiche e testuali col codice parigino e ad altri codici grammaticali redatti nell'area beneventana fra la fine del secolo VIII e il secolo IX, spingono ad ipotizzare che l'*Adbreviatio* sia stata composta in un ambiente simile a quello di Montecassino, con ogni probabilità la stessa Benevento, dove fra l'831 e l'853 operò il vescovo Orso, che da «poche ma significative notizie» ricavabili da fonti documentarie e storiografiche, sembrerebbe abbia esercitato un rilevante ruolo politico e culturale nella società longobarda del tempo. Durante il suo vescovato Orso non solo promosse importanti iniziative pastorali e politiche, ma partecipò ad attività di studio e di insegnamento, almeno a giudicare da una

sua lettera inviata ad Ildemaro di Corbie, il noto maestro e teologo d'oltralpe, che operava in quegli anni nell'Italia settentrionale, a cui chiede consigli sulla punteggiatura e l'accentazione: tutto ciò farebbe pensare che si tratti ragionevolmente dell'autore dell'*Adbreviatio*.

L'opera e il metodo di Orso

L'*Adbreviatio*, nonostante sia sostanzialmente un compendio della monumentale *Ars* di Prisciano, ad un'analisi più attenta appare in realtà un'opera molto più varia e complessa di quanto dichiarato dal titolo: la presenza accanto a Prisciano di molti altri autori, che modificano e ampliano il testo base, rivela la finalità di questa compilazione, che almeno a giudicare dalla sua struttura, «dovette aspirare ad essere una vera e propria *summa* della sapienza grammaticale antica, allestita in una redazione didattica pensata per fornire un comodo strumento di consultazione valido all'apprendimento e all'uso della lingua latina».

La scelta dei temi e delle fonti e l'impostazione dell'opera evidenziano chiaramente quali fossero i destinatari a cui l'autore l'ha indirizzata, religiosi non più latinofoni, e come abbia voluto metterli in condizione di utilizzare al meglio la dottrina di Prisciano e degli altri *doctores*, senza dover affrontare la lettura completa dei testi originari, che avrebbe richiesto uno sforzo sproporzionato rispetto alle loro esigenze, che oltre a consentire la lettura e la comprensione dei testi sacri, liturgici e patristici , poteva al più riguardare le attività di tipo burocratico-amministrativo della cancelleria episcopale. Orso infatti, pur contemplando nella sua trattazione gli aspetti teorici, riguardanti la definizione delle parti del discorso, la loro classificazione nelle diverse categorie e forme storiche, le regole della declinazione e della coniugazione, ha ridotto però sensibilmente argomenti e esempi, e soprattutto le citazioni priscianee. Riguardo gli esempi, va sottolineato che talvolta Orso nel numero di quelli selezionati dal testo base, ne ha inserito alcuni tratti da altri autori, ricorrendo anche ai testi scritturali.

In questo quadro di semplificazione è naturale che siano state tagliate tutte le citazioni greche, di cui Prisciano abbonda, ma questo non deve far pensare che l'autore non conoscesse la lingua greca, con cui invece in molti punti dell'opera sembrerebbe avere una certa familiarità: si pensi ai numerosi richiami alla grammatica greca che Orso ricava dalla fonte e non elimina, e le etimologie delle parole, in cui spesso riporta lemmi greci, traslitterandoli.

Il primo editore dell'*Adbreviatio*, Camillo Morelli, parlò dell'opera di Orso come di una sorta di «compendio» e di «ampliamento» dell'*Ars* priscianea: due caratteristiche apparentemente contrastanti trovano una spiegazione nel fatto che il maestro beneventano abbia voluto ispirarsi ad un evidente criterio di esaustività, mantenuto lungo tutto il corso dell'opera: ne sono testimonianza il ricorso sistematico a più fonti e la natura della sua trattazione, basata sulla sintesi dei due modelli compositivi delle grammatiche antiche, quello artigrafico, altrimenti conosciuto come 'Schulgrammatik type' e quello individuato e definito da Vivien Law col nome di '*regulae* type': del primo ha contemplato inoltre, sia il modello 'lungo' priscianeo, destinato non a caso più ai docenti che agli allievi, che quello 'breve' donatiano, da cui ricava l'appendice retorica sui *vitia* e sulle *virtutes elocutionis*, più snello e sintentico, quindi più adatto ad istruire i destinatari.

A proposito della dipendenza di Orso dal modello donatiano, va sottolineato che in realtà il maestro beneventano più che a Donato, la cui presenza è assai ridotta nel testo, deve ai suoi commentatori e continuatori, primo fra tutti Pompeo: ciò va probabilmente attribuito al fatto che il manuale di Donato, pur prestandosi bene all'uso scolastico per la sua brevità, avrebbe potuto essere per gli allievi di Orso, che non erano latinofoni come i destinatari per i quali era stato concepito, fin troppo sintetico e quindi talora anche poco chiaro.

Al modello definito '*regulae* type' Orso si è ispirato soltanto nella compilazione di brevi sezioni, che normalmente si trovano alla fine dei capitoli esemplati sul testo di Prisciano, ma questo non è avvenuto in deroga all'uso del modello-guida: anzi la maggiore di queste sezioni segue proprio la fonte principale, che di seguito ai capitoli dedicati al nome, deviando dalla tradizione artigrafica, aggiunge la flessione nominale, esponendo nel sesto libro la classificazione dei nomi delle cinque

declinazioni secondo le uscite del nominativo e del genitivo e riservando il settimo alle uscite degli altri casi. Prisciano anche altrove si distacca dallo schema di trattazione dei manuali scolastici di tipo artigrafico, ad esempio quando inserisce la flessione verbale del presente e del perfetto alla fine dei capitoli dedicati al verbo, ma di questa non troviamo corrispondenza in Orso, che separandosi dal suo modello, elimina questa parte e più che altrove lo abbrevia e lo rielabora modificando l'ordine di presentazione degli argomenti. Del resto Orso fin dal capitolo precedente sul pronome rinuncia alla fedeltà assoluta con la fonte, adottando l'ordine delle parti del discorso seguito da Donato.
Altra deviazione dal modello principale è nell'*Adbreviatio* il capitolo dedicato ai numerali, che Orso compone ispirandosi ad un'opera minore del maestro di Cesarea, il *De figuris numerorum*, che, come testimonia il codice Par. lat. 7530, circolava in area beneventana.
Da rilevare inoltre come Orso inserisca nel testo in più occasioni osservazioni di natura etimologica, che per lo più deve ad Isidoro, ma che deriva anche da altre fonti.
Per comprendere appieno il metodo didattico ursiano, una volta riconosciuti i modelli, è necessario trattare la struttura generale dell'opera, i contenuti dei singoli capitoli e i modi attraverso i quali l'autore ha composto il suo testo, questi ultimi in stretta relazione con le fonti.
Il testo dell'*Adbreviatio* è costruito sui primi sedici libri dell'*Ars* priscianea, da cui sembrerebbe siano stati esclusi gli ultimi due libri, il XVII e il XVIII, che contengono il *De constructione*: in realtà nel Casanatense la fine dell'esposizione delle parti del discorso, ossia i primi sedici libri di Prisciano, corrisponde con la fine del fascicolo *H*, seguito nel manoscritto dal fascicolo *M*, che contiene l'ultima parte dell'opera di Orso dedicata ai *vitia elocutionis*. La segnatura dei fascicoli segnala inequivocabilmente, come già per il fascicolo *D*, una lacuna materiale di ben tre fascicoli *I*, *K*, e *L*, l'estensione dei quali avrebbe potuto contenere gli ultimi due libri dell'*Ars*, e dunque giustificare l'ipotesi di Morelli, che il testo dell'*Adbreviatio* abbia contemplato anche la sezione priscianea sulla sintassi, tanto più che l'*Ars* completa circolava nell'ambiente beneventano, come testimoniato dal coevo manoscritto Vat. lat. 3313, e dalle carte palinseste del Vallicell. C 9, che condividono col nostro un antigrafo comune.
L'*Ars* di Prisciano, costituisce senza dubbio il modello-guida di Orso, sul quale l'autore dell'*Adbreviatio* costruisce il suo trattato, che compone ed elabora ricorrendo innanzitutto ad un puntuale lavoro di snellimento e di sottrazione sul testo tardoantico. Orso però fin dall'*incipit* mostra un certo grado di autonomia rispetto alla fonte, inaugurando la sua opera non partendo dal primo capitolo di Prisciano, il *de voce*, ma dal *de dictione*, dopo aver tagliato anche il secondo, il terzo e il quarto dei tradizionali *Anfangsgründe*: il *de littera*, il *de ordine litterarum* e il *de syllaba*. Dopo aver analizzato il significato del termine *oratio*, apre una breve digressione sull'etimologia della parola *ars*, per poi passare a trattare le parti del discorso, attraverso le definizioni dei grammatici antichi e non solo, sia nella lingua greca, che latina, fra i quali *in primis* Donato. Elencate le proprietà di ciascuna di esse, in piena conformità con la tradizione artigrafica, passa poi ad analizzarle secondo il duplice criterio della *substantia* e degli *accidentia*.
Si parte dal nome, che Orso tratta come le altre sette parti del discorso seguendo sempre lo stesso schema espositivo: definizione formale e funzionale, spesso ricavata dalle fonti secondarie, e classificazione secondo gli accidenti, ossia le qualità distintive di ciascuna, infine chiusura riassuntiva ispirata anch'essa alle fonti secondarie, talvolta corredata da notazioni etimologiche. Molti degli inserti che Orso trae dagli autori delle *artes* brevi si trovano dunque all'inizio e alla fine delle macrosezioni dedicate alle parti del discorso, ma non solo: infatti spesso l'autore ne aggiunge altri anche all'interno di esse, fra una sottosezione e l'altra.
Nel lungo capitolo dedicato al nome Orso arricchisce il testo base con molti *addenda* tratti da vari autori, - l'Anonimo Bernense, Isidoro, Pompeo, Donato, Servio, il Frammento Bobbiese, Carisio, Virgilio grammatico, Diomede, Cledonio, Consenzio, Foca, Sergio, Giuliano, Vittorino, Audace, Aspro, Arusiano, Alcuino, Agostino, Probo, Cassiodoro, *Ars Bobiensis*, Festo-Paolo Diacono, l'*Ars Palaemonis*, l'*Ars Ambrosiana*, L'Anonimo *ad Cuimnanum*, l'*Ars Malsachani*, ed altri ancora -,

per proseguire con il lungo *excursus* sui numerali tratto dal *De figuris numerorum* di Prisciano-, e con l'aggiunta di una sezione composta sul modello delle 'regulae type' riguardante i casi, anch'esso derivato da Prisciano. Con il capitolo successivo sul pronome Orso inaugura un nuovo ordine degli argomenti, adottando da ora in poi quello dell'*Ars* di Donato, e senza cambiare lo schema compositivo modifica in parte anche il suo rapporto col modello: qui e nei due capitoli successivi l'autore infatti, pur continuando a mantenere il testo di Prisciano come base, varia l'ordine interno agli argomenti, al punto che il *De verbo* non solo appare meno vicino a Prisciano, ma anche meno organico e più ripetitivo, e nel *De adverbio* la contaminazione fra le fonti è tale, da ridimensionare fortemente il peso della fonte principale. Con gli ultimi tre capitoli Orso torna alla fedeltà iniziale al testo di Prisciano, di cui, dopo il capitolo sulle congiunzioni, riporta un breve *excerptum* dal libro XVII dell'*Ars*, per poi allontanarsene nei capitoli dedicati ai *vitia elocutionis*, che si rifanno a Donato. Il cambio della fonte principale non comporta però un cambiamento del modello espositivo, che viene applicato su più fonti principali: il *De barbarismo* e il *De soloecismo*, cominciano infatti a partire dalle definizioni di Donato, Pompeo e Diomede, e proseguono sui testi di Pompeo e di Consenzio, che si alternano fino alla fine del capitolo, dove compare anche un breve inserto da Servio; l'inizio del capitolo successivo, dedicato agli altri *vitia* e in particolare al metaplasmo, esordisce con la definizione esemplata su Donato, per poi proseguire con Pompeo; l'ultimo capitolo, il *De schematibus lexeos*, prende l'avvio anch'esso dalla definizione di Donato, a cui segue il riferimento a Pompeo fino all'elenco delle figure retoriche, dove viene alternato anche con Beda, Isidoro e Giuliano, che contribuiscono in pari grado alla definizione del testo.

Lo schema adottato da Orso, secondo il quale ad una definizione iniziale segue un corollario di varianti, rivela il carattere in larga misura miscellaneo del testo del maestro beneventano, che appare chiaramente come una raccolta di materiali di origine diversa, spesso ridondante e ripetitiva, a vocazione per così dire enciclopedica. C'è da rilevare inoltre che nell'*Adbreviatio* spesso le fonti non sono ben fuse insieme, i punti di sutura fra un testo e l'altro appaiono al contrario evidenti e questo potrebbe trovar ragione nel fatto che Orso non fosse interessato ad allestire un'opera organica, soprattutto se indirizzata ad un uso interno alla sua cerchia di allievi, ma potrebbe anche essere dovuto al fatto che l'opera che ci è pervenuta, sia in realtà una redazione non definitiva, che l'autore non ha voluto o non ha potuto completare. Dalla lettura dell'*Adbreviatio* appare evidente comunque la sua finalità e la sua natura, un comodo repertorio di definizioni e di esempi quanto più possibile chiaro ed esaustivo della lingua latina, una sorta di manuale teorico-pratico, a cui poter attingere con facilità.

Se dal punto di vista strutturale Orso ha elaborato Prisciano sfoltendolo, semplificandolo ed integrandolo con le fonti secondarie, è sul piano formale che il maestro di Benevento sembra abbia voluto distanziarsi maggiormente dal suo modello. Nell'*Adbreviatio* infatti il dettato priscianeo subisce un sistematico lavoro di sottrazione e di ampliamento, in cui l'*ordo verborum* e *sententiarum* viene costantemente modificato, passando ad esempio dalla diatesi attiva alla passiva, dal plurale al singolare, con l'uso di sinonimi, o l'inserimento di esempi diversi da quelli offerti dalla fonte, aggiungendo toponimi locali o citazioni scritturali. Se dunque per contenuto e forma l'opera del maestro beneventano non possa considerarsi una compilazione originale, l'impegno formale e stilistico suggerisce però che l'autore abbia voluto creare con l'*Adbreviatio* uno strumento nuovo, che non fosse soltanto una copia semplificata del modello.

Passiamo ora a valutare l'apporto delle fonti secondarie, che varia di volta in volta nella scelta degli autori e nella frequenza del loro utilizzo.

Donato, che è secondo solo a Prisciano, è presente dovunque in modo capillare: in realtà ad ispirare Orso non è direttamente il testo donatiano, ma piuttosto quello dei suoi commentatori e dei suoi epigoni tardoantichi e medievali, primo fra tutti Pompeo, che nell'appendice retorica sostituisce addirittura Prisciano. Un'altra fonte, forse anche più vicina al testo ursiano è un autore medievale, l'anonimo redattore dell'*Ars Bernensis*: l'origine settentrionale di quest'opera,

composta con ogni probabilità a Bobbio da un maestro irlandese nell'VIII secolo, rende assai significativa la sua presenza nel testo di Orso, come cercheremo a breve di dimostrare.
Orso utilizza il testo dell'*Ars Bernensis* fin dall'inizio e lo fa, come per Prisciano, riportandone il testo *verbatim*, ma servendosene per *addenda* utili ad arricchire e approfondire il testo base a margine delle sezioni in cui vengono introdotti nuovi argomenti.
Per comprendere quanto e come Orso sia dipendente dalle fonti secondarie, sarà necessario illustrare qui alcuni di questi casi, a partire proprio dall'*Ars Bernensis.*
All'*Ars Bernensis* Orso ricorre per la prima volta alla fine della parte proemiale, dove, parlato della *dictio* e dell'*oratio,* introduce il tema delle *partes orationis*: qui l'autore attinge all'*incipit* dell'*Ars*, dove l'anonimo riassume le definizioni di alcuni grammatici - la cui paternità, viene sottaciuta nell'*Adbreviatio*, con la sola eccezione di Donato - che rielaborate comprendono l'etimologia della parola *oratio* e un piccolo inserto da Prisciano. Qui come altrove è innegabile che il testo sia costruito quasi esclusivamente sui grammatici antichi e dei loro compilatori, e dunque assai pochi appaiano gli spazi che nell'*Adbreviatio* possano essere definiti originali, ma non si può altresì negare alla composizione ursiana una sua per così dire autonomia, caratterizzata com'è da un ordine degli argomenti talora assai diverso da quello delle fonti, e da una forma propria, che si distingue a volte anche totalmente da quella a cui si ispira: nel caso dell'*Ars Bernensis* Orso oltre a convertire in prosa tradizionale la forma a domanda e risposta della fonte, ne rielabora costruzione e lessico. Altrove invece il testo dell'*Ars*, semplificato e snellito, riformulato sul piano stilistico e lessicale, viene utilizzato senza aggiunte da altre fonti. Alla fine dell'esposizione dei nomi uscenti al nominativo in '*uns*', Orso interrompe l'interlocuzione con testo dell'*Ars* e si rifà ad altri autori, nessuno dei quali – con l'unica eccezione della parte finale dei *vitia et virtutis orationis*- verrà utilizzato al pari dell'anonimo dell'*Ars* : tranne infatti Sergio, Pompeo, Consenzio, Giuliano, e soprattutto Isidoro e Servio, a cui Orso ricorre spesso, tutti gli altri trovano uno spazio sporadico, e frequentemente, diversamente da questi appena citati, ridotti a qualche esempio, o a qualche frase.
A proposito della modalità utilizzata da Orso nei passaggi fra gli argomenti, in cui è ben visibile l'allontanamento da Prisciano, si potrebbe parlare di una vera e propria tecnica ad incastro, ben testimoniata in tutto il testo.
L'ultima parte dell'opera del maestro beneventano, i capitoli retorici sui *vitia* e sulle *virtutes elocutionis*, rappresenta invece un caso a sé: il testo base è qui costituito da Pompeo, a margine del quale è sempre presente il testo ombra di Donato insieme ad alcuni autori che fungono, come già detto, da complemento e approfondimento, fra cui in ordine d'importanza Servio, Carisio e Diomede. Ma se finora il ruolo della fonte principale è apparso dominante rispetto a quello degli altri *auctores*, nei capitoli sul barbarismo, sul solecismo e sul metaplasmo, accanto a Pompeo troviamo spesso come comprimario Consenzio e, anche se in misura minore Servio, mentre nei capitoli successivi ad accompagnarlo è Isidoro e in due casi Beda, che Orso talvolta mostra addirittura di preferire al primo.
Come avviene per Prisciano, così anche per Pompeo, Consenzio e Isidoro, Orso utilizza le fonti modificandone il discorso, intervenendo sull'ordine della frase, sulla diatesi e sul lessico e spesso anche invertendo l'ordine degli esempi e delle citazioni. Anche qui alcuni passi sono veri e propri collage di testi diversi, in cui l'originale si riduce a poche parole o anche ad una sola.
Quanto detto è sufficiente per ricostruire il quadro dei modelli di cui Orso si è servito, e anche se l'autore non sempre si destreggia con eguale abilità nel maneggiare un materiale così ricco, è evidente altresì l'ampiezza dei suoi saperi, e l'entità della documentazione a cui ha attinto, come pure una certa dose di originalità nel trattare e selezionare tanta abbondanza di temi: tutto ciò autorizza a pensare che il suo lavoro si sia svolto in un ambiente provvisto di una biblioteca grammaticale commisurata all'ampiezza dei suoi interessi, poiché è inimmaginabile abbia potuto costruire un'opera così articolata, senza avere a disposizione libri che mostra chiaramente di aver utilizzato a piene mani.

A questo proposito può esserci d'aiuto la tradizione manoscritta d'area beneventana risalente ai secoli VIII e IX, in cui compaiono molti degli autori presenti come fonti nell'*Adbreviatio*: prima fra tutti la miscellanea rappresentata dal Par. lat. 7530, che oltre ai *Praeexercitamina* e al *De figuris numerorum* di Prisciano, al commento di Servio a Donato, contiene fra gli altri, *excerpta* da Donato, Carisio, Pompeo, Diomede, Consenzio, nonché l'*Ars* di Foca; il Vat. lat. 3313, che tramanda il testo integrale delle *Institutiones* priscianee, il Casinense 299, che oltre al già citato Ilderico contiene un estratto sull'avverbio da Donato, lo stesso Casanatense 1086, che accanto ai testi di Orso raccoglie vari estratti da Donato, Pompeo, Giulio Rufiniano; a queste vanno aggiunte le carte palinseste del Vallicelliano C 9, che dovevano contenere il testo delle *Institutiones* e delle *Partitiones* di Prisciano e il più tardo Par. lat. 7536 (X^{2}-XI^{in}), testimone della forte presenza in area beneventana della tradizione dell'*Ars* di Donato e dell'*Institutio de nomine, pronomine et verbo* di Prisciano. Altro dato significativo riguarda i testi di Cassiodoro e di Isidoro, anch'essi presenti in Orso, attestati nella stessa area in tre fra i codici più antichi in beneventana, che sono, per il primo rispettivamente il Bambergense Patr. 61 e il Casinense 753, e per il secondo il Cavense 2. Associando questi dati con la presenza in Orso stesso di opere come l'*Ars Bernensis*, o in misura minore di altri testi, come l*'Ars di* Giuliano, i cui testimoni più antichi sono il Par. Lat. 753 e il Berlinese Diez 66, che sembra siano stati redatti nell'Italia settentrionale longobarda, o di opere come l'*Ars Malsachani* e l'*Ars Ambrosiana*, entrambe risalenti alla metà del secolo VII, di provenienza insulare la prima e bobbiese la seconda, o come gli inserti da Virgilio grammatico, autore noto negli ambienti insulari e francesi, ma assai poco conosciuto in Italia, che Orso non a caso ebbe occasione di conoscere grazie a quello stesso Ildemaro di Corbie che gli inviò il suo *De recta legendi ratione*, tralasciando altri interessanti apporti troppo esigui per parlarne in questa sede, il quadro della biblioteca ursiana si fa più chiaro e intellegibile, soprattutto in considerazione del fatto che molti dei testi utilizzati nell'*Adbreviatio* sopravvivono ancora oggi nei testimoni superstiti in scrittura beneventana, e quelli originari di altre aree geografiche sono stati vergati in centri, come Bobbio, caratterizzati da intensi scambi di libri e persone con l'area beneventana.
L*'Adbreviatio* di Orso ci offre dunque un esempio assai significativo di come un'opera compilativa di un oscuro maestro medievale, che operò in un'area periferica rispetto ai ben più noti centri carolingi, possa rappresentare per così dire un luogo fisico in cui non solo si sono potute raccogliere tante voci della tradizione grammaticale antica, ma anche una testimonianza del metodo attraverso il quale tante fonti sono state elaborate, fuse insieme con quelle di autori contemporanei di area insulare o settentrionale, al fine di adattarle a destinatari assai diversi dagli originari. La prospettiva dell'*Adbreviatio* ha inoltre reso possibile volgere uno sguardo privilegiato su luoghi come la Benevento di Orso e di Paolo Diacono, la Montecassino in cui ritroviamo Paolo e il suo discepolo Ilderico, confermandone il ruolo fondamentale svolto nella raccolta e nella produzione di testi antichi, ma al contempo mostrandoli anche come centri di intensi scambi di libri e di idee, dove insieme alla conoscenza della tradizione grammaticale antica sono stati elaborati nuovi testi, frutto di una scienza grammaticale che non rinunciando alla autorevolezza del passato si apprestava a crearne una nuova.

barbara.tarquini@piloalbertelli.it
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT: The work, attributable to that Orso who was bishop of Benevento between 831 and 853, if it is substantially a compendium of the monumental *Ars* of Priscianus, in reality appears as a more complex work, full of insertions and references to many ancient and medieval grammars. Through the text of this, so to speak, *summa* of the science of grammar, Orso reveals to us not only his readings and his teaching method, but also opens up a glimpse into the cultural environment of an area such as Benevento that was contiguous with but also distinct from the Carolingian one.

E. BAEHRENS, *Poetae latini minores*, a cura di E. BAEHRENS, Lipsiae 1879-1883 (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).
G. CAVALLO, *La trasmissione dei testi nell'area beneventano-cassinese*, in *La cultura antica nell'Occidente latino dell'alto medioevo*, Spoleto, CISAM, 1972 (Settimane di studi sull'alto medioevo, 22), 357-414.
G.G. CICCO, *La scuola cattedrale di Benevento e il vescovo Urso (secolo IX)*, "Rivista di storia della Chiesa in Italia", 60 (2006), 341-373.
M. DE NONNO, *Contributo alla tradizione di Prisciano in area beneventano-cassinese: il Vallicell. C 9*, "Revue d'histoire des textes", 9 (1979), 123-139.
M. DE NONNO, *Le citazioni dei grammatici*, in *Lo spazio letterario di Roma antica*, a cura di G. CAVALLO, P. FEDELI, A GIARDINA. III. *La ricezione del testo*, Roma 1990, 597-646.
P. FIORETTI, *L'eredità di un maestro. Genesi e edizione della grammatica di Orso beneventano*, in *Libri di scuola e pratiche didattiche. Dall'Antichità al Rinascimento*, Atti del Convegno Internazionale di Studi (Cassino, 7-10 maggio 2008), a cura di L. DEL CORSO E O. PECERE, I, Cassino 2010 (Collana scientifica, 26), 293-330.
G. FUNAIOLI, *Grammaticae Romanae Fragmenta*, a cura di G. FUNAIOLI, I, Lipsiae 1907 (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).
K. HALM, *Rhetores Latini Minores*, Lipsiae 1893.
HILDEMARI, *Epistola ad Ursum beneventanum episcopum. De recta legendi ratione*, in *PL* 106, 395-398.
L. HOLTZ, *Le Parisinus Latinus 7530, synthèse cassinienne des arts liberaux*, "Studi medievali", s. III, 16 (1975), 97-152.
L. HOLTZ, *Donat et la tradition del'enseignement grammatical. Étude sur l'Ars Donati et sa diffusion (IV^e^-IX^e^ siècle) et édition critique*, a cura di L. HOLTZ, Paris 1981 (Documents, Études et Répertoires publiés par l'Institute de Recherche et d'Histoire des Textes, 21).
C. JEUDY, *Un commentaire anonyme de l'«Ars minor» de Donat*, in *De ortu grammaticae. Studies in Medieval Grammar and Linguistic Theory in Memory of Jan Pinborg*, a cura di G. L. BURSILL-HALL, S. EBBESEN, K. KOERNER, Amsterdam-Philadelphia 1990 (*Amsterdam Studies in the Theory and History of Linguistic Science. 3. Studies in the History of the Language Sciences*, 42), 133-146.
GL, H. KEIL, *Grammatici latini*, Lipsiae 1855-1880.
GL Suppl., H. KEIL, *Grammatici latini. Supplementum*, Lipsiae 1870.
V. LAW, *Late Latin Grammars in the Early Middle Ages:a Typical History*, in *The History of Linguistics in the Classical Period*, a cura di D. J. TAYLOR, *Studies in the History of the Language Sciences*, 46 (1987), 191-204.
B. LÖFSTEDT, *Der hibernolateische Grammatiker Malsachanus*, Uppsala 1965 (Acta Universitatis Upsaliensis. Studia Latina Upsaliensia, 3).
B. LÖFSTEDT, Ars Ambrosiana. *Commentum anonymum in Donati partes maiores*, a cura di B. Löfstedt, Turnholti 1982 (*CCSL* 133C).
F. LO MONACO, *Per una storia delle relazioni culturali cassinesi tra i secoli VIII e IX*, in *Montecassino. Dalla prima alla seconda distruzione. Momenti e aspetti di storia cassinese (Secc.VI-IX), Atti del II Convegno di studi sul Medioevo meridionale (Cassino-Montecassino, 27-31 maggio 1984)*, a cura di F. AVAGLIANO, Montecassino 1987 (Miscellanea cassinese, 55), 527-559.
T. MARI, *La tradizione manoscritta del 'De barbarismis et metaplasmis' di Consenzio*, Diploma di Licenza Scuola Normale Superiore, Pisa 2013.
T. MARI, *Consentius'* De barbarismis et metaplasmis: *critical Edition, Translation et Commentary*, D.Phil. in classical Languages and Literature. Brasenose College University of Oxford, Hilary Term 2016.
C. MORELLI, *I trattati di grammatica e di retorica del codice Casanatense 1086*, "Rendiconti della Reale Accademia dei Lincei. Classe di Scienze Morali, Storiche e Filologiche", s.V, 19 (1910), 287-328.

L. MUNZI, *Prisciano nell'Italia meridionale: la* Adbreviatio artis grammaticae *di Orso di Benevento*, in *Priscien. Transmission et refondation de la grammaire de l'Antiquité aux Modernes (État des recherches à la suite du colloque international de Lyon, ENS Lettres et Sciences Humaines, 10-14 octobre 2006)*, "Studia Artistarum. Études sur la Faculté des arts dans lea Universités médiévales", 21 (2009), 463-479.
L. MUNZI, *Per il testo della* Adbreviatio artis grammaticae *di Orso di Benevento* e dell'*Ars Bernensis*, in *Custos Latini Sermonis. Testi grammaticali latini dell'alto medioevo. Saggi e note testuali di Luigi Munzi*, Pisa-Roma 2011, 65-72.
M. PASSALACQUA, *Prisciani Caesarensis Opuscula*, a cura di M. PASSALACQUA, I, Roma 1987 (Sussidi eruditi, 40).
PL, J. P. Migne, *Patrologiae cursus completus. Series latina*, Parisiis 1844-1864.
A. RIESE, *Anthologia Latina sive Poesis Latinae supplementum*, a cura di A. RIESE, Lipsiae 1894-1906 (Bibliotheca Scriptorum Graecorum et Romanorum Teubneriana).
U. SCHINDEL, *Anonymus Ecksteinii Scemata Dianoeas quae ad rhetores pertinent*, "Nachrichten der Akademie der Wissenschaften in Göttingen. I. Philologisch-historische Klasse", 7 (1987), 153-169.
O. SZERWINIACK, *L'étude de Priscien par les Irlandaia et les Anglo-Saxons durant le haut Moyen Âge*, in *Priscien. Transmission et refondation de la grammairede l'Antiquité aux Modernes. État de recherches à la suite du colloque international de Lyon, ENS Lettres et Sciences Humaines, 10-14 octobre 2006*, a cura di M. BARATIN, M. COLOMBAT, L. HOLTZ, "Studia Artistarum. Étude sur la Faculté des arts dans les Universités médiévales", 21 (2009), 65-75.
B.M. TARQUINI, *I codici grammaticali in scrittura beneventana*, Montecassino 2002 (Biblioteca cassinese, 2).
B.M. TARQUINI, *Un "Prisciano" conteso: ancora sui codici grammaticali in scrittura beneventana fra VIII e IX secolo*, "Italia medievale e umanistica", 43 (2002), 369-382.
B.M. TARQUINI, *Per un'edizione dell'*Adbreviatio *di Orso di Benevento*, in *Sodalitas. Studi in memoria di Faustino Avagliano*, a cura di M. DELL'OMO-C. CROVA-F. MARAZZI, Montecassino 2015 (Miscellanea Cassinese, 86), 1115-1124.
B.M. TARQUINI, *Orso da Benevento.* Adbreviatio artis grammatice, *edizione critica a cura di B.M. Tarquini*, Bergamo 2018 (Grammatici Latini Mediae et Recentioris Aetatis. Testi, 1).
C. VILLA, *Cultura classica e tradizioni longobarde: tra Latino e volgari*, in *Paolo Diacono. Uno scrittore tra tradizione longobarda e e rinnovamento carolingio*, Atti del Convegno internazionale di Studi (Cividale del Friuli-Udine, 6-9 maggio 1999), a cura di P. CHIESA, Udine 2000, 575-600.

Maria Grazia Iodice

Intervento del 4 maggio 2023

Nella mia qualità di docente a riposo di *Didattica del Latino* (a.a. 1992-2000) e di *Lingua e Letteratura Latina* (2000-2012) presso l'Università 'La Sapienza' di Roma sono stata avvisata dalla mia cara e affezionata alunna universitaria Tania Belluardo (attualmente docente di latino e greco presso il liceo 'Pilo Albertelli' di Roma) del verificarsi di un evento di più giorni organizzato dal suo liceo (e precisamente dalla prof. Michela Nocita) presso l'Odeion della 'nostra' Facoltà di Lettere e Filosofia e in cui la Belluardo avrebbe fatto un intervento su *Il personaggio di Proteo: un mito multiforme* (l'argomento era conforme alla tesi di laurea della Belluardo, di cui fui relatrice, su un mito delle *Metamorfosi* di Ovidio).
L'evento si presentava vario ed interessante ma io, con rammarico, non potei presenziare per la concomitanza, nello stesso giorno, dello svolgersi della Giornata Mondiale della Lingua Latina (da parte della Delegazione romana dell'Associazione Italiana di Cultura Classica o AICC) presso le Terme di Diocleziano, con cui mi ero impegnata. La mia solerte antica alunna mi inoltrò il filmato del giorno del suo intervento, filmato che mi piacque oltremodo per l'interesse dei vari interventi (oltre quello della Belluardo) e suscitò in me antichi e piacevoli ricordi di alunna, a suo tempo, dell''Albertelli', per cui decisi di chiedere alla prof. Nocita di poter fare un piccolo intervento 'fuori scaletta' per mettere a fuoco, appunto, i miei ricordi in tal senso e nello stesso tempo offrire in certo qual modo una testimonianza storica della vita del Liceo.

La gentile prof. Nocita accettò, ci mettemmo d'accordo per la giornata del 4 maggio e potei così attuare il mio intervento, che qui riporto.

Sono stata alunna del liceo 'Pilo Albertelli' negli anni 1956-57 e 1957-58, per quelli che furono i miei 2 anni di ginnasio (così si chiamavano allora i primi 2 anni delle scuole secondarie superiori) dopo le scuole medie. Provenivo da una scuola privata di suore (l'Istituto delle Suore Domenicane di S. Sisto Vecchio in Roma, all'angolo tra la Passeggiata Archeologica e Via Druso) e quindi forte fu l'impatto con questa scuola pubblica vivace e moderna, collocata in un quartiere altrettanto vivace per la vicinanza della Basilica di S. Maria Maggiore e della Stazione Termini oltre che di numerosissime attività commerciali. I primi tempi mi sentivo inadeguata a tanta novità tant'è che presi a fare la comunione tutte le mattine nella vicina basilica per chiedere al Signore che mi aiutasse nell'affrontare le lezioni della mattinata. Poi, con il rafforzarsi e il veloce maturare del carattere, capii che più che chiedere aiuto al Signore dovevo chiedere aiuto a me stessa, e così smisi di fare la comunione tutte le mattine ma la vicinanza di quella imponente basilica mi confortava.
Nel primo anno di ginnasio ebbi come insegnante di Lettere un giovane professore di 27 anni, Michele Coccia, molto impegnato nello studio e pieno di entusiasmo per l'insegnamento. A volte ci diceva, ricordo, che si era svegliato alle 4 di mattina per prepararsi le lezioni! Ciò era dovuto anche al fatto che, in concomitanza con l'ufficio di insegnante di scuola secondaria, egli svolgeva anche l'incarico di assistente del mitico professore di Letteratura Latina Ettore Paratore, in quei tempi l'unico docente universitario di latino in quella che allora era l'unica università di Roma, l'altrettanto mitica 'Sapienza' (ora abbiamo Roma1 -corrispondente a 'La Sapienza'-, Roma2 o Università di Tor Vergata, e Roma3), necessariamente circondato da uno stuolo di validi assistenti divenuti poi a loro volta illustri cattedratici universitari (ricordo, tra gli altri, oltre a Michele Coccia, Luca Canali, Giovanni D'Anna, Cesare Questa, Renato Badalì, Bruno Luiselli…).
Quel mio primo anno di ginnasio fu entusiasmante, con il prof.Coccia che ci svelava i segreti della lingua latina e nello stesso tempo ci avviava ai tesori della lingua greca antica, raccontandoci anche tante cose della sua vita e della vita in genere. Tra i compagni di scuola (con alcuni dei quali ho

mantenuto poi a lungo rapporti) c'era un baldo giovincello seduto al secondo banco, pieno di curiosità e sentimento, sempre pronto a fare domande e considerazioni ad alta voce, affinché nella classe tutti fossimo coinvolti; si chiamava Oreste Rutigliano, divenuto poi negli ultimi decenni lo stimato presidente della sezione laziale di Italia Nostra, una benemerita associazione vòlta alla tutela e valorizzazione dei beni ambientali e paesaggistici. Tra gli studenti di altre classi ricordo nitidamente Roberto Antonelli, divenuto poi docente di Letteratura Romanza alla 'Sapienza' ed attualmente stimato presidente dell'Accademia dei Lincei con sede a Roma; non ricordo di aver visto Bianca Maria Frabotta, poi stimata docente di Letteratura Italiana alla 'Sapienza', ma so che frequentava l''Albertelli' in quegli stessi anni.
A quel tempo la scuola non era aperta come adesso alla vita circostante, era molto più 'chiusa' in se stessa (mi sembra che uscissimo soltanto ogni anno per espletare il precetto pasquale nella vicina chiesa di Santa Prassede) tuttavia il prof. Coccia riuscì a portarci a visitare il Foro romano e, ci accompagnò, credo in forma privata, lungo una bella passeggiata sulla via Appia antica (non avevamo alcuna forma di assicurazione, per cui egli rimase in ambasce per tutto il tempo temendo che qualcuno di noi potesse farsi male).
L'episodio dominante di quell'anno 1956 fu comunque quello relativo ai fatti d'Ungheria, quando i carri armati dell'Unione Sovietica invasero Budapest per opporsi ad una rivolta di popolo finita poi nel sangue. Michele Coccia, come ci disse, parteggiò subito per i poveri ungheresi invasi (ciò anche per motivi ideologici, dato che è gli è stato sempre di 'destra', anche se rispettoso delle opinioni opposte, e quindi assolutamente contrario al regime sovietico) e spingeva anche noi a manifestare contro quell'atto di prevaricazione, ma noi, almeno io, eravamo troppo giovani e immaturi per capire a pieno quello che era successo e quindi non prendemmo parte a quelle manifestazioni. Nel tempo, poi, ho sempre risentito parlare di quell'episodio, anche perché, in quello che era allora il Partito comunista italiano o PCI, si aprì una vera a propria frattura tra coloro che accettarono il comportamento dell'URSS e quelli che vi si opposero uscendo quindi dal partito. Recentemente, nel film diretto da Nanni Moretti *Il sol dell'avvenire,* si allude proprio al medesimo avvenimento storico e alle ripercussioni che esso ebbe nei militanti del PCI.
Un altro episodio meno importante che ricordo con piacere fu la visita che Ettore Paratore venne a farci una mattina, spinto a ciò dal suo assistente Michele Coccia che voleva mostrargli con orgoglio il suo …'vivaio'.
Tra l'altro Coccia in quell'occasione mi fece uscire dal banco, mi presentò al suo professore (forse perché ero tra le più brave alunne) il quale si complimentò con me e mi strinse la mano. Non vi dico l'emozione. E grande fu anche l'emozione e, direi, lo stupore quando, leggendo i risultati dell'esame finale di quel I ginnasio affissi in bacheca, vidi che ero stata promossa con la votazione di 9 in tutte le materie letterarie!
Alla fine comunque di quel primo anno di ginnasio il prof. Coccia ci lasciò perché nominato professore di ruolo e comandato al liceo di Tivoli (dove, come mi disse, si trovò come collega quello che sarebbe diventato il famoso cattedratico di Letteratura Italiana alla 'Sapienza', Alberto Asor Rosa).
In II ginnasio sentimmo molto la mancanza di Coccia anche perchè non fu un anno molto fortunato: cambiammo ben 3 professori di Lettere uno dietro l'altro, nessuno dei quali, benchè validi, riuscì a legarsi veramente alla classe e a lasciare un'impronta nel nostro animo.
Questo motivo, unito al fatto che quella scuola, nonostante il buon ricordo complessivo lasciato in me, mi appariva troppo severa, fece sì che, alla fine del secondo anno, io ed un'altra compagna decidemmo di cambiare e ci iscrivemmo al liceo 'E.Q. Visconti', situato nello storico palazzo dei Gesuiti presso p.zza Venezia. All''Albertelli' uno 'spietato' bidello, che mi appariva un vero Cerbero, se al mattino, all'entrata, ritardavamo anche di mezzo minuto, ci cacciava via e non ci faceva entrare, non tenendo conto che molti di noi eravamo soggetti ai capricci degli autobus; a ricreazione poi, eravamo rigidamente separati maschi e femmine ed era assolutamente proibito parlare tra di noi.

Al ‘Visconti’, in un’atmosfera più aperta e amichevole, mi trovai bene. Tra l’altro lì potevamo espletare l’ora di ginnastica *in loco*, nel bel cortile del palazzo seicentesco che ospitava la scuola, mentre all’’Albertelli’ non avevamo punto palestra ed eravamo costretti ad andare in un’altra scuola al pomeriggio per poter espletare l’ora di educazione fisica (credo cha la cosa si verifichi tuttora).
Comunque, nonostante questo cambio, sono rimasta sempre intimamente affezionata all’’Albertelli’, ne ho seguito da lontano le vicende mantenendo i rapporti con almeno 2 brave alunne dei 2 anni passati, Angela Maria Sinibaldi e Rosetta Gulletta, e vedendo via via insegnarvi professori legati all’ambiente universitario e a me cari, come Gianfranco Mosconi, M.Vittoria Truini e, da ultimo, Tania Belluardo, di cui sopra.
A questo punto i miei ricordi relativi all’’Albertelli’ potrebbero terminare qui ma non posso non raccontare il séguito, che ha qualcosa di stupefacente. Infatti, terminato il liceo mi iscrissi alla Facoltà di Lettere e Filosofia de ‘La Sapienza’ e lì…ritrovai il prof. Coccia che preparò me e gli altri studenti a sostenere brillantemente l’esame di Letteratura latina con Ettore Paratore nel 1963. Dopo essermi laureata (con una tesi sugli scritti latini del cardinal Francesco Barberini, nipote di Urbano VIII), fui nominata da Paratore assistente volontaria alla sua cattedra e, dopo varie vicende che non sto a raccontarvi, divenuta poi assistente ordinaria e infine docente associato, prima di Didattica del Latino e poi di Lingua e Letteratura Latina, mi ritrovai ad essere collega e a collaborare in pieno con Michele Coccia, già divenuto cattedratico a Roma da molto tempo, sia come commissaria d’esame per i suoi numerosissimi esami e sia come correlatrice di tante sue tesi di Laurea (e lui correlatore delle mie). Anche quando egli andò in pensione nel 2005, continuai a collaborare con lui come segretaria e tesoriera della Delegazione romana dell’Associazione Italiana di Cultura Classica o AICC, di cui poi divenni Presidente alla sua scomparsa, nel 2016. Esattamente un anno dopo io e altri collaboratori della Associazione abbiamo organizzato una giornata in suo onore di cui è testimonianza un volume che oggi ho consegnato con piacere alla prof.ssa Nocita affinchè sia collocato nella Biblioteca dell’’Albertelli’ a perenne testimonianza della mia storia e della storia del Liceo stesso. Così pure ho donato alla biblioteca del mio antico liceo il *Dizionario dei latinisti italiani del XX secolo,* dove – e non poteva essere altrimenti – ho curato la voce *Coccia Michele.*

iodice.mariagrazia@libero.it

ABSTRACT: Speech on 4 May

The meeting between Prof.ssa Iodice and Prof. Coccia goes back to their school days: professor Iodice was a young student at the Liceo Albertelli, professor Coccia a young substitute teaching literary subjects. That first meeting was followed by others in Prof.ssa Iodice's life: a meeting at university as a Latin student and then as the professor's collaborator. In memory of the many years they spent together at La Sapienza, Prof.ssa Iodice wrote the entry "Michele Coccia" in the Dictionary of 20th-century Italian Latinists, and edited the miscellaneous studies "Delectat varietas".

M. COCCIA, *Notabilia quaedam varia*, Roma 2017.
M.G. IODICE - A. MARCHETTA (a cura di), Delectat varietas/ *Miscellanea di Studi in memoria di Michele Coccia*, Roma 2020.
M.G. IODICE, *voce* COCCIA MICHELE in *Dizionario dei latinisti italiani del XX secolo* (a cura di M. IODICE e R. SPATARO), Roma 2021.

3. Quanta storia nel Museo

Luigi Mastromatteo

La conservazione delle collezioni antiche: il caso del Museo *Schola*

Il giorno 6 marzo 2023 è stato inaugurato all'interno del Liceo Ginnasio "Pilo Albertelli" lo spazio museale *SCHOLA*, dove è in esposizione una ampia varietà di materiali risalenti alla fine dell'800, utilizzati inizialmente come sussidi per la didattica. Gli oggetti esposti provengono dal "Pilo Albertelli" stesso e dall'Istituto Tecnico "Leonardo Da Vinci", due scuole storiche di Roma, che hanno conservato per un secolo e mezzo all'interno dei loro edifici collezioni composte da migliaia di esemplari con alto valore scientifico, storico, artistico e culturale.

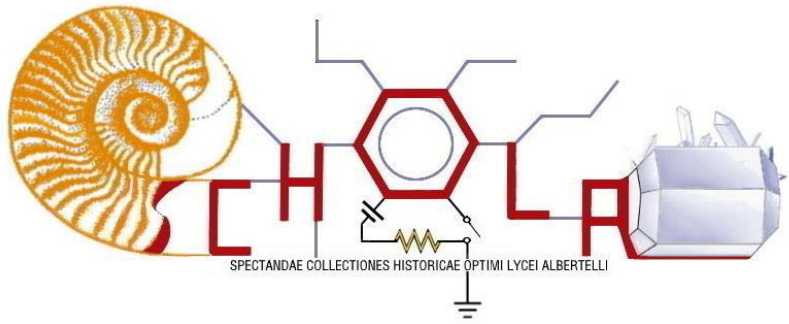


Fig. 1 Il logo del museo *SCHOLA* è stato creato e realizzato dai docenti del Liceo Albertelli.

L'INSEGNAMENTO DELLE SCIENZE NELLE SCUOLE ITALIANE DELLA SECONDA METÀ DELL'800

Le scuole del neonato Regno d'Italia furono organizzate dalla Legge Casati del 1859[1] sul modello napoleonico-prussiano, con lo scopo principale di alfabetizzare la popolazione della nazione riunificata. Le scuole superiori, divise in ginnasi/licei e istituti tecnici, erano costruite nelle aree urbane principali e riservate a un numero limitato di studenti; i primi erano fortemente orientati allo studio del latino, del greco e delle materie letterarie, mentre i secondi erano specializzati in discipline rilevanti per le attività produttive del paese. I cambiamenti del mondo e della società della seconda metà dell'800 richiedevano che le nuove generazioni restassero al passo con i progressi scientifici e tecnologici nei campi più disparati, dalla medicina, all'agricoltura, all'industria. Per questo motivo, con le riforme dell'istruzione avutesi prima e dopo la Prima Guerra Mondiale, tutte le scuole superiori italiane si adeguarono alle esigenze di formazione dei nuovi quadri dirigenti e introdussero o valorizzarono anche nei ginnasi/licei le discipline matematico-scientifiche secondo gli standard dei *Realgymnasium* e *Realschule* tedeschi. In particolare queste ultime scuole prevedevano per gli studenti una formazione scientifica approfondita, in linea con le sfide tecnologiche ed economiche di una società sempre più industrializzata.

La didattica scientifico-tecnologica richiedeva testi, manuali e sussidi su cui docenti e studenti potessero approfondire lo studio, affinare le competenze e operare manualmente; questa necessità portò allo sviluppo alla fine del secolo di una fiorente attività editoriale e manifatturiera per la produzione di questi materiali. Le suddette dotazioni furono finanziate e fornite dal Ministero dell'Istruzione del Regno d'Italia, seguendo l'esempio degli istituti francesi e tedeschi di pari grado.

Le più importanti ditte che producevano e fornivano in Europa tali sussidi didattici alla fine del XIX secolo erano infatti francesi e tedesche, le quali si distinguevano per la varietà dell'offerta, l'accuratezza delle riproduzioni e la qualità della manifattura. Le più note tra queste erano le ditte Laurent, Koenig e Max Kohl che costruivano apparecchiature usate nello studio della Fisica, le francesi Brendel e Auzoux specializzate in modellini botanici e anatomici smontabili, la tedesca Krantz che distribuiva campioni di rocce e minerali in tutta Europa e produceva accuratissimi modellini di mineralogia e geologia. In Italia iniziò a distinguersi all'inizio del XX secolo la ditta Paravia di Torino, sia come importatrice di materiale da Francia e Germania, sia come produttrice di sussidi didattici originali.

Fig. 2 Un modello di anatomia umana a grandezza naturale in cartapesta e gesso della ditta francese Auzoux è ottimamente conservato nell'Aula Marincola del Liceo Albertelli (foto dell'autore).

UNA STORIA DI DUE MUSEI

Il Regio Istituto Tecnico "Leonardo da Vinci", che fu fondato a Roma nel 1871 nel Rione Monti come prima scuola a orientamento tecnico-scientifico della città, era modellato proprio sul modello tedesco della *Realschule*. Oltre alla didattica tradizionale, vi si svolgeva attività di ricerca in

collegamento con le università e si preparavano gli studenti all'uso delle nuove tecnologie e all'accesso alla facoltà di Ingegneria. Nei primi cinquant'anni della sua storia la scuola fu molto frequentata e i suoi laboratori, le officine e le aule si riempirono di un'enorme quantità di materiali indispensabili per gli approfondimenti didattici e la ricerca nei più disparati campi: Scienze Naturali, Fisica, Chimica, Geografia, Agronomia, Mineralogia, Geologia, Anatomia e Microbiologia. Fin dopo la fine del secondo conflitto mondiale, decine di migliaia di pezzi riguardanti ciascuna di queste discipline e comprendenti apparecchi, esemplari, modelli, poster e preparati si erano accumulati nell'edificio di Via Cavour, dove la scuola si era trasferita nel 1909. Con il passare del tempo, il cambiamento d'indirizzo dell'istituto e la modifica degli spazi negli edifici, gran parte del materiale usato per la didattica e la ricerca fu abbandonato, perduto o riposto in armadi e sgabuzzini, senza più essere utilizzato nella pratica quotidiana. Anche gli antichi inventari e i cataloghi del materiale in possesso della scuola andarono in gran parte perduti, per cui è molto difficile oggi ricostruire la provenienza, l'epoca e talvolta anche la natura di molti esemplari, nonché l'esatto numero di essi in possesso della scuola. Sicuramente una quantità ingente di campioni fragili o degradabili è andata distrutta per incuria o per l'usura del tempo, altri esemplari sono stati trafugati o se ne è semplicemente persa traccia.

All'inizio degli anni 2000 alcuni docenti dell'IIS Leonardo Da Vinci, coordinati dal Prof. Marcello Greco e dalla Prof.ssa Antonella Reverberi, trovandosi davanti a tutto questo materiale disperso e abbandonato in ogni angolo della scuola, decisero di selezionarne una parte, restaurarlo e catalogarlo di nuovo, al fine di ottenere un'esposizione permanente all'interno della scuola utilizzando gli arredi d'epoca a disposizione. Docenti e ricercatori delle università Roma 1 e Roma 3 assistettero gli insegnanti interni nello studio delle collezioni, nell'identificazione di molti esemplari e nella scelta dei materiali più significativi per creare un Museo di Didattica della Scienza, strutturare un sito web del museo e realizzare alcune pubblicazioni. Molti materiali ed esemplari presenti nell'istituto tecnico hanno così rivelato il loro valore dal punto di vista scientifico, storico, culturale e, vista la loro rarità, anche economico. Infatti, sul mercato del collezionismo raccolte di oggetti simili a quelli conservati al "Leonardo Da Vinci" valgono oggi diverse migliaia di euro. Ad esempio, una testa di grifone fossilizzata nel materiale piroclastico del vulcano laziale, che è stata oggetto di una lunga ricerca nei laboratori dell'Università "La Sapienza", si è rivelata un oggetto unico nel mondo. Quel museo ebbe purtroppo vita breve e suscitò scarso interesse all'interno dello stesso istituto. La progressiva riduzione del numero di aule e di laboratori dell'istituto tecnico ha reso nuovamente il materiale scientifico esposto un ingombro e non più un'opportunità culturale, con la conseguenza di destinare alla discarica intere teche con tutto il loro contenuto e di relegare parte del patrimonio negli scantinati e in aule inaccessibili della scuola. Un'altra parte del materiale è stata invece depositata nel 2016 in uno spazio vuoto del Liceo "Pilo Albertelli", insieme ai mobili e alle teche che lo contenevano.

Il Liceo Ginnasio "Pilo Albertelli" è una delle scuole più antiche della città di Roma, essendo stato fondato nel 1879 nel quartiere Esquilino come Terzo Liceo Regio, per poi diventare nel 1881 Liceo Umberto I. Dopo la seconda guerra mondiale prese il nome di Pilo Albertelli da uno studente e martire delle Fosse Ardeatine. Nei primi cinquant'anni della sua attività il liceo acquisì un'ingente quantità di libri di grande valore storico, ma anche manuali e sussidi per studi di laboratorio e per la didattica pratica, seguendo le direttive ministeriali dell'epoca che richiedevano agli studenti una seria formazione scientifica. Come avvenuto per l'istituto tecnico "Leonardo Da Vinci", con il passare degli anni le attrezzature e le collezioni smisero in gran parte di essere utilizzate per la didattica e furono riposte in armadi appositi nell'Aula di Scienze, nel Laboratorio di Fisica e nei corridoi del primo piano della scuola, senza un ordine e un criterio precisi. Tuttavia, in seguito alla necessaria ristrutturazione del laboratorio e dei corridoi, gran parte del materiale è stato nuovamente spostato e ammonticchiato negli sgabuzzini.

L'idea di uno spazio espositivo da realizzare all'interno del Liceo Classico "Pilo Albertelli" è nata più di dieci anni fa proprio dalla necessità di riorganizzare il patrimonio scientifico storico conservato nell'istituto, a partire dagli strumenti di Fisica. Questi ultimi sono stati studiati, riparati e sistemati nelle apposite teche dai docenti del Dipartimento di Matematica e Fisica, mentre si approntavano iniziative e si cercavano finanziamenti per un restauro definitivo. Solo con l'introduzione dell'Alternanza scuola-lavoro nel 2015, gli studenti del liceo, guidati da ricercatori dell'Università Roma 1 e Roma 3, hanno iniziato a lavorare sulle collezioni dell'Albertelli, producendo schede storico/descrittive e procedendo con il restauro di alcuni pezzi. In tempi più recenti e in seguito alla chiusura della Scuola Media "Manin" situata nello stesso edificio del liceo, l'Albertelli ha ampliato i suoi spazi, acquisendo una vasta area al pian terreno comprendente sei stanze e un ampio corridoio. Questi spazi vuoti della scuola sono i luoghi dove sono state accumulate alla rinfusa le migliaia di pezzi delle collezioni provenienti dall'Istituto Tecnico "Leonardo Da Vinci" e i mobili antichi che le contenevano, in attesa di una loro selezione e sistemazione. A partire dal 2017, grazie anche alla buona volontà di pochi docenti del liceo, alla collaborazione degli studenti e all'attivazione di progetti specifici per la pulizia, il restauro e la sistemazione delle collezioni acquisite, si è proceduto poco alla volta a selezionare il materiale e a ricollocarlo nelle teche adatte. Il materiale così selezionato è andato ad arricchire e ad integrare le collezioni già presenti all'Albertelli, mentre una grande quantità di materiale irrimediabilmente rovinato e irrecuperabile è stato eliminato. A tutt'oggi il patrimonio antico conservato nel liceo comprende:

- un centinaio di strumenti di fisica;
- centinaia di esemplari di animali in tassidermia, molti dei quali esotici;

Fig. 3 Un esemplare di armadillo peloso urlatore (*Chaetophractus vellerosus)* proveniente dal Sudamerica e appartenente alla collezione di animali in tassidermia del museo (foto di Dino Marcozzi).

- centinaia di animali conservati sotto vetro o mummificati;
- decine di scheletri completi o parziali di animali e umani;
- migliaia di pagine di erbario;
- una collezione malacologica con centinaia di esemplari;

- due collezioni di fossili di molluschi, animali marini e impronte;
- una collezione di fossili di vertebrati del pleistocene.
- migliaia di esemplari di rocce e minerali;
- diverse collezioni di marmi antichi;
- un centinaio di modellini didattici di mineralogia;
- una cinquantina di modellini didattici di piante di marca Brendel e Paravia;

Fig. 4 Il Liceo Albertelli possiede molti modellini di anatomia botanica di marca Brendel o rimarcati dalla Paravia (foto di Mario Scotognella).

- modellini didattici di animali;
- modellini didattici di anatomia umana, tra cui diversi di marca Auzoux;
- decine di poster e altro materiale illustrativo.

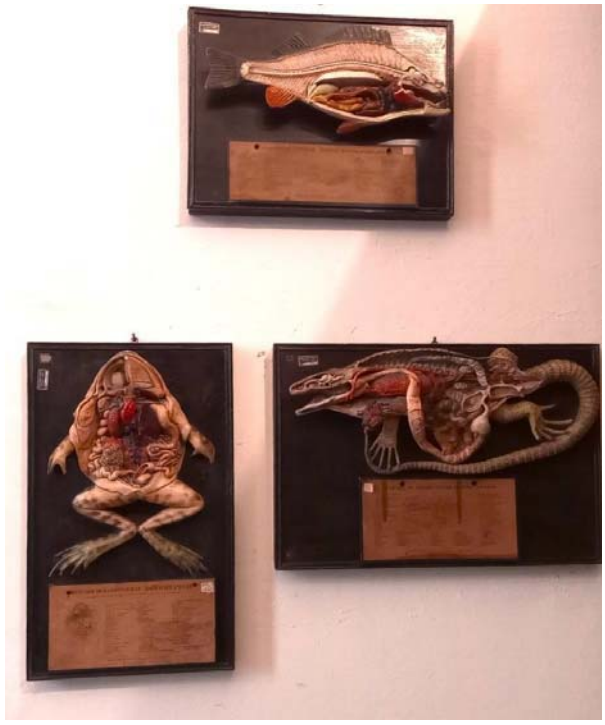


Fig. 5 Quadri con sezioni anatomiche di animali di provenienza francese (foto dell'autore).

IL MUSEO *SCHOLA*

Su spinta della Dirigenza, nel periodo 2014-2016 è cominciato lo sviluppo di un progetto per l'apertura al pubblico di uno spazio museale, dove potessero essere esposte in sicurezza al quartiere e alla città le collezioni restaurate e conservate nel liceo Albertelli. Proprio le aule e il corridoio del pian terreno dove era stato depositato il materiale proveniente dall'istituto tecnico sono state designate come nucleo iniziale del futuro museo.

Fig. 6 La pianta del museo *SCHOLA* al primo piano del Liceo Albertelli (realizzazione dell'autore).

Sono emersi subito molteplici problemi per la realizzazione di un museo scientifico che esponesse una così grande quantità di materiale antico e prezioso all'interno di una scuola. Prima di tutto, essendo il liceo Albertelli una scuola pubblica, i finanziamenti per qualunque attività sono

strettamente regolamentati e appartengono a specifiche voci di bilancio che riguardano la didattica, l'amministrazione, i pagamenti dei lavoratori, ecc. Fino al 2020, qualche piccola somma di denaro per la sistemazione degli spazi museali si è ricavata dalle pieghe del bilancio, sfruttando avanzi di bandi PON[2] per altre attività, consulenze inserite nei PCTO[3] attivati dalla scuola e contributi volontari. Per poter rendere operativo l'allestimento dello spazio museale è stato però necessario un finanziamento molto più consistente, ottenuto grazie alla partecipazione a un bando pubblico del Ministero dell'Università e della Ricerca (MUR) per la valorizzazione delle collezioni scientifiche storiche in Italia[4]. Per partecipare al bando i docenti interessati e la Dirigenza hanno presentato un progetto molto ambizioso e dettagliato, che comprendeva sia l'apertura al pubblico di uno spazio fisico nella scuola, sia la realizzazione di un museo virtuale fruibile online. Nel 2021 il progetto è stato finanziato dal Ministero solo parzialmente, consentendo la realizzazione di un primo abbozzo di sito web e l'allestimento di una parte dello spazio al pian terreno, rendendo visibile meno di metà delle collezioni. Infatti, in base alle possibilità di spesa e agli spazi a disposizione, si è subito evidenziata la necessità di selezionare solo una parte del materiale da esporre, scegliendo gli oggetti maggiormente significativi, anche se spesso non in perfette condizioni di conservazione. Ad esempio, i fossili degli elefanti del Pleistocene delle collezioni presenti all'Albertelli necessitano di restauro e sono molto comuni nei musei romani, ma le loro dimensioni e il significato storico del loro ritrovamento ne fanno oggetti interessanti per un museo scientifico e per questo sono stati esposti.

Fig. 7 Una zanna fossile dell'elefante *Paleoloxodon antiquus*, ritrovata durante gli scavi lungo la valle del fiume Aniene a Roma e appartenente alla collezione del "Leonardo Da Vinci" (foto dell'autore).

L'allestimento stesso è stato oggetto di ampio dibattito tra i progettisti e gli esperti consultati. Si è passati da un'idea iniziale di una *wunderkammer*[5], sul modello già sperimentato dal Liceo Classico "Visconti" di Roma[6], ad un percorso più razionale, che tenesse conto degli aspetti scientifici e storici del materiale esposto, senza rinunciare alla spettacolarità di alcune soluzioni scenografiche. Si è quindi diviso in sezioni il museo, separando il materiale in teche apposite e illuminate, dedicando due stanze rispettivamente agli strumenti di Fisica e ai fossili dell'elefante e allestendo proiezioni continue di immagini delle collezioni su una parete del corridoio. La progettazione degli spazi ha richiesto più di un anno e la realizzazione due mesi di lavoro di diverse ditte specializzate.

Fig. 8 Il cranio di una rarissima varietà di bongo di montagna (*Tragelaphus eurycerus isaaci*) con le corna lisce. Sono molte le sorprese naturalistiche che possono emergere dalle collezioni antiche (foto dell'autore).

Ma i problemi non finiscono qui. Infatti, terminato l'allestimento del museo stesso, è necessario studiare le modalità di apertura al territorio e realizzarle, pubblicizzare l'esistenza e la rilevanza delle collezioni, permettere la fruizione in sicurezza dello spazio museale e mantenerlo attivo nel tempo. Tutto questo comporta una spesa continua rilevante, il lavoro di personale motivato e addestrato e una visione chiara degli obiettivi nel breve, medio e lungo periodo. Inutile dire che nel caso del nuovo museo denominato *SCHOLA* non si hanno ancora tutte le risposte sulle azioni da intraprendere. Molte sono le variabili, dipendenti dalla dirigenza, dal futuro della scuola e dalla contesa per gli spazi. Per ora il museo ha una sua validità scientifica, alcuni percorsi completati, un sito web in divenire e una scenografia abbastanza definita. Il pubblico delle scuole sembra al momento l'utenza più adatta per quanto è stato predisposto.

Resta la questione della durata del museo, che dipenderà certamente dall'interesse suscitato e dal pubblico che andrà a visitarlo. Per questo non basta avere tanto materiale, questo deve essere interessante e unico, ci devono essere rotazioni e cambiamenti frequenti per rinnovare l'esposizione, ci vuole una pubblicità mirata e continua del museo, che lo distingua dall'enorme offerta museale e culturale della città di Roma. Come già esposto in precedenza, senza investimenti certi e continui, materiale valido e una gestione attenta ed oculata che coinvolga tutta la comunità scolastica non si può mantenere un museo del genere per molto tempo.

CONCLUSIONI

Sia il Regio Istituto Tecnico "Leonardo Da Vinci", che il Terzo Regio Liceo sono tra le scuole più antiche della capitale ma nella mia ricerca ho potuto constatare che, a un secolo e mezzo della loro fondazione, non esistono ricerche e pubblicazioni dedicate alla loro storia e sulla loro influenza sul tessuto culturale della città. Qualcosa di simile è avvenuto per le collezioni che esse contengono, le quali sono rimaste nascoste, dimenticate e abbandonate per moltissimo tempo senza suscitare alcun interesse accademico. Gli enti di ricerca scientifica e le università hanno preso contatto con queste scuole solo per richiedere pezzi delle collezioni per le loro esposizioni temporanee o per offrire consulenze a pagamento. Gran parte delle collezioni scientifiche a Roma non versano al momento in condizioni molto migliori di quelle di *SCHOLA*, con i musei che le contengono poco frequentati o chiusi per mancanza di finanziamenti e personale qualificato (vedi ISPRA, La Sapienza, ecc.). È un dato di fatto che siano sempre di meno i laureandi in discipline scientifiche interessati ad attività museali e che i vecchi ricercatori e conservatori stiano andando in pensione o che già siano a riposo. Per questi motivi, è davvero difficile trovare esperti che possano essere d'aiuto nella classificazione e catalogazione delle collezioni scolastiche per completare il progetto del museo *SCHOLA*, il quale prevede ancora la sistemazione di due stanze con le collezioni di minerali e rocce, il restauro di diversi oggetti particolarmente delicati, l'addestramento di guide volontarie e l'apertura settimanale al pubblico per tutto l'anno.

Oltre al problema del personale, ora che il finanziamento fornito dal bando del MIUR è stato speso completamente e il museo è stato inaugurato, ci sono seri dubbi su come mantenere un costante flusso di denaro da investire, dato che per un museo scolastico è molto difficile, se non impossibile, finanziarsi con il pagamento di un biglietto d'entrata non giustificabile nelle voci di bilancio dell'amministrazione. Sponsor istituzionali o filantropici sarebbero molto ben accetti, ma non è scontato che questi siano facilmente reperibili e disponibili ad un investimento senza che sia garantita un'adeguata visibilità alla loro partecipazione. In effetti, anche se il museo è stato inaugurato il 6 marzo scorso, in questo momento nessuno sa che ancora che *SCHOLA* esiste e, malgrado inviti e solleciti, le altre scuole del quartiere e le istituzioni del Comune non si sono mostrate interessate a diffondere la notizia. Un modo sicuramente valido per aumentare la visibilità di *SCHOLA* è farlo entrare in una rete che unisca le realtà museali del territorio in un unico percorso che il visitatore possa intraprendere. A questo proposito, la rete MUSIS[7], di cui il Liceo Albertelli fa parte e che ha già promosso in passato le iniziative della scuola, sembra il veicolo ideale per la diffusione della cultura scientifica sul territorio. Anche le numerose piattaforme e app di informazione turistica potrebbero essere interessate a inserire nei loro itinerari di visita questo museo, che è collocato vicino alla Stazione Termini in una posizione facilmente raggiungibile con qualunque mezzo pubblico. Di certo, senza una campagna pubblicitaria mirata ad un pubblico generalista interessato alla scienza e alla sua storia e che possa suscitare l'interesse da parte di sponsor finanziatori, il museo *SCHOLA* rischia di rimanere l'ennesimo tentativo di creare una proposta culturale destinata a perdersi nel mare dell'offerta della città di Roma.

mastromatteo@piloalbertelli.it

Liceo Classico “Pilo Albertelli”, Roma

Fig. 9 Questa teca allestita dal Gruppo Mineralogico Romano, un'associazione di volontari, è una piccola frazione della collezione di migliaia di esemplari di minerali e rocce (foto dell'autore).

Fig. 10 La sala del museo dedicata agli antichi strumenti di Fisica (foto dell'autore).

Fig. 11 Una teca dedicata alla collezione dei marmi antichi (foto dell'autore).

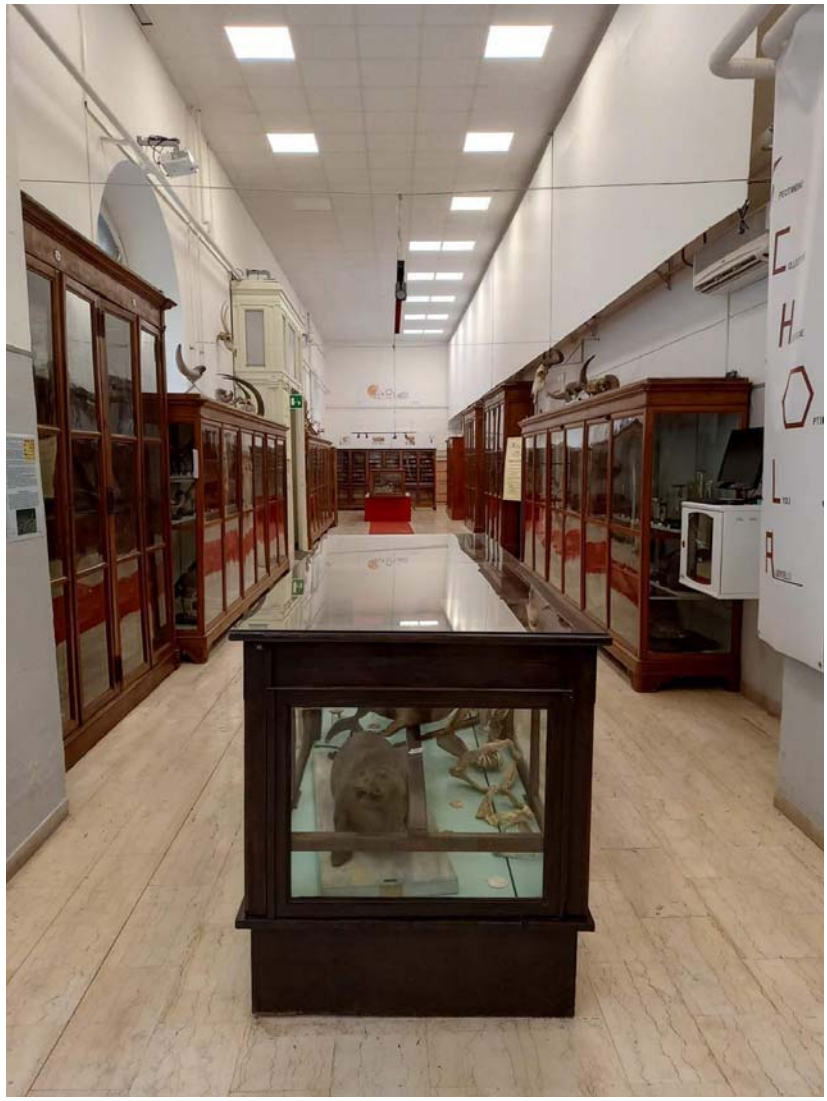


Fig. 12 Il lungo corridoio del museo con le teche dell'esposizione e i pannelli per le proiezioni (foto dell'autore).

ABSTRACT: The *SCHOLA* museum was inaugurated in March 2023 inside the Liceo Pilo Albertelli in Rome. It exhibits a part of the collections of instruments, biological and mineralogical specimens, models and other teaching aids, dating from the end of the 19th century to the 1930s. The material on display is only a part of the thousands of objects that make up the collections of the high school or from the Leonardo Da Vinci technical institute, where they had previously been placed in a museum and lay in a state of neglect. The new museum took a long time to be open to the public and now needs additional funding and greater visibility to complete its set-up and ensure its durability in competition with the numerous cultural realities of the city of Rome.

ANONIMO, *Horiba Scientific - History timeline 1819–1899*, https://www.horiba.com/fra/scientific/resources/jobin-yvon-history-200-years-of-optical-innovation/history-timeline-1819-1899/
ANONIMO, *IIS Leonardo da Vinci Via Cavour 258 – Storia dell'istituto*, https://www.leonardodavinciroma.edu.it/index.php?option=com_content&view=article&id=1337:iis-leonardo-da-vinci-via-cavour-258&catid=176&Itemid=648
ANONIMO, *Liceo Classico "Pilo Albertelli" – La Storia*, https://piloalbertelli.it/la-scuola/la-storia/
L. T. J. AUZOUX, *Anatomie clastique*, Paris 1894
R. BRENDEL, *Neue botanische Modelle der Verlags-Anstalt für Lehrmittel*, no. 8, Berlin 1894
G. FIORINI, L. MAEKAWA, P. STIBERC, *Save the Plants: Conservation of Brendel Anatomical Botany Models*, in *The Book and Paper Group Annual* 27, Denver, Colorado 2008
H. W. FOGHT, A.H. HOPE, I.L. KANDEL , W. RUSSELL, P. SANDIFORD, *Comparative Education*, London 1918, 143-155, 300-306
R. KOENIG, *Catalogue des appareils d'acoustique*, Paris 1889, https://www.sil.si.edu/DigitalCollections/trade-literature/scientific-instruments/pdf/sil14-51736.pdf
M. KOHL, *Physical Apparatus in stock*, Chemnitz 1901, https://www.sil.si.edu/DigitalCollections/trade-literature/scientific-instruments/pdf/sil14-51637.pdf
F. KRANTZ, P. GROTH, *Mineralogisch-krystallographische Sammlung von.743 Krystallmodellen in Birnholz.enthaltend typische Modelle sämmtlicher krystallisirten Mineralien*, Katalog n. 5, Bonn 1880, https://www.mineralogy.eu/models/Krantz/Krantz_5_2.pdf
C. GIAMPAOLO, A. REVERBERI, *Catalogo litologico collezione Dr. A. Krantz*, Roma 2007
M. GRECO, A. REVERBERI, *Catalogo del materiale scientifico museale – Geologia*, Roma 2003
D.A. IURINO, L. BELLUCCI, D. SCHREVE, R. SARDELLA, *Exceptional soft tissue fossilization of a Pleistocene vulture (Gyps fulvus): new evidence for emplacement temperatures of pyroclastic flow deposits*, In: *Quaternary Science Reviews*. n. 96, Montréal 2014, 180-187
F. MANOLI, *Manuale di gestione e cura delle collezioni museali*, Milano 2022
W. A. MONTGOMERY, *Education in Italy*, Washington 1919
M.C. MORANDINI, *Da Boncompagni a Casati: la costruzione del sistema scolastico nazionale*, in *Scuola e società nell'Italia unita*, Brescia 2001, 9–46
G.B. PARAVIA, *Storia e geografia, libri scolastici e altro – Materiale e sussidi didattici*, Catalogo N. 5, Torino 1901, https://www.byterfly.eu/islandora/object/librib:1188890#page/62/mode/2up
F. TARGHETTA, *"Uno sguardo all'Europa". Modelli scolastici, viaggi pedagogici ed importazioni didattiche nei primi cinquant'anni di scuola italiana*, in M. CHIARANDA, *Storia comparata dell'educazione. Problemi ed esperienze tra Otto e Novecento*, Milano, Franco Angeli, 2010, 155 – 176
P. ZANGHERI, *Il naturalista esploratore, raccoglitore, preparatore, imbalsamatore*, Milano 1981

[1] Legge 13 novembre 1859 n. 3725 del Regno di Sardegna, estesa a tutta Italia per Regio Decreto 28 novembre 1861 n. 347

[2] Programma Operativo Nazionale 2014-2020 "per la scuola - competenze e ambienti per l'apprendimento".

[3] Percorsi per le Competenze Trasversali e l'Orientamento, legge 30 dicembre 2018, n. 145, art. 1

[4] Contributi annuali - Legge 113/91 - D.D. 1662 del 22-10-2020 - PANN20_00614

[5] Noto dal XVI secolo anche come gabinetto delle curiosità o delle meraviglie; si tratta di un luogo dove si raccolgono molti oggetti straordinari per suscitare stupore e meraviglia nello spettatore.

[6] https://www.liceoeqvisconti.edu.it/index.php/scuola/museo-della-scienza

[7] Creata dal Prof. Luigi Campanella per riunire in un'unica rete virtuale i musei scientifici italiani.

Stefano Gianoglio, Maria Locatelli, Arianna Stocchi

"Battere il tempo"
La misura del tempo tra fisica e psicologia sperimentale: storia di incontri inaspettati

INTRODUZIONE

In questo lavoro verranno raccontate due storie affascinanti, svolgendo le narrazioni in un percorso parallelo.

La prima storia riguarda una vera e propria riscoperta: il lavoro svolto al Liceo "Pilo Albertelli" di Roma nell'a.s. 2021/22 nell'ambito del progetto di PCTO "Lab2Go", un progetto promosso da Sapienza e INFN, ci ha permesso di riscoprire un antico strumento fino a quel momento dimenticato e misconosciuto.

La seconda storia si svolge fra Inghilterra, Germania, Svizzera e Italia; siamo negli anni 40 dell'800 e l'intuizione di uno scienziato orologiaio sta per dare nuova linfa a due importanti branche del sapere: la fisica e la fisiologia. Soprattutto, però, la neonata invenzione sta per dare vita a un nuovo ambito del sapere umano: la psicologia sperimentale.

Le varie tappe di queste storie hanno tutte il medesimo, affascinante aspetto: quello di incontri inaspettati.

Il "Cronoscopio di Hipp" del Liceo Albertelli

Al Liceo "Albertelli" ci sono strumenti di fisica antichi, giunti nell'allora Liceo Umberto I fra la fine dell'800 e l'inizio del '900.

La maggior parte di essi è stata riscoperta e valorizzata nel corso degli ultimi anni e una parte di essi è esposta nell'ala museale del nostro liceo, appena inaugurata e denominata *SCHOLA*. Ancora diversi strumenti, però, giacciono dimenticati in qualche angolo remoto della scuola, e il gruppo di 20 studenti che l'anno scorso ha partecipato a "Lab2Go" è andato a caccia proprio di quelli; possiamo dire che ci siamo occupati degli "ultimi", dei "dimenticati".

Sarà stata la fortuna, sarà stata opera del destino, la curiosità degli studenti è stata attratta, a un certo punto, da questo strano "treppiedi" di legno con alla sommità una piccola meraviglia di ingranaggi e congegni elettrici. L'intrico di ingranaggi, di un meraviglioso ottone imbrunito dal tempo che prometteva, però, di donare ancora la sua lucentezza a chi avesse avuto la cura di svolgere una cortese e accurata pulitura, rendeva impenetrabile la comprensione dei meccanismi che un tempo animavano lo strumento. La commistione fra la parte meccanica e la componente elettrica rendeva ancora più fitto il mistero del suo funzionamento.

Un vecchio cartellino, frutto di un primo tentativo di "riscoperta" datato di alcuni decenni e di cui si è persa ormai traccia, accennava a un possibile funzionamento del dispositivo che si è rivelato, poi, del tutto errato. Una ulteriore iscrizione accennava vagamente a una commistione antica fra fisica e psicologia.

Era abbastanza, eravamo rapiti e decisi: avremmo scoperto tutto sul "Cronoscopio di Hipp".

Il tipo di ricerche svolte ha incluso ricerche negli archivi dell'Albertelli di tre tipi: i registri generali ben catalogati e conservati in vicepresidenza (sia registri classi, sia registri del personale docente); documentazione di vario tipo non catalogata e custodita negli archivi scolastici ove convive non molto ordinatamente documentazione antica e moderna; gli inventari antichi del laboratorio di fisica.

Abbiamo svolto ovviamente numerose ricerche on line su siti specializzati.

Abbiamo perseguito con una certa tenacia l'obiettivo di contattare direttamente via email alcuni importanti esperti internazionali nell'ambito degli strumenti antichi.

Per andare a fondo in tutte le direzioni che il lavoro di scoperta ha subito mostrato come necessarie abbiamo deciso di operare la divisione degli studenti in tre gruppi.

Gruppo "A": si è dedicato alla "scoperta" e al restauro dello strumento.

Gruppo "B": si è dedicato alla ricostruzione della storia dello strumento.

Gruppo "C": si è occupato della riproduzione di alcuni degli esperimenti più significativi.

Il lavoro del primo gruppo

Il primo gruppo ha lavorato sulle domande di partenza, quelle che ci poniamo tutti di fronte ad uno strumento sconosciuto e affascinante: cos'è? a cosa serve? come funziona?

Il Cronoscopio di Hipp è simile a quello che oggi chiamiamo cronometro e si proponeva di misurare il tempo con la precisione del millesimo di secondo, grazie ad un ingegnoso intrico fra un raffinato sistema ad orologeria ed una sofisticata componente elettromagnetica.

Siccome ci troviamo nell'ambito della cronometria, partiamo dal capire il funzionamento del meccanismo più comune in un orologio a pendolo: il sistema ad ancora e scappamento.

In un orologio a pendolo il sistema di ingranaggi era messo in movimento da un peso che si srotolava da un cilindro di legno. L'orologio è provvisto, alla sommità degli ingranaggi, di un meccanismo di scappamento ad ancora, collegato al pendolo e le cui due palette si inseriscono alternativamente fra i denti di una delle ruote dell'orologio. Senza lo scappamento, gli ingranaggi ruoterebbero fino alla caduta del peso che tenderebbe a srotolarsi dal cilindro. Lo scappamento provoca invece un avanzamento passo a passo, liberando i denti della ruota a ogni oscillazione del pendolo. La sensibilità dell'orologio, cioè il più piccolo intervallo temporale che può misurare, dipende dalla durata dell'oscillazione, dal periodo del pendolo. Il meccanismo, in pratica, trasforma il movimento oscillatorio del pendolo nel moto di rotazione dell'ingranaggio.

In un orologio il periodo di oscillazione del pendolo è fissato ovviamente ad un secondo. Il metronomo, fedele amico che batte il tempo ai musicisti, funziona in modo simile ma la durata dell'oscillazione può essere variata tramite una massa scorrevole lungo l'asta oscillante.

Per quanto veloce possa oscillare l'asta, con un tale sistema non è comunque possibile segnare intervalli di tempo troppo piccoli. Nello scopo del suo inventore, il cronoscopio doveva avere una sensibilità molto elevata, il modello perfezionato da Hipp arriva addirittura al millesimo di secondo. L'idea brillante è stata quella di individuare un oscillatore in grado di vibrazioni rapidissime, che potesse raggiungere la frequenza di 1000 Hz: la lamina vibrante.

Tale semplice dispositivo, a ben pensarci, è familiare a tutti noi grazie ad un suggestivo gioiellino: il Carillon.

Adesso siamo pronti a capire più in dettaglio il funzionamento del cronoscopio. Come abbiamo visto il cronoscopio di Hipp ha come funzione quella di misurare intervalli di tempo con la precisione di un millesimo di secondo. È composto da due macro-elementi: quello meccanico e quello elettrico. Il primo consiste in un meccanismo ad orologeria che viene messo in funzione da una leva che sblocca una molla caricata in precedenza da un'altra leva. Un peso di 1 kg fornisce l'energia necessaria ad un funzionamento costante prolungato nel tempo, questo è collegato con uno spago ad una ruota scanalata nella quale si inserisce e viene arrotolato mediante una chiave. L'innovazione apportata da questo strumento consiste nella separazione tra le lancette del cronoscopio e la parte meccanica che ha come obbiettivo l'eliminare quasi completamente l'errore dovuto all'inerzia (che gravava fortemente nel primo modello inventato dal fisico inglese Wheatson) cioè alla fase di accelerazione della massa, prima che raggiunga la velocità di regime nella caduta. Questa separazione avviene tramite l'elemento elettrico, che attraverso un pulsante start/stop attiva o disattiva l'elettrocalamita che accoppia le lancette alla parte meccanica. Il ritmo

delle lancette è regolato da una lamella di frequenza 1000 Hz che deve essere tarata per poter dare il giusto impulso alla ruota dentata a lei collegata. La taratura avviene attraverso un basculante con delle viti che alzano e abbassano la lamella; dal momento che l'oggetto è particolarmente sensibile questa deve essere regolata prima di ogni uso. Sappiamo come anche all'epoca della produzione si presentasse questa problematica e che più che una taratura, si trattava di una vera e propria accordatura. Afferma infatti Thomas Schraven: "Persons who are able to adjust pianos are able to calibrate the chronoscope".

Lo strumento dunque, grazie a questa lamella, ha una sensibilità di 1/1000 di secondo: infatti dei due quadranti, entrambi riportanti 100 divisioni, il più piccolo esegue 10 giri al secondo (quindi un giro in un decimo di secondo e un centesimo di giro, cioè una singola "tacca", in un millesimo di secondo), mentre il più grande ne esegue uno ogni 10 secondi (quindi un centesimo di giro, cioè una singola "tacca", in un decimo di secondo.

Il lavoro di restauro

Nel lavoro di restauro ci siamo soffermati sui seguenti aspetti:

- una pulizia generale dello strumento, mirata anche alla conservazione: pulizia degli ingranaggi, sostituzione delle cordicelle (sostituzione filo di avvolgimento del tamburo e sostituzione delle leve di «start» e «stop»);
- recupero di una chiave per la carica meccanica
- rimessa in funzione, accertandoci dell'effettivo funzionamento della componente elettrica e inserendo nuovi morsetti, adatti a collegamenti con cavi moderni.

Lo strumento, prodotto intorno al 1888, è probabilmente giunto alla nostra scuola nel 1927, non sappiamo bene in che condizioni. Il cronoscopio presente al Pilo Albertelli ha probabilmente subito diverse modifiche in quanto presenta sostanziali differenze rispetto al modello originale, a partire dalla base sulla quale è posizionato lo strumento, che è formata da una lunga gamba e una superficie di legno, invece che avere una base strutturata su due piani come l'originale, fino ad arrivare all'attacco dei morsetti di collegamento di corrente elettrica, posizionati nel nostro cronoscopio sotto la superficie di legno, piuttosto che essere posizionati nell'originaria base inferiore.

Durante lo svolgimento del progetto abbiamo apportato diversi interventi di restauro non invasivi mirati anche alla rimessa in funzione dello strumento. In primo luogo abbiamo testato il funzionamento delle elettrocalamite che fortunatamente erano in ottime condizioni. Poi siamo andati in cerca di una chiave che potesse caricare lo strumento e ne abbiamo trovata una compatibile all'interno di un vecchio orologio a pendolo presente a scuola, tuttavia questa non riusciva a girare continuativamente a causa dell'impatto tra la manovella e la base dove era posizionato lo strumento, perciò abbiamo deciso di portarla da un fabbro per farla accorciare. Un altro intervento è stata la sostituzione dei fili attaccati al tamburo e alle leve, ormai rovinati e fragili, anche questi probabilmente non originali, che però sono stati conservati come testimonianza storica dello stato dello strumento precedente al nostro intervento di restauro. Abbiamo inoltre inserito delle impugnature, ricavate da dei vecchi isolatori di ceramica, ai fili collegati alle due leve per agevolare l'uso dello strumento. In seguito a questi interventi è stata attuata un'opera di pulizia di tutte le superfici dello strumento; questa è avvenuta prima rimuovendo il grosso della polvere, poi pulendo con latte detergente applicato tramite cotton fioc e, infine, utilizzando un prodotto specifico (il *Sidol*). Un altro principale intervento è stato il ripristino della parte elettrica che ha visto l'inserimento di una stazione in legno contenente nuovi morsetti più adatti a collegamenti con cavi moderni collegati a quelli antichi posizionati sotto la struttura. Questa stazione è stata, per motivi di comodità, posta sul retro della struttura di supporto.

Apportate queste modifiche ci siamo dedicati alla messa a punto che ha comportato diverse ore passate a calibrare la lamella cercando di ottenere la frequenza di vibrazione esatta. Per identificare la taratura esatta abbiamo usato un'applicazione che misura la frequenza di un suono.

Il lavoro del secondo gruppo

Quanto svolto dal gruppo B è stato incentrato sulla ricostruzione della storia dello strumento, sia come sviluppo ed evoluzione del suo utilizzo sia, nello specifico, del percorso del particolare strumento presente nel nostro istituto.

Il gruppo si è quindi concentrato su due quesiti fondamentali.

Il primo: qual'è la storia dello strumento?

Vale a dire: chi l'ha inventato? Quando e perché? In quale ambito di ricerca? Qual è l'evoluzione dello strumento? Perché la sua evoluzione è legata alla telegrafia?

Il secondo: qual'è la storia del nostro particolare strumento.

Vale a dire: quando e da chi è stato prodotto? Quando è arrivato all'Albertelli? Perché?

La storia del cronoscopio – prima parte

INGHILTERRA: anni 30 dell'800

Il fisico Charles Wheatstone sviluppa il primo modello di cronoscopio per misurare la velocità dei proiettili; il suo strumento ha una precisione di 1/100 di secondo.

Come abbiamo visto l'idea alla base del cronoscopio, dovuta proprio a Wheastone, è un sistema di "start/stop" basato sull'utilizzo di una elettrocalamita, sfruttando una tecnologia elettrica ai suoi albori.

GERMANIA: anni 40 dell'800

Seguiamo il racconto di Thomas Schraven:

«Professor Wilhelm Eisenlohr (1799-1872) purchased a chronoscope from the well known English physicist Charles Wheatstone (1802-1875). Eisenlohr worked as a teacher for mathematics and physics at the high school of Karlsruhe and simultaneous as a teacher for physics at the Polytechnic School. Eisenlohr was a dedicated scientist and had close contacts to other scientists like Faraday. Eisenlohr was very interested in horology and designed the German cuckoo clock.

Let's travel to Reutlingen in Germany now. After his apprenticeship a clockmaker named Matthäus Hipp (1813-1893) took up residence in this town. In July 1840, he opened a clockmaking shop. During a very short time Mr. Hipp's ingenious inventions in the field of clockmaking and the application of electricity became known to the scientific world.

Purely by chance Hipp travelled to Karlsruhe near by to visit Eisenlohr. During this visit Hipp was able to see and to examine the chronoscope made by Wheatstone. Hipp discovered the source of the problem. Shortly (anni 40 dell'800) after he created his own chronoscope based on Wheatsone's ideas.»

da SCHRAVEN 2003

Le principali innovazioni introdotte da Hipp al modello di cronoscopio ideato da Wheastone furono:

1) la separazione fra parte meccanica e lancette per eliminare l'errore dovuto all'inerzia;

2) uso di una lamella che vibra alla frequenza di 1000 Hz.

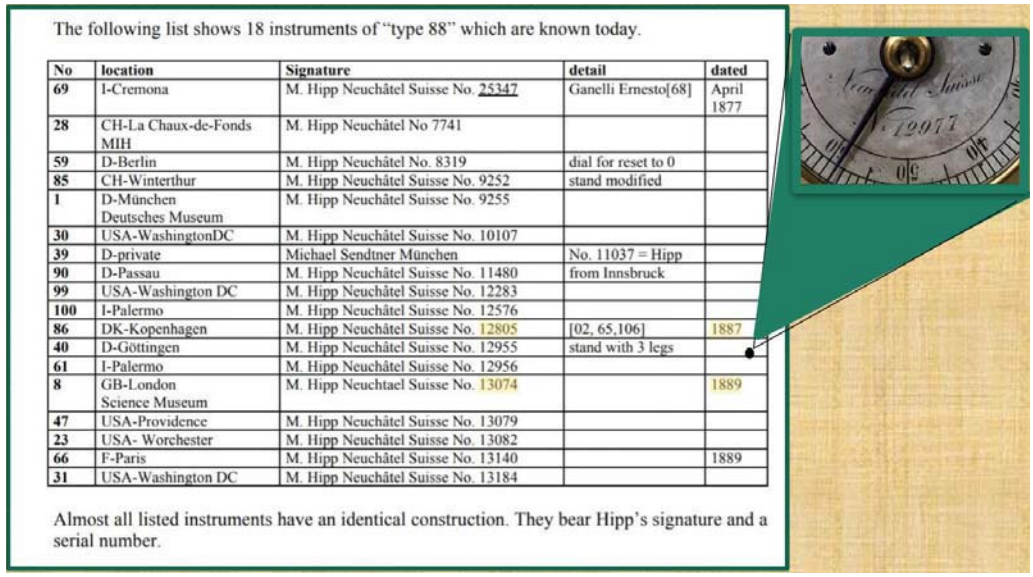
Il "nostro" cronoscopio

Interrompiamo un attimo il viaggio nella storia del cronoscopio (che riprenderemo a breve) per concentrarci un momento sulla storia del nostro cronoscopio.

Con una stima approssimativa, datiamo l'anno di produzione del nostro Cronoscopio tra il 1887 e il 1889. Questa stima è stata possibile grazie all'analisi del numero di serie: 12977.

Uno studioso tedesco contemporaneo, Thomas Schraven ha catalogato tutti i Cronoscopi di cui siamo attualmente a conoscenza all'interno di un lavoro monumentale (per il settore specifico) dal nome "The Hipp Chronoscope" (a paper based on a talk given at a meeting of the Electrical Group of the Antiquarian Horological Society at the Science Museum, London, on November 23, 2003).

Il nostro Cronoscopio ha un numero di serie compreso tra due numeri di serie di data certa: 12805 e 13074. Come si evince dall'immagine che segue questo data la produzione del nostro cronoscopio tra il 1887 e il 1889.



The following list shows 18 instruments of "type 88" which are known today.

No	location	Signature	detail	dated
69	I-Cremona	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 25347	Ganelli Ernesto[68]	April 1877
28	CH-La Chaux-de-Fonds MIH	M. Hipp Neuchâtel No 7741		
59	D-Berlin	M. Hipp Neuchâtel No. 8319	dial for reset to 0	
85	CH-Winterthur	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 9252	stand modified	
1	D-München Deutsches Museum	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 9255		
30	USA-WashingtonDC	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 10107		
39	D-private	Michael Sendtner München	No. 11037 = Hipp	
90	D-Passau	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 11480	from Innsbruck	
99	USA-Washington DC	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 12283		
100	I-Palermo	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 12576		
86	DK-Kopenhagen	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 12805	[02, 65,106]	1887
40	D-Göttingen	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 12955	stand with 3 legs	
61	I-Palermo	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 12956		
8	GB-London Science Museum	M. Hipp Neuchtael Suisse No. 13074		1889
47	USA-Providence	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 13079		
23	USA- Worchester	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 13082		
66	F-Paris	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 13140		1889
31	USA-Washington DC	M. Hipp Neuchâtel Suisse No. 13184		

Almost all listed instruments have an identical construction. They bear Hipp's signature and a serial number.

Fig.1. Elaborazione di un'immagine tratta da SCHRAVEN 2003

La data di arrivo nella nostra scuola è stimabile al 1927. Consultando gli antichi inventari del laboratorio di fisica abbiamo scoperto che il 28 aprile del 1927 è stato comprato il Becco Bunsen e sono state apposte delle virgolette per i cinque strumenti consecutivi nell'inventario, incluso il cronoscopio di Hipp, ad indicare che la data di arrivo rimane la stessa. Ci siamo chiesti perché è stato acquistato nel 1927 nonostante sia stato prodotto nel 1887-89 e per rispondere a questo dubbio dovevamo risalire all'acquirente. Per capire chi avesse acquistato il nostro Cronoscopio, abbiamo sfogliato i registri generali degli anni '20 e '30, cercando le firme dei professori. Lo scopo era fare delle ricerche a partire dai nomi dei professori dei quali riuscivamo a decifrare la firma nella speranza di scoprire che qualcuno di loro fosse collegato all'ambito psicologico. Abbiamo usato i registri generali "dell'anno scolastico" che riportano i voti di tutti gli alunni e di tutte le classi di un determinato anno; in tali registri sono riportate le firme dei docenti della classe. Sarebbe stato più facile individuare i docenti tramite i registri generali "docenti", tuttavia il più antico di questi registri che abbiamo individuato è del '37, troppo "recente" per i nostri scopi! Le nostre ricerche in quest'ambito non hanno portato (al momento!) a nessuna risposta certa circa l'arrivo del cronoscopio all'allora Liceo Umberto I.

Lo studioso Thomas Schraven ha identificato poco più di 100 cronoscopi di Hipp in tutto il mondo; la maggior parte di essi sono custoditi in musei degli istituti di psicologia, alcuni in musei dell'orologeria. Nessuno in una scuola. Fino ad ora…

Fra orologeria e telegrafia Un altro incontro inaspettato!

Come accennato prima, la parte elettrica del cronoscopio è del tutto analoga a quella utilizzata negli strumenti telegrafici tanto che la ditta che ha prodotto il nostro cronoscopio produceva solo due tipi di dispositivi; telegrafi e orologi. All'Albertelli abbiamo anche un telegrafo prodotto dalla "M. Hipp – Neuchatel Swisse" realizzato nel 1886, due anni prima del nostro cronoscopio.

In questo caso anno di produzione e anno di acquisto coincidono. Il numero di serie, 12764, riportato sul telegrafo è compatibile con un anno di produzione a ridosso del 1887, con ogni probabilità si tratta del 1886 appunto. Nei nostri inventari il telegrafo appare nel 1886.

«Nella prima metà dell'ottocento l'arte dell'orologeria meccanica, in particolare in Europa, si trovava in uno stadio di piena maturità. Invece, in seguito alle invenzioni della pila, dell'elettrocalamita, delle "bussole" per misurare la "forza" della corrente elettrica, ecc. l'arte dell'elettricità, o "elettrotecnica", cominciava a svilupparsi. Contrariamente a quello che un profano potrebbe credere le prime applicazioni non riguardarono la "luce" elettrica – che verrà molto tempo dopo, nella seconda metà del secolo – ma l'elettrificazione degli orologi e dei telegrafi.

Queste due linee di sviluppo – orologeria e telegrafia elettriche – non furono del tutto indipendenti perché da tempo si cercava di risolvere il problema della marcia simultanea di orologi, per esempio quelli pubblici delle città e, soprattutto, quelli di osservatori astronomici dislocati in varie località. Con la telegrafia, prodigiosamente, si riuscì a trasmettere il movimento delle lancette di un quadrante a quelle di un altro quadrante del tutto identico, posto anche a centinaia di chilometri. L'orologio principale (master clock), detto anche "elettro-telegrafico" o "regolatore", era un pezzo di orologeria ordinaria munito di bilanciere; l'orologio o gli orologi secondari (slave clock) erano invece semplici contatori elettromagnetici che ripetevano l'ora comunicata dai regolatori.

Con la telegrafia si riuscì a trasmettere il movimento delle lancette di un quadrante a quelle di un altro quadrante identico, posto a grandi distanze. Il funzionamento di base si riduce ad un interruttore, con l'unico compito di aprire e chiudere il circuito, e ad una elettrocalamita uniti elettricamente.

Il cronoscopio di Hipp è paragonabile ad un elettromagnete ricevitore di tipo telegrafico poiché riceve i segnali di start e di stop che vengono inviati mediante un interruttore-trasmettitore, con un funzionamento identico ad un tasto Morse. Alla chiusura del circuito corrisponderà lo spostamento in basso dell'ancora, l'innesto della frizione e l'inizio della rotazione degli indici cronoscopici; mentre alla riapertura si avrà il ritorno in alto dell'ancora, il disinnesto della frizione e lo stop della corsa degli indici.**»**

da GAETA 2002

Telegrafia senza fili

Se la nascita della telegrafia rappresenta una rivoluzione nel mondo delle comunicazioni con ripercussioni su tantissimi aspetti della società, lo step successivo, l'avvento della telegrafia senza fili, wirless secondo il linguaggio moderno, inizia a disegnare il mondo così come lo conosciamo oggi. Anche la storia avvincente e complicata della telegrafia senza fili fa un piccolo passaggio al Liceo Umberto I. Il cuore del telegrafo senza fili è un piccolo dispositivo, denominato "coesore" (più nota è la versione inglese del termine, "coherer") che permette di attivare il meccanismo telegrafico rilevando l'arrivo di un'onda elettromagnetica, che sostituisce il segnale elettrico che si propaga nei fili della rete telegrafica tradizionale. L'inventore del coherer, utilizzato da Guglielmo Marconi per il suo telegrafo senza fili, è il fisico e inventore marchigiano Temistocle Calzecchi Onesti (nonno paterno della illustre grecista e traduttrice Rosa Calzecchi Onesti). Nella sua interessantissima biografia vi è un passaggio non molto noto: intorno al 1916 il prof. Calzecchi fu

docente del Liceo Umberto I per un biennio. Il suo passaggio come docente della nostra scuola è testimoniato dalla firma apposta sui "registri generali" di quegli anni.

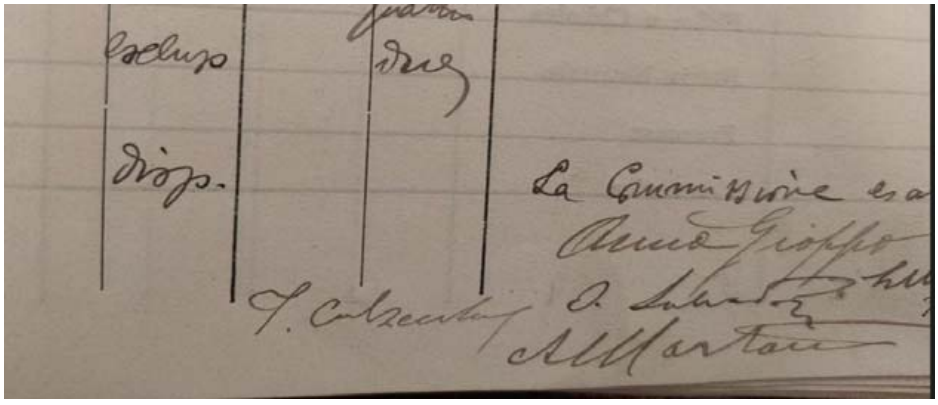


Fig. 2. Particolare dal registro generale dei voti dell'anno 1915, Regio Liceo "Umberto I" (dall'archivio del Liceo Pilo Albertelli)

Come sapiamo non era raro all'epoca che personaggi di primissimo piano in ambito accademico o di ricerca fossero anche docenti dei licei.

Un'interessantissima coincidenza è la presenza nel nostro museo di un esemplare artigianale di coherer, di datazione incerta ma compatibile con il periodo in cui il suo inventore insegnava all'Umberto I. Una etichetta molto antica riporta la dicitura "*Coherer del prof. Calzecchi*". Non è improbabile che il dispositivo conservato nel nostro museo fu realizzato artigianalmente proprio dal suo inventore e proprio nei locali del nostro liceo.

La storia del cronoscopio – seconda parte

Riprendendo la nostra indagine sulla storia del Cronoscopio di Hipp giungiamo al crocicchio più affascinante: l'incontro fra psicologia, fisica e fisiologia.

In origine il cronoscopio serviva a misurare la velocità di proiettili (nell'ambito della balistica); fu usato anche per verificare la legge di caduta dei gravi, nell'ambito della fisica.

«[…] for the purpose of measuring rapid motions, and especially the velocity of projectiles» (C. Wheatstone).

Successivamente venne utilizzato anche in ambito psicologico, soprattutto per la misurazione delle velocità dei tempi di reazione.

Negli studi di fisiologia venne sfruttato per misurare la velocità di propagazione dei segnali nervosi.

La seguente «linea temporale» sintetizza i vari passaggi del cronoscopio all'interno di questi tre universi che si rivelano poi non così distanti:

Fig. 3. Linea temporale. Elaborazione degli autori

Nel seguito ascoltiamo alcune interessanti fonti bibliografiche, lasciando che siano gli studiosi del settore a raccontarci le principali tappe di questo intreccio

«Ever since the formation of the reflex concept in the 17th century, naturalists had been interested in the speed of the 'animal spirits' and the conduction velocity of the 'nervous principle'. With his investigations, Helmholtz entered the history of the experimental life sciences as the first scientist to make precise measurements of nervous action.

In nerve-muscle preparations from the frog, Helmholtz measured a propagation velocity of stimuli between 25 and 43 meters per second.

Helmholtz's experiments were carried out in a world in which physiology (or 'organic physics'), telegraph technology and the military were closely interrelated.

As early as the late-1840s, the Hipp chronoscope had been presented to the public. This 'time seer' was an electromagnetically controlled mechanical clock that could measure short time intervals with a precision of up to 1/1000 of a second. Hipp's instrument was based on Wheatstone's chronoscope, and like Wheatstone, Hipp thought that his chronoscope was potentially of major

interest to the military. In 1849, the chronoscope was presented as an instrument ‘to measure the time of falling bodies and for experiments on the velocity of shotgun bullets. However, it was the first of the suggested uses that actually played a role in applying the chronoscope during the 1850s. Physicists such as Friedrich Reusch and Wilhelm Eisenlohr used the Hipp chronoscope to verify Galileo’s laws of falling bodies.

When Hirsch published his Chronoscopic Experiments on the Speed of Sensory Perception and the Nerve-Conduction in 1862, he stressed that research on the propagation speed of stimuli within the nerves of living organisms was, properly speaking, the task of the physiologist.

Following the model given by Helmholtz, Hirsch carried out his own experiments on the topic, with human beings as test subjects. One of them was Hipp, the others mostly members of the Neuchâtel Society of Naturalists. Hirsch stimulated different regions of the body with electricity. Just like Helmholtz, he wanted to derive the speed of the ‘nerve conduction’ from the time differences that he measured. However, the results Hirsch obtained differed significantly from those of Helmholtz. From his experiments, he concluded that ‘the conduction speed in the sensory nerves is circa 34 meters per second. That was roughly half the speed that Helmholtz had found. According to Hirsch, human beings reacted as slowly as frogs.

[...] In 1865, a German version of Hirsch’s paper was published in Moleschott’s journal Investigations into the Biology of Men and Animals. This version of Hirsch’s article had a decisive impact on further studies of ‘physiological time’ and also on the use of the chronoscope in this context. When Wundt published his Principles of Physiological Psychology more than ten years later, he quoted Hirsch’s article from the Investigations and strongly recommended the chronoscope for the purposes of physiological and psychological chronometry, because this instrument ‘allows one to read off immediately the absolute value of time. In the following years, Hipp’s instrument was present in nearly all of the emerging psychology laboratories throughout Europe and the USA.»

da SCHMIDGEN 2022

«The term “brass instrument psychology,” a common term used in the late nineteenth and early twentieth centuries to describe laboratory psychology, shows the centrality of scientific instruments in the origin and development of experimental psychology. The discipline arose in the midnineteenth century at the juncture of a set of problems shared by physics, physiology, and philosophy.

These problems included the relationship between changes in the physical world and the experience of those changes, the limits of sensory experience, the nature of sensory qualities, the speed of reaction to physical stimuli, the nature of error in judgment and action, the perception of time, the relationship between bodily changes and emotion, and the locus of sensory and motor activity in the nerves and brain, just to name a few. The success of the new experimental physiology with its use of increasingly accurate and careful laboratory methods and instrumentation became a significant model for the new experimental psychologists.

Because experimental psychology arose at the juncture of those other scientific disciplines, a study of instruments they used in common also casts light on the development of those disciplines in the nineteenth and early twentieth centuries.

(Since the sources of scientific instruments used by early experimental psychology were varied, the history of such instruments also casts light on the transfer of technology from one scientific discipline to another, indeed often from such scattered sources as artillery trajectory research and the determination of longitude.)

[...]

The reaction-time experiment has a key importance for the history of psychology and the cognitive neurosciences: starting in the 1880s, reaction-time measurements were widely conducted in order to determine the temporal relations in the human brain and nervous system. These measurements generated a wide range of hypotheses on the anatomical structures and physiological functions involved in reaction processes and provoked sometimes far-reaching arguments about the nature of human consciousness, thought, and voluntary action.»

https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/research/projects/DepIII_Rand_B_Evans

L'elemento di principale interesse per noi, all'interno di questa storia, è che il cronoscopio di Hipp, principe degli «strumenti di ottone», è stato protagonista indiscusso nella nascita della psicologia sperimentale.

"The brass age of psycology": un periodo compreso approssimativamente fra il 1875 (arrivo di Wundt a Lipsia) e 1914 (lo scoppio della prima guerra mondiale).

La psicologia tenta di raggiungere lo status di disciplina sperimentale, cercando un proprio spazio fra la fisiologia e la filosofia affrontando la sfida di tradurre l'annoso problema delle sensazioni e delle percezioni in termini di quantità misurabili all'interno di esperimenti.

È significativo che questa fase è connotata anche nel nome dal ruolo degli strumenti di ottone.

Sintesi e traduzione da DAVIS 1970

Adesso descriviamo il lavoro svolto dal terzo gruppo di studenti, che ha accolto la seguente sfida: studiare e tentare di riprodurre nel modo più accurato possibile esperimenti storici condotti grazie al cronoscopio.

Il punto di partenza è stato un lavoro di ricerca su testi e documenti della bibliografia per individuare la natura e la motivazione (campo di ricerca) degli esperimenti storici in cui è stato più usato il cronoscopio, focalizzandoci poi, sul suo uso nell'ambito della psicologia sperimentale.

Wilhelm Wundt

Padre della psicologia sperimentale, nel 1979 fonda il primo laboratorio del genere all'università di Lipsia.

Wundt fu uno dei primi studiosi ad applicare il metodo sperimentale, attraverso l'osservazione in laboratorio, in condizioni predisposte controllate e riproducibili, ai fenomeni psichici.

Gli esperimenti si basavano principalmente sulla misura oggettiva del tempo di reazione grazie al metodo sottrattivo di Donders che si basava sulla differenza tra i tempi di reazione semplici e composti per rilevare i tempi necessari a compiere elaborazioni psichiche più complesse; lo stesso metodo viene usato, in Italia, da Gabriele Buccola.

La misurazione della velocità dei processi cognitivi veniva fatta a partire da una distinzione dei tempi misurati in tre categorie:

- periodo di reazione a semplici eccitamenti acustici (*R*),
- reazione con discernimento (*Rd*),
- reazione con associazione (*Ra*; quindi in cui viene anche elaborata una risposta).

Dopo la raccolta di una serie di dati, sottraendo il tempo di *R* a quello di *Rd*, era possibile risalire al tempo del processo di discernimento, sottraendo *R* a *Ra* al tempo del processo di associazione.

Gabriele Buccola

Nasce il 26 gennaio 1854 a Mezzojuso, in provincia di Palermo.

È considerato uno dei pionieri della psicologia sperimentale in Italia, pur se la sua attività scientifica durò solo un decennio, dal 1875 al 1885.

A Palermo frequentò a partire dal 1873 la Facoltà di Medicina. Si laureò nel novembre del 1879, ed entrò come medico praticante nel frenocomio di San Lazzaro di Reggio Emilia allora diretto da Augusto Tamburini. Qui Buccola affinò la conoscenza della fisiologia e della psicologia tedesche e approfondì lo studio della psicologia associazionista inglese. Tali studi lo porteranno a comprendere l'importanza di porre su basi sperimentali lo studio delle funzioni psichiche, sia normali sia patologiche, e di renderle in qualche modo misurabili. Nel laboratorio di psicologia creato da Tamburini, avviò un sistematico programma di ricerca di psicocronometria costituito da migliaia di prove condotte con il cronoscopio di Hipp.

Nel 1883 pubblicò "*La legge nel tempo nei fenomeni del pensiero*", considerato il primo testo di psicologia sperimentale scritta in Italia. In tale opera si evince l'obiettivo di Buccola di studiare l'attività psichica con metodi oggettivi e sperimentali. Buccola tentò di individuare tutte le condizioni di variabilità esterne e interne che influenzano il tempo di reazione di un individuo.

Buccola morì a soli 31 anni il 5 marzo 1885.

La legge nel tempo nei fenomeni del pensiero

Buccola afferma che «la infinita celerità del pensiero è cosa tutta illusoria, che svanisce cimentata alla realtà dei fatti, i quali dimostrano essere il tempo una funzione integrante di ogni movimento della natura» (Cap.1). Così dicendo, Buccola sancisce una differenza tra la nuova psicologia e i metodi precedenti. In questo scritto definisce bene le condizioni per la ricerca, i fattori dei processi mentali, i modificatori dei tempi di reazione, la durata dei processi mentali.

Il principale strumento utilizzato da Buccola per i suoi esperimenti è stato proprio il cronoscopio di Hipp.

Oggetto degli studi di Buccola è anche il processo mentale da lui chiamato “discernimento” considerato da Buccola "uno degli elementi costitutivi dell'intelligenza" (Cap. 9).

In questo caso l'esperimento proposto consiste in due fattori di stimolo, uno *a* e uno *b*. Il compito del paziente sarà quello di distinguere tra i due stimoli quello inviato dal fattore precedentemente concordato. Al tempo misurato in tale esperimento viene sottratto il tempo di reazione semplice precedentemente misurato: ciò che ne risulta è detto il *tempo del discernimento* o *tempo volitivo*, secondo l’espressione usata da Wundt.

La riproduzione degli esperimenti storici

A tale scopo sono stati utilizzati apparati sperimentali presenti nel laboratorio di fisica e nel museo del Liceo Albertelli appartenenti a tre epoche diverse:

- l’antico cronoscopio di Hipp
- dei dispositivi della Leybold datati anni ‘60
- timer e fotocellula (materiale moderno)

anche effettuando un confronto sulla versatilità di utilizzo dei diversi apparati.

Sono stati svolti i seguenti esperimenti:

- misura del tempo di reazione semplice (sia con stimolo acustico sia con stimolo visivo) - descritti nel seguito
- misura del tempo di reazione composto (per dedurre il cosiddetto tempo del discernimento)

- misura della velocità di uscita di un proiettile dal “Cannone di Gauss” (esperimento di balistica)
- misura della velocità del suono tramite sottrazione del tempo di reazione semplice dal tempo di reazione con campanello posto a 10 metri (ricavando il tempo di propagazione del suono).

Descriviamo nel seguito due delle varie ricostruzioni sperimentali effettuate

1) Calcolo del tempo di reazione semplice con stimolo visivo utilizzando apparecchiatura risalente agli anni ’60

L'apparato sperimentale è costituito da un cronoscopio risalente agli anni ’60, da un generatore di tensione, da una lampadina (stimolo visivo) e da due interruttori. Il generatore di tensione alimenta l'intero circuito, compreso il cronoscopio. Prima dell'inizio dell'esperimento il cronoscopio deve essere attivato tramite l'apposito pulsante e solo una delle due ruote inizia a girare; le lancette che sono collegate alla seconda ruota dentata rimangono inizialmente ferme. La lampadina è collegata al generatore tramite un interruttore e, a seconda dell'esperimento che si vuole intraprendere, partirà da accesa o da spenta. In entrambi i casi l'esperienza serve a testare il tempo di reazione del «paziente» in presenza di uno stimolo visivo. Di seguito discutiamo il caso in cui la lampadina è inizialmente spenta.

Una volta azionato il cronoscopio lo sperimentatore è libero di decidere quando premere l'interruttore che accende la lampadina e contemporaneamente attiva l'elettrocalamita all'interno del cronoscopio. La ruota dentata, inizialmente ferma, viene agganciata a quella in moto tramite l'elettrocalamita e le lancette iniziano a girare. L'utilizzo di questo meccanismo per attivare il cronometro si basa su un'idea di Hipp. Questo espediente ha permesso di migliorare le misurazioni eliminando gli effetti inerziali. Appena il paziente percepisce lo stimolo preme un secondo interruttore che disattiva l'elettrocalamita fermando le lancette.

Questo apparato sperimentale permette, dunque, di misurare il tempo che intercorre tra l'accensione della lampadina e la reazione del paziente.

L'apparato sperimentale può essere modificato sostituendo alla lampadina un campanello elettrico sollecitando il paziente con uno stimolo uditivo.

2) Calcolo del tempo di reazione semplice con stimolo acustico utilizzando… il cronoscopio di Hipp

L'apparato sperimentale è costituito dal cronoscopio di Hipp, da un generatore di tensione, da un campanello elettrico e da due interruttori. Il generatore di tensione alimenta l'intero circuito, comprese le elettrocalamite del cronoscopio.

Lo «sperimentatore» accende il generatore di corrente continua (settato a 6 V): viene così alimentata l'elettrocalamita superiore che attrae l' "ancora" metallica disaccoppiando le lancette del cronoscopio dagli ingranaggi mobili. Lo sperimentatore, tirando la cordicella della leva di «start», mette in moto la parte meccanica del cronoscopio ma, per quanto appena detto, le lancette restano ferme mentre il rotore è in funzione, spinto dalla massa ad esso appesa, e con esso tutti gli ingranaggi del cronoscopio. Il ritmo di rotazione è fornito dalla vibrazione a 1000 Hz della lamella.

A questo punto lo sperimentatore preme il tasto telegrafico che disalimenta l'elettrocalamita: l'ancora scende e le lancette si innestano agli ingranaggi mobili ed iniziano a ruotare con essi. Contemporaneamente la pressione del tasto telegrafico ha alimentato il campanello elettrico che ha iniziato a suonare: lo stimolo acustico e il cronometro sono così partiti contemporaneamente. Appena percepisce il suono del campanello il «paziente» preme il secondo tasto telegrafico: l'elettrocalamita superiore viene alimentata nuovamente, l'ancora sale e le lancette si arrestano: alla "reazione" del «paziente» corrisponde quindi il comando di "stop" fornito al cronometro. I tempi di reazione tipici in tali condizioni sono di circa 1-2 decimi di secondo.

Aver ridato vita al nostro antico cronoscopio ci ha permesso, fra le altre cose, di riascoltare la sua "voce" vibrante; abbiamo così capito il senso della frase del fisiologo Patrizi che, ne “La fisiologia del XIX secolo e la misura del pensiero” del 1901 afferma:
«Il cronoscopio di Hipp è un prezioso giocattolo i cui ingranaggi si svolgono e cantano».

stefano.gianoglio@piloalbertelli.it
Liceo Classico “Pilo Albertelli”, Roma

maria.locatelli.stu@piloalbertelli.it
Liceo Classico “Pilo Albertelli”, Roma

arianna.stocchi.stu@piloalbertelli.it
Liceo Classico “Pilo Albertelli”, Roma

ABSTRACT: At the Albertelli High School there are ancient physics instruments, arrived in the then Umberto I High School between the end of the 800 and the beginning of the 900. Most of them have been rediscovered and enhanced over the last few years and a part of them is exhibited in the museum of our high school, inaugurated in March 2023 and called "SCHOLA". Still several instruments, however, lie forgotten in some remote corner of the school and the work presented here tells the rediscovery of the "Chronoscope of Hipp", chronometer ignored and misunderstood within the collection of the Albertelli Physics Museum, which turned out to be the discovery of multiple meetings staged in the second half of the 800. The encounter between acoustics and the measurement of time; the meeting of watchmaking and telegraphy; The meeting, finally, between three disciplines that intertwine and enrich each other in that crossroads called chronoscope: physics, physiology and the then nascent experimental psychology.

TH. SCHRAVEN, *The Hipp Chronoscope* (paper based on a talk given at a meeting of the Electrical Group of the Antiquarian Horological Society at the Science Museum, London, on November 23, 2003)

G. BUCCOLA, *La legge del tempo nei fenomeni del pensiero*, 1995

E. BRADFORD TITCHNER, E*xperimental psychology: A Manual of Laboratory Practice*; MacMillan & Co ltd. 1905

R. B. EVANS; *Brass Instrument Psychology: Timing 1840-1940*, in
https://www.mpiwg-berlin.mpg.de/research/projects/DepIII_Rand_B_Evans

H. SCHMIDGEN, *Of frogs and men: the origins of psychophysiological time experiments 1850–1865*, 2002

H.SCHMIDGEN, *Physics, Ballistics, And Psychology: A History of the Chronoscope in/as Context, 1845–1890*, 2005

TH. STURM & MITCHELL G. ASH, *Roles of instruments in psychological research*, 2005

R. C. DAVIS, Rewiew of *The brass age of psychology*, 1970

A. GAETA, *Il cronoscopio di Hipp - Un problema telegrafico*; Gli Atomi - Collana di studi grafici, fonetici ed elettrici – 12, 2002

M. L. PATRIZI, *La fisiologia del XIX secolo e la misura del pensiero*, 1901

Patrizia Monnazzi

Primo contributo per un catalogo delle carte geografiche, storiche e scientifiche in dotazione al Liceo Ginnasio Statale "Pilo Albertelli"

(classi I e II C a.s. 2022/2023 del Liceo Pilo Albertelli)

Il presente contributo intende documentare brevemente il lavoro svolto dalle classi I C e II C del Liceo "Pilo Albertelli" verso il termine dell'a.s. 2022-2023, su iniziativa della prof.ssa Patrizia Monnazzi, nell'ambito delle attività inserite nel progetto "Avvio alla Terza Missione" dell'Università degli Studi di Roma "La Sapienza".

Obiettivi dell'attività proposta

Obiettivo formativo e didattico del progetto proposto è quello di restituire adeguato spazio alla Geografia e in particolare di riportare l'attenzione sulla cartografia, grazie al nutrito patrimonio di carte in dotazione alla scuola. Nonostante in rete sia possibile la consultazione immediata di ogni tipo di rappresentazione della superficie terrestre, precisa e aggiornata, le carte murali tradizionali si possono dimostrare ancora vantaggiose in molti casi, perché di immediata evidenza. Oltre a ciò, si intendeva restituire alla memoria della scuola la presenza di carte redatte dal geografo Roberto Almagià e di verificare il loro stato. Con l'occasione sono state fatte svolgere ricerche alle alunne e agli alunni su questo importante studioso, la migliore delle quali è stata presentata in occasione della giornata conclusiva del progetto.

Modalità di svolgimento

Dopo alcuni richiami sulle carte geografiche e sui loro tipi, nonché sui princìpi della proiezione geografica, si è dato inizio al lavoro.
Le classi hanno operato in orario curricolare, nelle ore dedicate alla disciplina Storia e geografia.
Le studentesse e gli studenti sono stati divisi in gruppi e la disposizione dei banchi modificata per permettere l'appoggio delle carte geografiche da esaminare senza danneggiarle.
L'insegnante ha preparato una sintetica scheda con lo spazio per le informazioni generali della carta (area rappresentata, scala, eventuali informazioni sull'edizione e sugli autori) e per lo stato di conservazione. Tali schede sono state numerate con numeri progressivi man mano che erano redatte e consegnate. I numeri progressivi sono stati assicurati alla carta tramite cartellini, in modo da non forare o danneggiare la superficie in nessun modo. Le informazioni riportate dalle alunne e dagli alunni sono state trasferite in un documento condiviso con la referente del progetto "Terza Missione", prof.ssa Michela Nocita, che in tal modo ha avuto la possibilità di monitorare il lavoro nel suo svolgersi.

Risultati raggiunti

Sono state schedate tutte le carte murali sistemate negli scorsi anni scolastici, al momento dell'avvio di lavori di rifacimento delle aule, in un archivio al primo piano dell'Istituto. Si tratta di 82 carte geografiche di dimensioni varie. Fin da subito è stato chiaro che le carte studiate non erano soltanto di natura geografica. Sono presenti, infatti, carte geografiche (sfondo giallo nel documento), carte storiche (sfondo celeste) e carte scientifiche (sfondo verde). (Fig.1)

Le 45 carte geografiche rappresentano per lo più interi continenti, ma anche l'Italia (2 casi) o parti dell'Europa (1 caso); spesso comprendono sulle due facce una carta politica e una fisica. Il loro stato di aggiornamento è variabile e, particolarmente per le carte dell'Europa, si è dovuto fare attenzione a situare la carta nel tempo rispetto agli spartiacque storici del 1989 (riunificazione della

Germania) o del 1992 (nascita della Federazione Russa), che hanno rappresentato anche una data cruciale per la geografia politica dell'Europa centrale e orientale; per quelle dell'Africa si è dovuto osservare se fossero o meno presenti stati di più recente formazione; in alcune carte del continente africano, ad esempio, la Repubblica Democratica del Congo ha ancora il nome di Zaire (redatte quindi prima del 1997). Di fatto alcune carte meno aggiornate potrebbero ormai essere considerate come carte storiche. Anche lo stato di conservazione è variabile: almeno 16 sono danneggiate in vari modi, perché bucate, strappate o mancanti delle aste per appenderle. In ottimo stato è l'unica carta, trovata in questo gruppo (n. 78), ascrivibile all'opera di R. Almagià, raffigurante l'America settentrionale fisica, di grandi dimensioni, n. VI della *Serie metodica di carte murali fisiche* di cui si ritrova menzione, per esempio, in un "Bollettino delle novità editoriali" della casa editrice Paravia, n. 145, del gennaio 1938. Di lì a qualche mese sarebbero state approvate le leggi razziali e lo studioso, tradito, come altri, da quello stesso regime al cui servizio aveva compiuto numerose e importanti ricerche, poté continuare a lavorare solo in Vaticano.
Tra le 11 carte storiche, tutte riguardanti il mondo antico (Grecia, Roma) almeno 5 sono in pessime condizioni di conservazione.
Le 26 carte scientifiche ritrovate sono certamente le più antiche, dato che per la maggior parte sono telate e alcune di esse presentano notazioni e vecchi numeri di inventario redatti con inchiostro di china e pennino. Per quanto superate in molte conclusioni e rappresentazioni, e forse proprio per questo, potrebbero entrare degnamente a far parte degli strumenti didattici e scientifici storici della scuola e trovare una collocazione nel Museo "Schola". In generale sono in buono stato, per quanto possibile data la loro età. Tra i gruppi più numerosi, una serie di 8 è dedicata a "Batteri patogeni", mentre altre 4 trattano di fisiologia umana (apparato muscolare, organi dei sensi); un altro gruppo di 5 riguarda l'educazione alla salute (primi soccorsi, danni dell'alcolismo, princìpi dell'alimentazione), e 2 riguardano la geologia. Esemplari isolati sono una carta della Luna, una del sistema solare e una tavola periodica degli elementi.

Proposte
Il lavoro di catalogazione non è certamente finito: i collaboratori scolastici e i colleghi concordemente attestano la presenza di almeno un altro gruppo di carte geografiche, che ci proponiamo di ricercare.
Riteniamo che gli strumenti didattici, di qualunque natura siano, non debbano restare inutilizzati e dimenticati. Proponiamo perciò la collocazione delle carte scientifiche storiche negli spazi del museo "Schola", con il progetto di esporne periodicamente una piccola scelta, e che le carte geografiche in migliore condizione trovino collocazione nelle aule di insegnamento, dove è il loro vero posto, ipotizzando, in futuro, di dedicare specificamente all'insegnamento della Storia e della Geografia spazi altrimenti inutilizzati.

Ringraziamenti
Si ringraziano la prof.ssa Michela Nocita, referente del progetto "Avvio alla Terza Missione", per il coordinamento e il supporto prestato; il Dirigente scolastico prof. Antonio Volpe e il docente vicario prof. Stefano Gianoglio, che hanno autorizzato e facilitato l'accesso agli archivi; la prof.ssa Mirella Fiorito, referente del Laboratorio di Scienze, in cui le carte da studiare hanno trovato temporaneo asilo per facilitare il lavoro degli studenti; i collaboratori Antonella Tino e Mario De Felice per l'aiuto fornito nel reperimento in archivio e nel trasporto delle carte.

patriziamonnazzi@piloalbertelli.it

Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT: This contribution aims to document the work carried out by classes I C and II C of the Liceo “Pilo Albertelli” towards the end of the school year 2022-2023, guided by Prof. ssa Patrizia Monnazzi, as part of the activities included in the “Avvio alla Terza Missione” project of the University of Rome “La Sapienza”. The educational and didactic objective is to return space to Geography and, in particular, to bring attention back to cartography, thanks to the school's extensive collection of maps. All the wall maps that were stored in an archive on the first floor of the Institute have been catalogued. They consisted of 82 maps of various sizes. Right from the start, it was clear that the maps studied were not only geographical in nature. There are, in fact, geographical maps (yellow background in the document), historical maps (light blue background) and scientific maps (green background).
Keywords: maps, cartography, Geography

N.	AREA RAPPRESENTATA / ARGOMENTO	SCALA	EDITORE/ N. SERIE	POSSIBILE DATA	ALTRE OSSERVAZIONI
1	Carta geografica Le isole britanniche	1:1.100.000	Belletti editore, C.P. 91		Carta fisica e politica sulle due facce
2	Carta scientifica Primi soccorsi medici	---	G.B. Paravia & C. n. 653		Proprietà artistica dott. Carlo Anfosso
3	Carta scientifica Geologia e paleontologia	---	G.B. Paravia & C.		A cura del prof. U. Tosco, Torino Suddivisione per aree geologiche
4	Carta scientifica Muscolatura anteriore	---		1961	
5	Carta geografica Planisfero	1:32.000.000	Litografia artistica cartografia	2006-2008	
6	Carta scientifica Patogeni batteriologici	---	G.B. Paravia & C.	1965-2002	
7	Carta scientifica Patogeni batterici	---	G.B. Paravia & C. n. 1234	1965-2002	Autore: F. Luksch
8	Carta storica L'Impero romano	1:400.000	Belletti editore	dal 1983	Carta su base politica Legenda molto dettagliata
9	Carta Scientifica L'alcolismo	----	G.B. Paravia & C. n. 616	---	Riporta tutti i danni fisici e mentali dell'alcol
10	Carta geografica L'Africa	1:10.000.000	Belletti editore	Prima del 2008	
11	Carta geografica America meridionale	1:10.000.000	Belletti editore	dal 1983	Carta fisica e politica sulle due facce
12	Carta geografica Asia	1:8.000.0000	G.B. Paravia & C.	1994	Carta fisica e politica sulle due facce
13	Carta storica Grecia antica	1:600.000	G.B. Paravia & C.		Carta fisica
14	Carta scientifica Paleontologia	---	G.B. Paravia & C.	1956	Suddivisione per ere paleontologiche
15	Carta geografica America settentrionale	1:8.000.000	Istituto Geografico De Agostini	1973-1974	Carta fisica e politica sulle due facce
16	Carta geografica America meridionale	1:8.000.000	Istituto Geografico De Agostini	1975	Carta fisica e politica sulle due facce
17	Carta scientifica Muscolatura superiore	----	G.B. Paravia & C.	1951	
18	Carta geografica Africa	1:10.000.000	Belletti editore		Carta fisica e politica sulle due facce
19	Carta geografica Planisfero	1:25.000.000	Paravia Bruno Mondadori editori	2004	Carta fisica e politica sulle due facce
20	Carta geografica Planisfero	1:30.000.000	Belletti editore	2006-2008	Carta fisica e politica sulle due facce Rappresentazione delle bandiere
21	Carta geografica Oceania	1:10.000.000	Istituto Geografico De Agostini Novara	1974	
22	Carta scientifica Alcolismo	---	G.B. Paravia & C.	1929 circa	
23	Carta scientifica Valore nutritivo dei principali cibi: animali e vegetali	---	G.B. Paravia & C.	1928 circa	
24	Carta geografica Oceania	1:10.000.000	G.B. Paravia & C./12859	1960-65	In ottimo stato
25	Carta geologica Italia	1:1.000.000	13166(A)1-1969 Bolis	1969	
26	Carta geografica Europa	1:500.000	Belletti editore		Carta politica e fisica sulle due facce Leggermente rotta sul lato destro in alto
27	Carta geografica Africa	1:10.000	Editrice La Scuola S.P.A. -Brescia	1989-1997	La Repubblica Democratica del Congo si chiama ancora Zaire
28	Carta scientifica Pathogene Bakterien	---	G.B. Paravia & C.	1968-2002	Autore F. Luktsch
29	Carta geografica Italia	1:1.000.000	G.B. Paravia & C. 13166	01/1969	Carta tematica di tipo geologico (composizione del territorio italiano)
30	Carta geografica Africa	1:8.500.000	G.B. Paravia & C.	2002-2008	Carta fisica e politica sulle due facce
31	Carta geografica Planisfero	1:30.000.000	Belletti editore 14784		Carta tematica, politica e fisica (con densità abitativa) sulle due facce; riporta le bandiere degli stati. Stato di conservazione: strappata lato inferiore destro. Mancanza di alcuni territori, per es. il Sud Sudan e la Repubblica Democratica del Congo (ancora Zaire).
32	Carta geografica America del Sud	1: 8.000.000	Paravia	1994-1995	Carta fisico-tematica (ambienti/biomi) Leggermente rovinata in alto
33	Carta storica Grecia	1:3.000.000	Paravia	1998	Pessimo stato
34	Carta geografica Asia	1:12.000.000	De Agostini	2002	Carta fisico-tematica (ambienti/biomi) e politica sulle due facce
35	Carta geografica America del Nord	1:10.000.000	Belletti editore	dal 1983	Carta fisico-tematica (ambienti/biomi) e politica sulle due facce Buono stato
36	Carta storica Territori al tempo dell'impero romano	1:4.000.000	Belletti editore	dal 1983	Pessimo stato
37	Carta storica L'antica Grecia	1:2.400.000	Belletti editore	dal 1983	
38	Carta geografica America del sud	1:8.000.000	Editice La Scuola		Manca delle aste per appenderla
39	Carta scientifica Primi soccorsi chirurgici	---	G.B. Paravia & C. n. 912		Dott. Carlo Anfosso Tavola II
40	Carta scientifica Malaria tertiana	____	Deutsches Hygiene-Museum Dresden n. 9602		Molto antica e sbiadita
41	Carta scientifica Pathogene Bakterien	----	G.B. Paravia & C.		Tavola 7 Molto antica e sbiadita
42	Carta scientifica Pathogene Bakterien	----	G.B. Paravia & C.		Tavola 6 Molto antica e sbiadita
43	Carta geografica Italia		G.B. Paravia & C.	1994	Italia politica In ottimo stato
44	Carta geografica America del Sud	1:8.000.000	G.B. Paravia & C.	1994	Carta fisica In buone condizioni
45	Carta scientifica geologica Italia	1:1.000.000	G.B. Paravia & C. 13166(A)1.1969	1969	
46	Carta geografica Africa	1:8.000.000	Paravia	1991	Africa fisica In buono stato
47	Carta geografica Europa	1:5.000.000	Belletti		Carta politica Sporca di caffè e polverosa, è da buttare
48	Carta storica Impero romano nella sua massima espansione	1:4.000.000	Paravia	2006	Carta conservata alla perfezione
49	Carta geografica Europa	1:5.000.000	Istituto Geografico De Agostini Novara	1977	
50	Carta geografica Africa	1:10.000.000	Editrice La Scuola S.P.A. - Brescia	Antecedente 2011	Manca il Sud Sudan
51	Carta geografica America del Nord e centrale	1:8.000.000	Liber Kastor AB	1994	In buone condizioni eccetto un angolo che è stato tagliato via
52	Carta geografica Mondo	1:30.000.000	Belletti editore	1994	In discreto stato, rotta nella parte superiore Mancano i bastoni per appenderla

53	Carta geografica Asia	1:112.000.000	Editrice La Scuola S.P.A. - Brescia 56107		Carta politica e fisica sulle due facce Leggermente strappata ai lati, asta parzialmente staccata
54	Carta scientifica Pathogene Bakterien	---	G.B. Paravia & C. 849		Molto antica e sbiadita
55	Carta geografica Europa fisica	1:5.000.000	G.B. Paravia & C. 13780 (A)	1968	Ottimo stato
56	Carta storica Grecia antica	1:600.000	---		C. Rinaudo - S. Crinò autori Pessimo stato
57	Carta geografica Africa	1:8.500.000	Istituto Geografico De Agostini Novara	2002	Carta politica e fisica sulle due facce Pessimo stato, sporca e rotta
58	Carta geografica Asia	1:85.000.000	Istituto Geografico De Agostini Novara	2002	In pessimo stato, sporca e rotta
59	Carta geografica America del Nord	1:32.000.000	Paravia	1994	Carta tematica su base fisica direzione dei venti caldi e freddi Riquadri con dispersione negli ambienti
60	Carta scientifica Organi del sensi	---	G.B. Paravia S.C.	1962	G.B.
61	Carta scientifica La Luna	1:6.800.000	Omega Science Foundation		Contenuta entro un tubo portaprogetti
61 bis	Carta storica L'antica Grecia V sec. a.C.	1:3.200.000	Belletti editore	2005	Sporca, piena di polvere, piccole macchie marroni
62	Carta scientifica Il cielo stellato	---	G.B. Paravia & C.	1961	
62 bis	Carta scientifica Pathogene Bakterien	---	G.B. Paravia & C. 864		Molto antica e sbiadita
63	Carta scientifica Pathogene Bakterien	---	G.B. Paravia & C. 849		Molto sporca, sbiadita, con macchie
64	Carta scientifica Organi dei sensi (udito e vista)		G.B. Paravia & C.	1962	
65	Carta storica Grecia antica	1:600.000	G.B. Paravia & C.		Rovinata
66	Carta geografica America del Sud	1:10.000.000	Belletti editore		Carta fisica e politica sulle due facce
67	Carta geografica America settentrionale	1:10.000.000	G.B. Paravia & C.		In ottimo stato
68	Carta storica Impero romano	1:400.000	G.B. Paravia & C.		In buono stato
69	Carta geografica America del Nord	1:10.000.000	Belletti editore		Carta in cattivo stato
70	Carta geografica Asia	1:11.200.000	Editrice La Scuola S.P.A. Brescia	Post 1992	Carta in discreto stato L'asta superiore è staccata
71	Carta scientifica Il Sole e i pianeti		G.B. Paravia & C.		Pianeti rappresentati in proporzione tra loro
72	Carta scientifica Sistema periodico degli elementi		G.B. Paravia & C.		Carta in ottime condizioni
73	Carta geografica Planisfero	1:30.000.000	Istituto Geografico De Agostini	2002	Condizioni accettabili con qualche foratura
74	Carta scientifica geologica Italia	1:1.000.000	G.B. Paravia & C.		
75	Carta geografica America meridionale	1:8.500.000	Istituto Geografico De Agostini	2002	Carta fisica e politica sulle due facce Non è in ottime condizioni
76	Carta geografica America settentrionale	1:8.500.000	Istituto Geografico De Agostini	2002	Carta fisica e politica sulle due facce Non è in ottime condizioni
77	Carta geografica Asia politica	1:12.000.000	Istituto Geografico De Agostini		Molto impolverata e ingiallita, con una macchia
78	Carta geografica America settentrionale	1:6.000.000	Paravia	A partire almeno dal 1938 (forse riedizione successiva)	Roberto Almagià Serie Metodica di carte murali fisiche VI - in ottimo stato
79	Carta storica L'antica Grecia V sec. a. C.	1:3.200.000	Belletti ediore		In ottimo stato
80	Carta geografica Oceania	1:13.000.000	LS International	2002	La carta sarebbe in ottimo stato ma sono danneggiate le aste di plastica
81	Carta storica Grecia antica	1:600.000	Autori C.Rinaudo - S.Crinò		Rovinata e strappata (da buttare)
82	Carta geografica Europa	1:5.000.000	Belletti ediore		Carta politica e fisica sulle due facce Rotta, con scritte di penna e buchi (da buttare)

Fig. 1: Schedatura delle carte

4. Memoria, archivi e biblioteche: un bene comune

Luisa Marquardt

Orientarsi nella complessità informativa: riflessioni su possibili modelli e pratiche di educazione alla competenza informativa e globale attraverso la biblioteca scolastica

Introduzione

L'importanza delle informazioni non è un concetto nuovo da ricondursi solamente o principalmente allo sviluppo tecnologico, cibernetico e digitale, se si riflette sul fatto che per ogni essere vivente - quindi, non soltanto l'uomo - le informazioni che ricava dall'ambiente e la sua capacità di adattarsi (o meno) al cambiamento delle condizioni circostanti sono fondamentali per la sopravvivenza e la riproduzione. L'uomo ha sempre avvertito la necessità di comunicare con i propri simili e ha utilizzato mezzi sempre più raffinati per trasmettere informazioni. Dalle pitture rupestri in poi, particolarmente dall'invenzione della scrittura e dell'alfabeto, la storia della civiltà umana ha offerto innumerevoli testimonianze dell'evoluzione della comunicazione e della progressiva accelerazione nella produzione di informazioni.

Questo fenomeno è accentuato nell'era corrente, caratterizzata da una parte dalla sovrabbondanza di dati e informazioni, dall'altra dalla disintermediazione informativa. Ognuno di noi è esposto a una grande quantità di dati tanto che non si parla più di "Exaflood", un'inondazione di Exabyte[1], ma di "Zettaflood" o addirittura di "Yottaflood": un diluvio informativo che rischia di sommergere chi non riesce a nuotare o navigare in tale complessità. Allo stesso momento, lo sviluppo dei dispositivi mobili, della rete, delle interconnessioni è tale che non è più richiesto, per esempio, di recarsi presso una biglietteria ferroviaria o aerea, oppure presso uno sportello bancario o postale, oppure in biblioteca per effettuare una serie di operazioni come, rispettivamente, l'acquisto di biglietti per viaggiare, il pagamento di bollette o la consultazione dell'OPAC, il catalogo online, per cercare un'opera.

Non vi è settore (creativo, artistico, produttivo, commerciale ecc.) che non sia toccato (e a volte travolto) dall'innovazione digitale: a maggior ragione, la scuola ha la grande responsabilità di istruire ed educare anche in tale ambito per formare a tutto tondo persone capaci di assumere decisioni informate, consapevoli, autonome, e, al contempo, di collaborare con gli altri, operare in contesti interculturali, multietnici e multilingue, nonché di utilizzare gli strumenti digitali in modo creativo, critico ed etico. Si tratta, in buona sostanza, di creare le condizioni per l'acquisizione della cosiddetta "competenza globale" o "cittadinanza globale", la cui valutazione è stata introdotta per la prima volta nell'indagine PISA 2018 attraverso un testo cognitivo (incentrato sul costrutto di "comprensione globale" per affrontare problemi di tipo globale e interculturale) e un questionario volto a raccogliere le informazioni fornite dallo studente sul proprio grado di consapevolezza riguardo a temi globali e interculturali, sulle proprie capacità a livello cognitivo e sociale, sulle attitudini; inoltre, lo strumento di rilevazione mirava a raccogliere informazioni sulle scuole e sui docenti riguardo alle attività messe in campo per promuovere la competenza globale[2].

La competenza (o cittadinanza) globale è la risultante di quattro dimensioni chiave: 1) la capacità di esaminare problemi di diversa natura e a diversi livelli (locali, globali e interculturali); 2) conoscere, comprendere, rispettare e apprezzare i punti di vista e il modo di concepire il mondo altrui; 3) saper interagire con persone di culture diverse, impegnandosi in discussioni leali, costruttive, e 4) agire per il benessere collettivo e lo sviluppo sostenibile (cfr. OECD 2022, p. 12). Tali dimensioni

[1] L'Exabyte (EB) corrisponde a 1024 Petabyte; lo Zettabyte (ZB) corrisponde a 1024 EB; lo Yottabyte (YB) corrisponde a 1024 ZB.

[2] Si vedano anche le risorse tradotte e commentate dall'ADI Scuola: T. PEDRIZZI (a cura di), *Competenze globali - Preparare i nostri giovani per un mondo inclusivo e sostenibile. Il Framework di "Competenza Globale" di OCSE PISA*, Bologna, ADI, https://adiscuola.it/pubblicazioni/preparare-i-nostri-giovani-per-un-mondo-inclusivo-e-sostenibile/

poggiano su quattro fattori inseparabili: 1) conoscenza; 2) abilità; 3) attitudini e valori.
La competenza globale è necessaria (e lo sarà maggiormente in futuro) per vivere in armonia in comunità multiculturali, realizzarsi professionalmente in uno scenario mutevole, usare i media in modo efficace e responsabile, concorrere all'attuazione dell'Agenda ONU 2030 per lo sviluppo sostenibile. La possibilità di esercitare appieno diritti (e doveri) di cittadinanza anche globale e digitale dipende dalla qualità dell'educazione in tale ambito. In tale ottica, importanti "infrastrutture della conoscenza" come le biblioteche, gli archivi, i musei e i centri di documentazione si connotano come "ambienti per l'apprendimento" di competenze e abilità trasversali. Un'educazione alla competenza informativa, mediatica e digitale, nell'ottica della competenza globale, sarà tanto più efficace quanto più precocemente attuata in modo processuale e ricorsivo a partire dalla scuola e dalle sue "infrastrutture della conoscenza".

La scuola e le sue "infrastrutture della conoscenza"
Nel nostro Paese, vi sono realtà scolastiche, le cui radici affondano nella seconda metà del secolo XIX o, talvolta anche nell'epoca preunitaria, se si pensa a tante scuole di derivazione religiosa o istituite da benefattori, che si prendevano cura dell'infanzia meno fortunata con l'intenzione di istruirla e avviarla al lavoro. In alcuni casi è possibile riscontrare la contemporanea presenza di un archivio storico (oltre a quello corrente), di una biblioteca, dotata di volumi storici, quando non antichi (ovvero stampati prima del 1830), e di un museo scientifico con reperti di varia natura: indubbiamente si tratta di una "triade" di grande valore storico e culturale e di notevoli potenzialità in termini educativi e didattici, proprio per la possibilità di attuare percorsi di educazione alla ricerca, di acquisizione della metodologia della ricerca e di sviluppo delle citate competenze informative, mediatiche e digitali (ovvero, la capacità di ricerca e di utilizzo esperto - creativo, critico ed etico - dell'informazione, dei media e del digitale).
La presenza di una tale triplice risorsa documentaria, informativa e culturale nella scuola non implica automaticamente che la scuola sia pienamente consapevole del suo valore e delle sue potenzialità, né, anche qualora lo sia, che riesca a gestirla professionalmente e renderla un dinamico, fruibile, accessibile e inclusivo ambiente di apprendimento. Per esempio, una delle criticità storiche nel settore delle biblioteche scolastiche italiane è la mancanza di riconoscimento giuridico della figura del bibliotecario-documentalista scolastico, benché ricerche e linee guida (IFLA) indichino chiaramente come un fattore fondante una biblioteca scolastica in condizione professionale, funzionante ed efficace, sia proprio la presenza di un professionista specificatamente formato e preparato, dotato di conoscenze, abilità e competenze in ambito: 1) biblioteconomico-documentalistico; 2) organizzativo-gestionale; 3) educativo, pedagogico e metodologico-didattico, oltre a quelle dell'ambito delle TIC (tecnologie dell'informazione e della comunicazione), trasversali e funzionali ai tre ambiti già citati (cfr. HANNESDÓTTIR 1998). Alla criticità rappresentata dalla mancanza di un qualificato professionista dell'informazione e della documentazione operante nella scuola, va anche considerato il fatto che, in una malintesa ottica dell'autonomia, ogni istituzione scolastica può decidere se investire nella propria biblioteca, facendone un volano per l'innovazione didattica, lo sviluppo culturale, l'inclusione, la creatività, il dialogo con il territorio, oppure rinunciare a tutto questo, operando di fatto un'ingiustizia nei confronti dell'intera comunità scolastica - docenti e discenti in primis -, negandole il diritto a servizi bibliotecari di qualità. Non sono rari i casi in cui, particolarmente all'epoca dell'attuazione del Programma di sviluppo delle tecnologie didattiche (PSTD)[3], si è dismessa la biblioteca per fare posto, in una visione miope e poco lungimirante, all'aula multimediale, operando in tal modo una dicotomia tra le "nuove" tecnologie e quelle tradizionali (o, peggio, "vecchie", ammesso che il libro possa essere considerata una tecnologia superata…). Altro sarebbe stato sostenere una visione integrativa - oggi diremmo "phygital" (fisica, materiale, e digitale al tempo stesso) -, capace di contemperare risorse e supporti

[3] Varato con la Direttiva n° 318 del 5/10/1995 e attuato tra il 1997 e il 2000.

tradizionali e digitali, anche alla luce di interessanti ricerche che evidenziano i benefici per le ricadute didattiche e per l'apprendimento derivanti da una biblioteca scolastica funzionante (MARZOLI e PAPA 2019) e dall'utilizzo di una pluralità di risorse informative e documentari, in forme, formati e linguaggi, e su supporti diversi. Negli ultimi anni, dal 2015 con l'Azione #24 "Biblioteche scolastiche innovative" [4] del Piano Nazionale Scuola Digitale (PNSD) si è promosso un concetto di biblioteca scolastica quale ambiente di alfabetizzazione all'uso delle risorse informative digitali, di promozione della lettura e della scrittura anche grazie alle reti e ai vari dispositivi digitali:

> «la costruzione di un progetto nazionale sulle biblioteche scolastiche fa leva non solo su un'idea di buon uso del digitale nella riqualificazione delle pratiche e degli ambienti scolastici, ma anche di creazione di standard e linee guida per permettere alle scuole di innescare processi di innovazione nel campo dell'Information Literacy» (MIUR, 2015: p. 101).

Ancora più di recente (maggio 2023), il MIM, presente al Salone del Libro di Torino (Fig. 1) e alla 51° conferenza annuale internazionale di Biblioteconomia scolastica, ha diffuso il manifesto "Una biblioteca in ogni scuola"[5], veicolando un forte messaggio alle istituzioni scolastiche di ogni ordine e grado.
Proprio nell'ottica di favorire la diffusione del concetto di biblioteca scolastica come dinamico e stimolante ambiente di apprendimento delle competenze trasversali, si presentano sinteticamente i modelli applicabili al contesto scolastico.

Educare alla competenza informativa: alcuni modelli utili alla scuola[6]

La percezione della biblioteca scolastica come strumento di promozione della lettura e di innumerevoli attività in tale ambito (circoli di lettura, lettura ad alta voce, lettura condivisa ad alta voce, lettura animata, incontri con l'autore e/o con l'illustratore, laboratori ecc.) è piuttosto diffusa e radicata. Non si può dire altrettanto per l'educazione alla ricerca, alla scoperta, all'indagine. Molte scuole sono fortemente impegnate a costituire le condizioni migliori (spazi, collezioni, attività) perché la pratica della lettura diventi abituale, il piacere del leggere e il benessere che ne derivano diventino di per sé fattori motivanti alla lettura. Altrettanto dovrebbero fare per impostare un programma di risorse, servizi e attività, concordato con il collegio docenti (se inteso per l'intera comunità scolastica), oppure con singoli dipartimenti o consigli di classe, per educare alla ricerca,

[4] Varata con il Decreto N. 851 del 27 ottobre 2015, https://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-biblioteche-scolastiche-innovative.shtml.

[5] "BIOS: una Biblioteca In Ogni Scuola!" è il titolo italiano della campagna internazionale di advocacy promossa dalla Fondazione ENSIL (European Network for School Libraries and Information Literacy), in collaborazione con la IASL (International Association of School Librarianship) e l'IFLA School Libraries and Resource Centers (ora School Libraries Section) "ALIES – A Library In Every School", con lo scopo di sensibilizzare l'opinione pubblica, i media, i politici e gli amministratori riguardo alla stretta correlazione tra qualità dell'apprendimento e qualità dei servizi bibliotecari scolastici e alla necessità che tali servizi siano istituiti in tutte le scuole. Cfr. post di [L. MARQUARDT], *BIOS: una Biblioteca In Ogni Scuola*, biblioragazzi.wordpress.com, 3 maggio 2011, https://biblioragazzi.wordpress.com/2011/05/03/bios-una-biblioteca-in-ogni-scuola/, il pieghevole informativo disponibile in formato PDF all'URL: https://biblioragazzi.files.wordpress.com/2011/05/alies-flyer2011-it1.pdf, la pubblicazione *Per una Biblioteca in Ogni Scuola* (MARQUARDT, PEREGO e SORIA 2012), che ha costituito la base per la guida pratica *Contrastare la povertà educativa: una biblioteca in ogni scuola* (MARQUARDT 2022).

[6] Questo paragrafo riprende in buona sostanza, anche se con alcuni aggiornamenti e integrazioni, parte dei contenuti esposti dall'A. in *Contrastare la povertà educativa: una biblioteca in ogni scuola* (MARQUARDT 2022).

all'indagine, con l'obiettivo di formare cittadini responsabili, critici e attivi. La generale "infodemia" (la pandemia informativa) e, in particolare, il dilagare di fandonie ("fake news"), legati alla sovrabbondanza e alla veloce diffusione di notizie spesso false, fuorvianti, approssimative, evidenziano l'importanza di acquisire strumenti di base per smascherare le fandonie (Fig. 2). Come sottolineato dall'IFLA e dalle Associazioni bibliotecarie, le biblioteche (a partire da quelle scolastiche) hanno un ruolo importante da giocare in tale ambito.

Figura 2 IFLA, *Riconoscere le fake news*, 2020 (a sx) e (a dx) *Come riconoscere le fake news - Edizione Covid-19*, 2021 (Fonte: IFLA Repository)

I Paesi europei (compresa l'Italia[7]) sono impegnati nell'attuazione della cosiddetta Agenda digitale, articolata in sette ambiti di azione principali[8]. Per poter conseguire gli obiettivi previsti dai vari punti dell'Agenda digitale è necessario che il livello delle competenze digitali dei cittadini (tutti i cittadini, anche il mondo della scuola) aumenti. Per competenze digitali vanno intese l'alfabetizzazione informatica e digitale; la comunicazione e la collaborazione; l'alfabetizzazione mediatica; la creazione di contenuti digitali (inclusa la programmazione); la sicurezza (compreso il sentirsi a proprio agio nel mondo digitale e possedere competenze relative alla cyber-sicurezza); le

[7] Gli organi istituzionali per l'Italia sono l'Agenzia per l'Italia Digitale e il Ministero dell'Innovazione tecnologica e della digitalizzazione, che hanno l'impegno di coordinare le iniziative nella Pubblica Amministrazione e contribuire alla diffusione dell'utilizzo delle tecnologie dell'informazione e della comunicazione, favorendo l'innovazione e la crescita economica. (*Imparare a nuotare nell'oceano digitale* – fonte: DigComp v. 2.1).

[8] 1) creare un mercato unico digitale (digital single market); 2) migliorare il contesto per l'interoperabilità tra prodotti e servizi delle Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT); 3) stimolare la fiducia in internet e la sicurezza online; 4) garantire l'offerta di un accesso a internet molto più veloce; 5) incoraggiare gli investimenti nella ricerca e sviluppo; 6) migliorare l'alfabetizzazione, le competenze e l'inclusione nel mondo digitale; 7) utilizzare le Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione (ICT) per affrontare problemi sociali come i cambiamenti climatici, l'aumento della spesa sanitaria e l'invecchiamento della popolazione.

questioni legate alla proprietà intellettuale; la capacità di soluzione di problemi; il pensiero critico. Pertanto, per potersi definire cittadini "digitali" (competenti nel digitale, capaci di utilizzarlo in modo esperto), si dovrebbe essere in grado di comprendere come le tecnologie digitali possano aiutare la comunicazione, la creatività e l'innovazione, e quali siano i principi generali, i meccanismi e la logica su cui esse si basano; si dovrebbe essere capaci di avvalersi delle tecnologie digitali per la cittadinanza attiva e l'inclusione sociale, la collaborazione con gli altri e la creatività nel conseguire obiettivi personali, sociali o commerciali, e saper gestire e proteggere informazioni, contenuti, dati e identità digitali, oltre a riconoscere software, dispositivi, intelligenza artificiale o robot e interagire efficacemente con essi. In poche parole, si tratta di "imparare a nuotare nell'oceano digitale" (cfr. DigComp 2.1, 2.2 e DigCompEdu).

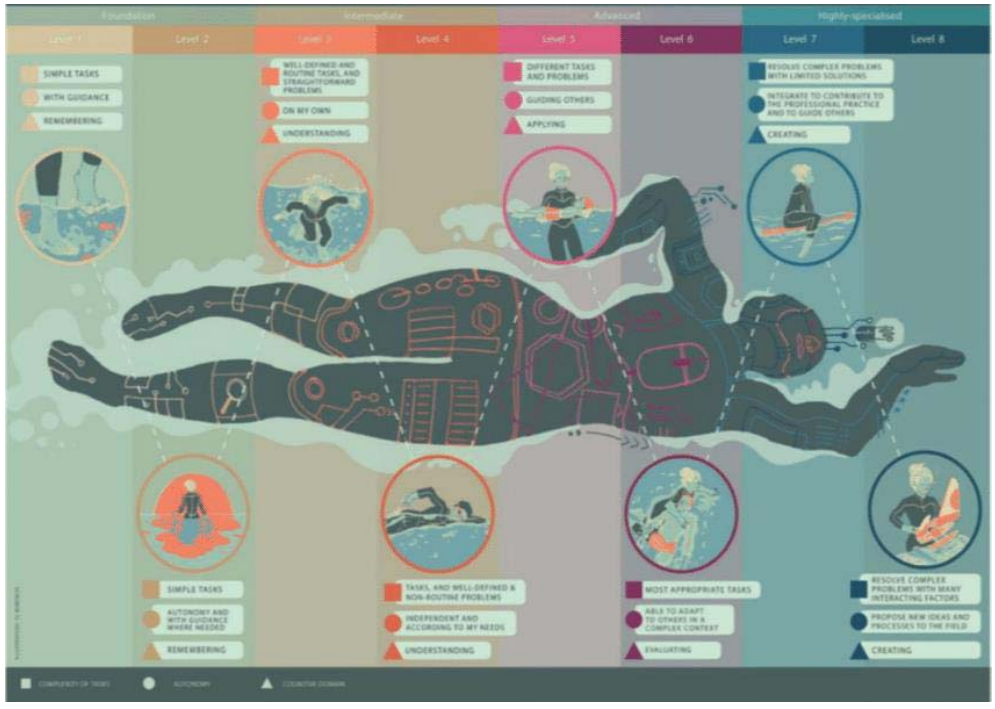


Figura 3 Il nuotatore nell'oceano digitale – da principiante a esperto – DigComp-2.1.

Nel campo dei nuovi alfabetismi, da non trascurare è anche quello "verde" (*green literacy*). A tale riguardo può tornare utile il quadro di riferimento europeo "GreenComp" (Fig. 4) che ricorre alla metafora delle api e dell'alveare e articola le dodici competenze "verdi" in 4 aree (EU Science Lab 2022):

1) Incarnare i valori della sostenibilità, comprese le competenze

- Valutare la sostenibilità: Riflettere sui valori personali; identificare e spiegare come i valori variano tra le persone e nel tempo, valutando criticamente il loro allineamento con i valori della sostenibilità.
- Sostenere l'equità: Sostenere l'equità e la giustizia per le generazioni attuali e future e imparare dalle generazioni precedenti per la sostenibilità.

• Promuovere la natura: Riconoscere che gli esseri umani sono parte della natura e rispettare i bisogni e i diritti delle altre specie e della natura stessa per ripristinare e rigenerare ecosistemi sani e resilienti.

2) Abbracciare la complessità nella sostenibilità, comprese le competenze

• Pensiero sistemico: Approcciare un problema di sostenibilità da tutti i punti di vista; considerare il tempo, lo spazio e il contesto per capire come gli elementi interagiscono all'interno e tra i sistemi.

• Pensiero critico: Valutare le informazioni e le argomentazioni, identificare le ipotesi, mettere in discussione lo status quo e riflettere su come il background personale, sociale e culturale influenzi il pensiero e le conclusioni.

• Inquadramento del problema: Formulare le sfide attuali o potenziali come problemi di sostenibilità in termini di difficoltà, persone coinvolte, tempo e ambito geografico, al fine di identificare approcci adeguati per anticipare e prevenire i problemi e per mitigare e adattarsi ai problemi già esistenti.

3) Immaginare futuri sostenibili, comprese le competenze

• Alfabetizzarsi al futuro: Immaginare futuri sostenibili alternativi immaginando e sviluppando scenari alternativi e identificando i passi necessari per raggiungere il futuro sostenibile preferito.

• Adattabilità: Gestire le transizioni e le sfide in situazioni di sostenibilità complesse e prendere decisioni relative al futuro in presenza di incertezza, ambiguità e rischio.

• Pensiero esplorativo: Adottare un modo di pensare relazionale, esplorando e collegando discipline diverse, utilizzando la creatività e la sperimentazione di idee o metodi nuovi.

4) Agire per la sostenibilità, comprese le competenze

• Agire politicamente: Orientarsi nel sistema politico, identificare la responsabilità politica e la responsabilità per i comportamenti non sostenibili e richiedere politiche efficaci per la sostenibilità.

• Azione collettiva: Agire per il cambiamento in collaborazione con altri

• Iniziativa individuale: Identificare il proprio potenziale di sostenibilità e contribuire attivamente a migliorare le prospettive per la comunità e il pianeta.

Le quattro aree di competenza sono strettamente interconnesse: la sostenibilità come competenza le comprende tutte e quattro. Anche le dodici competenze di sostenibilità sono correlate e interconnesse e dovrebbero essere considerate come parti di un insieme. Non è necessario che gli studenti acquisiscano il massimo livello di competenza in tutte e dodici, né che abbiano la stessa competenza in tutte. Il GreenComp implica che la sostenibilità come competenza nel suo complesso sia composta dai dodici elementi costitutivi.

Figura 4: GreenComp Cover © EC2022 – Fonte: EC https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en

È quanto mai importante e urgente che la scuola affronti la questione delle competenze informative, mediatiche, digitali e globali (incluse quelle "verdi") anche attraverso la propria biblioteca. Un ambito di specifica competenza del bibliotecario-documentalista scolastico, oltre a quello della lettura, è l'educazione all'informazione, alla ricerca, all'indagine. Per impostare correttamente programmi di educazione alla competenza informativa - che vanno ovviamente progettati assieme agli insegnanti e inseriti quanto più possibile, in modo sistematico e integrato nel curricolo -, possono tornare utili i seguenti modelli prodotti da ricercatori e da associazioni bibliotecarie.
L'American Library Association (ALA, 1998) ha definito 29 indicatori per 9 livelli di competenza informativa, ripartiti in 3 ambiti, l'uno propedeutico all'altro: 1) "Information Literacy" (competenza informativa) *tout court*, 2) "Independent Learning" (apprendimento autonomo) e 3) "Social Responsibility" (responsabilità sociale).
In riferimento a tali ambiti, è definito competente nell'informazione (o "info-competente") lo studente che:

1) accede all'informazione in modo efficiente ed efficace;
2) valuta l'informazione in modo critico e competente;
3) usa l'informazione in modo accurato e creativo.

Lo studente che apprende in modo autonomo è prima di tutto competente nell'informazione e:

4) ricerca le informazioni relative ai propri interessi;
5) apprezza la letteratura e altre espressioni creative dell'informazione;
6) punta all'eccellenza nel ricercare le informazioni e nel generare conoscenza.

Infine, lo studente che contribuisce in modo positivo alla propria comunità di apprendimento e alla società è, prima di tutto, un "info-competente" che sa apprendere autonomamente, e:

7) riconosce l'importanza dell'informazione per una società democratica;
8) pratica un comportamento corretto riguardo all'uso dell'informazione e delle tecnologie dell'informazione (aspetto questo, quanto mai importante, anche alla luce dei fenomeni di cyber-bullismo, di autolesionismo, di uso distorto dei media);
9) partecipa in modo efficace al lavoro di gruppo per raggiungere e generare informazioni.

Più recentemente, nel 2018, l'Association of American School Librarians (AASL), affiliata all'ALA, ha rilasciato un quadro di riferimento articolato in una griglia con 6 ambiti fondativi: 1) *Inquire* (indagare), 2) *Include* (includere), 3) *Collaborate* (collaborare), 4) *Curate* (curare), 5) *Explore* (esplorare), 6) *Engage* (impegnarsi) -, declinati secondo 4 dominii e competenze: I) Think (pensare); II) Create (creare); III) Share (condividere); IV) Grow (crescere).

Possono tornare utili anche le "9 domande" delle *Linee guida per le biblioteche scolastiche* (Carroll, IFLA, 1990; trad. ital, AIB, 1995: 2), come griglia di base per la ricerca e l'uso dell'informazione:

1) Analisi e formulazione dei bisogni informativi (*Cosa ho bisogno di fare?*)
2) Identificazione e valutazione delle probabili risorse (*Dove potrei andare?*)
3) Localizzazione delle singole risorse (*Come posso avere l'informazione?*)
4) Esame, selezione e scarto delle singole risorse (*Quali risorse potrei utilizzare?*)
5) Interrogazione delle risorse (*Come posso usare le risorse?*)
6) Registrazione e classificazione delle informazioni (*Cosa potrei memorizzare?*)
7) Interpretazione, analisi, sintesi e valutazione (*Ho raggiunto l'informazione di cui avevo bisogno?*)
8) Presentazione e comunicazione (*Come posso presentarla?*)
9) Valutazione (*Cosa ho raggiunto?*).

Si può educare all'informazione già dalla scuola dell'infanzia e nei primi due anni della primaria

ricorrendo al modello "Super3" (derivato dal "Big6"), che offre un metodo di ricerca e uso delle informazioni articolato in tre passaggi essenziali: 1) pianificare, 2) fare e 3) rivedere. Nei gradi successivi dell'istruzione, può essere adottato il fratello maggiore del "Super3", il "Big6", il modello delle sei abilità e fasi della ricerca (Eisenberg & Berkovitz, 1988):

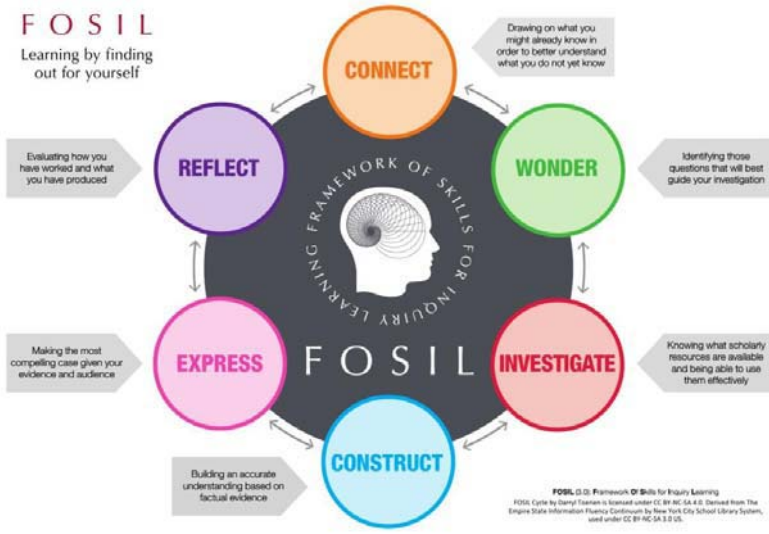
1) definire il compito chiarendo e comprendendo a quale scopo si cercano le informazioni, partendo dalle domande base: cosa so già? Quale informazione mi serve? Dove posso trovarla?
2) scegliere le strategie di ricerca
3) individuare le fonti di informazione (libri, enciclopedie, mappe ecc. – risorse a stampa e online) e accedere alle informazioni
4) usare (analizzare e selezionare) le informazioni
5) sintetizzare l'informazione trovata, organizzandola, elaborandola e presentandola in maniera logica e organizzata per i suoi destinatari, utilizzando grafici, illustrazioni ecc.
6) valutare l'intero percorso di ricerca, cioè ripensare criticamente al processo e al prodotto: ho risolto il problema? Ho imparato qualcosa di nuovo? Cosa ha funzionato? Cosa posso migliorare? Cosa non rifarei?

Un ulteriore modello, molto valido in quanto basato su evidenze scientifiche, è quello dell'indagine guidata, la "Guided Inquiry" (GI), elaborato dalla Professoressa Emerita Carol C. Kuhlthau della Rutgers University, con Leslie K. Maniotes e Ann K. Caspari. L'indagine guidata è la ricerca che viene svolta sotto la guida discreta, attenta e coordinata degli insegnanti e dei bibliotecari che progettano insieme il percorso e collaborano attivamente a tutto vantaggio dell'apprendimento degli allievi. L'approccio GI tiene conto degli aspetti emotivi, psicologi e motori, implicati nella ricerca, e del "setting", il "terzo spazio" costituito dalla biblioteca come intersezione tra il primo spazio – quello personale dello studente, con i suoi interessi, conoscenze, aspettative, incertezze ecc. - e del secondo spazio – quello formale del curricolo. Più recentemente, le tre ricercatrici hanno sviluppato il "Guided Inquiry Design" – GID (Fig. 5), a sottolineare come l'accurata progettazione didattica dell'indagine guidata sia fondamentale.
Il modello fornisce il quadro dettagliato delle attività e dei ruoli in riferimento alle varie fasi della ricerca:

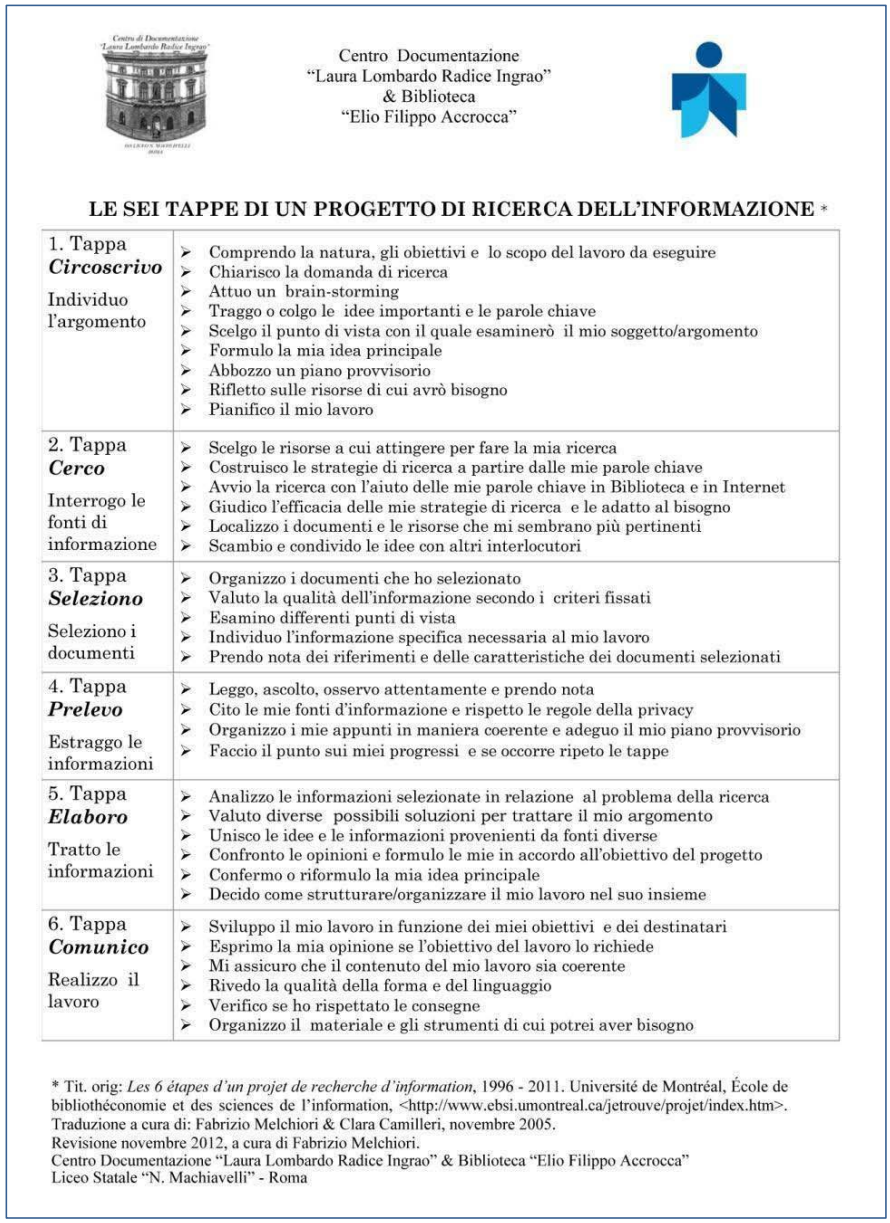
1) *Open* - aprirsi (alla curiosità, alle domande, alle varie ipotesi)
2) *Immerse* - immergersi (nelle conoscenze pregresse, nel sapere che costituirà la base da cui partire, collegarsi ai contenuti, scoprire idee interessanti)
3) *Explore* – esplorare (esplorare le idee interessanti che potrebbero costituire possibili piste di ricerca, guardarsi intorno, approfondire)
4) *Identify* – identificare (fermarsi a riflettere, identificare il quesito di ricerca, scegliere la direttrice da seguire)
5) *Gather* – raccogliere (informazioni importanti, ampliare, andare in profondità)
6) *Create* – creare (riflettere sull'apprendimento, spingersi oltre i fatti per creare senso, creare per comunicare)
7) *Share* – condividere (imparare gli uni dagli altri, condividere l'apprendimento, raccontare la propria storia)
8) *Evaluate* – valutare (valutare il raggiungimento degli obiettivi di apprendimento, riflettere sul contenuto, riflettere sul processo).

(Figura 5 GID – Fonte immagine: https://guidedinquirydesign.com/gid/)

L'educazione alla competenza informativa può essere articolata in modo più semplice, in sole quattro fasi come nel modello "PLUS", acronimo di "Purpose, Location, Use and Self Evaluation" - scopo, localizzazione, uso e autovalutazione - (Herring, 1996, 1999 e 2004), oppure in sei fasi, come il britannico "FOSIL", acronimo di Framework Of Skills for Inquiry Learning (https://fosil.org.uk/forums/topic/the-fosil-skills-framewwork/), elaborato da Darryl Toerien sulla base dell'ISP (Information Search Process, il processo di ricerca delle informazioni) di Carol Kuhlthau e dell'ESIFC di Barbara Stripling (v.a. Toerien. In Marquardt, Moretti & Morini, cur., 2021: 52-67). Il modello FOSIL si concentra sull'apprendimento attivo attraverso l'indagine.



Il modello canadese “Chercher pour trouver” 1996-2011 (https://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/), elaborato da Hélène Guertin in collaborazione con Paulette Berhard (École de bibliothéconomie et des sciences de l'information - EBSI, Université de Montréal), struttura la ricerca delle informazioni in varie forme e formati, reperibili in biblioteca, nel centro di informazione e documentazione (CDI) e nel web), in sei tappe, articolate in tre ambiti: comprendere e chiarire l’argomento (tappa 1); ricercare, selezionare ed estrarre le informazioni (tappe 2, 3 e 4); trattare le informazioni e produrre un elaborato (tappe 5 e 6).



Centro Documentazione
"Laura Lombardo Radice Ingrao"
& Biblioteca
"Elio Filippo Accrocca"

LE SEI TAPPE DI UN PROGETTO DI RICERCA DELL'INFORMAZIONE *

1. Tappa ***Circoscrivo*** Individuo l'argomento	➢ Comprendo la natura, gli obiettivi e lo scopo del lavoro da eseguire ➢ Chiarisco la domanda di ricerca ➢ Attuo un brain-storming ➢ Traggo o colgo le idee importanti e le parole chiave ➢ Scelgo il punto di vista con il quale esaminerò il mio soggetto/argomento ➢ Formulo la mia idea principale ➢ Abbozzo un piano provvisorio ➢ Rifletto sulle risorse di cui avrò bisogno ➢ Pianifico il mio lavoro
2. Tappa ***Cerco*** Interrogo le fonti di informazione	➢ Scelgo le risorse a cui attingere per fare la mia ricerca ➢ Costruisco le strategie di ricerca a partire dalle mie parole chiave ➢ Avvio la ricerca con l'aiuto delle mie parole chiave in Biblioteca e in Internet ➢ Giudico l'efficacia delle mie strategie di ricerca e le adatto al bisogno ➢ Localizzo i documenti e le risorse che mi sembrano più pertinenti ➢ Scambio e condivido le idee con altri interlocutori
3. Tappa ***Seleziono*** Seleziono i documenti	➢ Organizzo i documenti che ho selezionato ➢ Valuto la qualità dell'informazione secondo i criteri fissati ➢ Esamino differenti punti di vista ➢ Individuo l'informazione specifica necessaria al mio lavoro ➢ Prendo nota dei riferimenti e delle caratteristiche dei documenti selezionati
4. Tappa ***Prelevo*** Estraggo le informazioni	➢ Leggo, ascolto, osservo attentamente e prendo nota ➢ Cito le mie fonti d'informazione e rispetto le regole della privacy ➢ Organizzo i mie appunti in maniera coerente e adeguo il mio piano provvisorio ➢ Faccio il punto sui miei progressi e se occorre ripeto le tappe
5. Tappa ***Elaboro*** Tratto le informazioni	➢ Analizzo le informazioni selezionate in relazione al problema della ricerca ➢ Valuto diverse possibili soluzioni per trattare il mio argomento ➢ Unisco le idee e le informazioni provenienti da fonti diverse ➢ Confronto le opinioni e formulo le mie in accordo all'obiettivo del progetto ➢ Confermo o riformulo la mia idea principale ➢ Decido come strutturare/organizzare il mio lavoro nel suo insieme
6. Tappa ***Comunico*** Realizzo il lavoro	➢ Sviluppo il mio lavoro in funzione dei miei obiettivi e dei destinatari ➢ Esprimo la mia opinione se l'obiettivo del lavoro lo richiede ➢ Mi assicuro che il contenuto del mio lavoro sia coerente ➢ Rivedo la qualità della forma e del linguaggio ➢ Verifico se ho rispettato le consegne ➢ Organizzo il materiale e gli strumenti di cui potrei aver bisogno

* Tit. orig: *Les 6 étapes d'un projet de recherche d'information*, 1996 - 2011. Université de Montréal, École de bibliothéconomie et des sciences de l'information, <http://www.ebsi.umontreal.ca/jetrouve/projet/index.htm>.
Traduzione a cura di: Fabrizio Melchiori & Clara Camilleri, novembre 2005.
Revisione novembre 2012, a cura di Fabrizio Melchiori.
Centro Documentazione "Laura Lombardo Radice Ingrao" & Biblioteca "Elio Filippo Accrocca"
Liceo Statale "N. Machiavelli" - Roma

Inoltre, l'educazione alla competenza informativa può costituire un importante fattore di continuità dalla scuola dell'infanzia fino a tutta la scuola secondaria superiore: può pertanto essere strutturata come un "continuum", come suggerisce la positiva esperienze dell'ESIFC - *The Empire State Information Fluency Continuum* (Fig. 6), un modello - ideato da Barbara Stripling (Professoressa Emerita della Syracuse University ed ex Presidente dell'American Library Association) e recentemente rivisto -, che consente di acquisire, consolidare e sviluppare le competenze informative, pensate non tanto come competenze isolate, ma viste, piuttosto, come fluidità,

scioltezza, trasversalità, fondamentali per affrontare i rapidi cambiamenti e la complessità di fronte ai quali il XXI secolo ci pone.

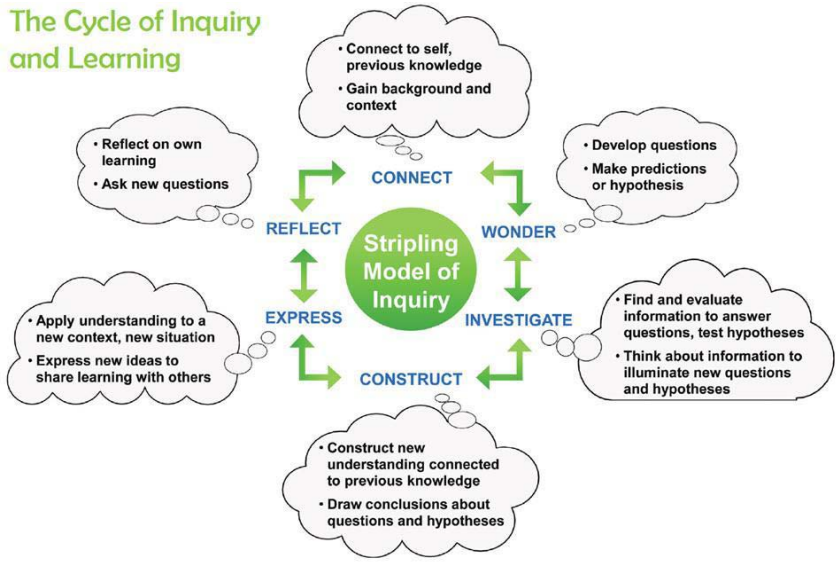
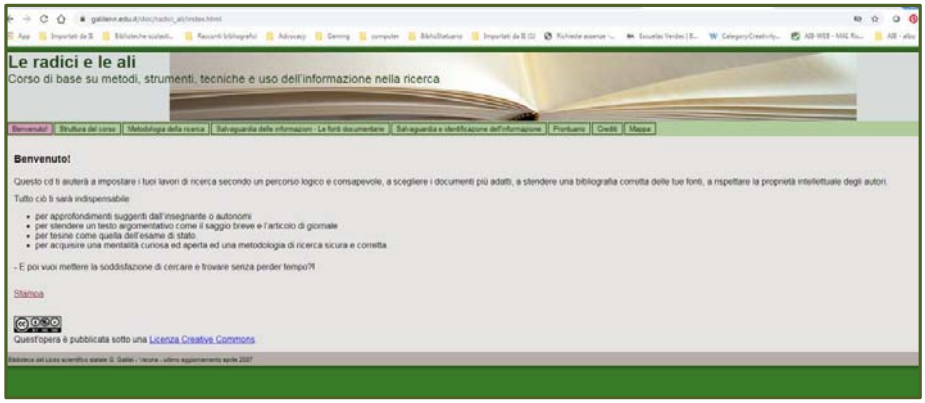


Figura 6 ESIFC (Fonte immagine:SLSA-NYS, https://bit.ly/3kyV2t9)

Gli stessi adulti (insegnanti, educatori ecc.) possono verificare il livello della propria competenza informativa utilizzando il "TIL – Tutorial di Information Literacy", in sei unità didattiche, che il Sistema bibliotecario di ateneo dell'Alma Mater Studiorum di Bologna ha sviluppato e reso liberamente accessibile (https://sba.unibo.it/it/servizi/formazione/til-tutorial-di-information-literacy).

Per gli studenti delle scuole secondarie di secondo grado può tornare utile il Corso di base su metodi, strumenti, tecniche e uso dell'informazione nella ricerca "Le radici e le ali", sviluppato dai docenti referenti della biblioteca scolastica del Liceo Scientifico "Galilei" di Verona (https://www.galileivr.edu.it/biblioteca/272-le-radici-e-le-ali).



Riflessioni conclusive

Si è inteso con il presente contributo stimolare nel lettore e nella lettrice una riflessione sull'utilità di una biblioteca scolastica "in azione", capace di contribuire in modo efficace all'attuazione del curricolo, rapportarsi autorevolmente con il territorio e le diverse agenzie informative e culturali, percorrere nuove strade stimolando un apprendimento attivo e di per sé motivante in ambienti ben organizzati, curati, ricchi di risorse bibliografiche e documentarie tradizionali e digitali. Ci si è soffermati sull'urgenza di educare alle competenze "soft" (informative, mediatiche, digitali, globali e verdi) anche attraverso una biblioteca scolastica ripensata in tal senso, che coniughi le radici e la tradizione con l'innovazione e le istanze del futuro. In tale ottica si è fornita una sintetica panoramica sui modelli più diffusi nel contesto scolastico. La competenza informativa e mediatica andrebbe acquisita e sviluppata sin dalla prima infanzia e coltivata nell'intero arco della vita. Le biblioteche in generale possono svolgere una funzione educativa fondamentale in tale ambito, particolarmente quelle legate ai percorsi formali di apprendimento, come le biblioteche scolastiche e universitarie. In particolare, la biblioteca scolastica dovrebbe elaborare, di concerto con il corpo docente, il programma di educazione alla competenza informativa in base al grado, al curricolo e alla filosofia educativa della scuola, scegliendo uno degli approcci e dei modelli disponibili. Tale programma dovrebbe essere inserito nel PTOF e comunicato in modo adeguato ed efficace. Si può cominciare, in via sperimentale, orizzontalmente con un limitato gruppo di classi (per esempio, tutte le prime classi della scuola secondaria di secondo grado) o verticalmente con una sezione (per esempio, l'intera sezione A, oppure B ecc.). Parimenti, da parte della biblioteca, dovrebbero essere curate l'informazione sul web (sito/blog della biblioteca oppure nelle pagine web del sito istituzionale) e l'offerta di servizi e attività anche digitali e da remoto.

L'incontro tra gli studenti con il concetto (e il costrutto) di competenza informativa - in senso lato, non soltanto come "information literacy" tout court, ma includendo le varie declinazioni ed espansioni - e gli strumenti per acquisire e sviluppare tale competenza o, meglio, "set", insieme di competenze, purtroppo avviene tardivamente, a volte alla vigilia della laurea. Invece, se acquisite sin dai primi anni di scuola (o, nella peggiore ipotesi, almeno a livello di scuola secondaria), solide competenze informative contribuirebbero allo sviluppo dell'autostima negli studenti, alla riduzione dell'ansia, all'acquisizione di un valido metodo di studio, ricerca, organizzazione delle informazioni, svolgendo anche una importante funzione orientativa, come testimoniato nel contributo fornito dalle studentesse dell'Università degli Studi di Roma Tre tirocinanti presso il

liceo Albertelli di Roma nell'AA 2022-2023.
La biblioteca, come anche gli archivi e i musei, rappresenta nella scuola un prezioso presidio di memoria e cultura, un bene comune culturale e per l'apprendimento (learning commons[9]). Alla fine di questo sintetico excursus possiamo ben dire: quanta storia nella biblioteca, ma anche quanto futuro!

Luisa Marquardt
Università degli Studi Roma Tre, Roma
luisa.marquardt@uniroma3.it

Abstract
La complessità in cui siamo immersi implica che ognuno di noi acquisisca, coltivi e aggiorni le abilità e le competenze necessarie per (ri)orientarsi negli scenari complessi e mutevoli che, diversamente, rischierebbero di sopraffarci. Le biblioteche giocano un ruolo importante quali dinamici, inclusivi e motivanti ambienti di apprendimento, di acquisizione e sperimentazione della metodologia della ricerca. A tale scopo risulta vitale avvalersi dell'articolato sistema delle cosiddette «infrastrutture della conoscenza» (archivi, biblioteche, musei ecc.), a partire dalla biblioteca scolastica, sin dai primi gradi dell'istruzione, una biblioteca necessariamente ibrida, "phygital" che con i propri spazi e collezioni sappia accogliere, informare, ispirare ed educare. La funzione educativa della biblioteca scolastica si esplica anche attraverso un programma di attività volto a far acquisire le competenze informative, mediatiche, digitali e globali. A tale riguardo, si fornisce una panoramica sui modelli applicabili a scuola e, in particolare, nella sua biblioteca, una biblioteca, per certi versi, "utopica", come ipotizzato nel progetto sviluppato da un gruppo di studentesse (CdL triennale) del corso di Bibliografia e Biblioteconomia del Dipartimento di Studi Umanistici dell'Università Roma Tre AA 2022-2023, tirocinanti presso il Liceo classico «Albertelli» di Roma.

Parole chiave: biblioteca scolastica; funzione educativa; competenze informative; competenze digitali; competenze globali.

Abstract
The complexity in which we are immersed implies that each of us acquire, cultivate and update the skills and competences necessary to (re)orient ourselves in the complex and changing scenarios that would otherwise risk overwhelming us. Libraries play an important role as dynamic, inclusive and motivating environments for learning, acquiring and experimenting with research methodology. To this end, it is vital to make use of the articulated system of so-called 'knowledge infrastructures' (archives, libraries, museums, etc.), starting with the school library, from the earliest stages of education, a necessarily hybrid, 'phygital' library that with its spaces and collections knows how to welcome, inform, inspire and educate. The educational function of the school library is also expressed through a programme of activities aimed at the acquisition of information, media, digital and global skills. In this regard, we provide an overview of the models that can be applied at school and, in particular, in its library, a library that is, in some respects, "utopian", as hypothesised in the project developed by a group of students (three-year degree course) of the Library and Information Science Course at the Department of Humanities of Roma Tre University AY 2022-2023, trainees at the Liceo classico "Albertelli" in Rome.

Key words: school library; educational function; information literacy; digital literacy; global competence.

[9] Sul concetto di biblioteca scolastica come "learning commons" si rimanda a MARQUARDT in VIVARELLI 2013.

Riferimenti bibliografici e webliografici[10]

G. BIANCHI, U. PISIOTIS, M. CABRERA GIRALDEZ, *GreenComp: Il quadro europeo delle competenze in materia di sostenibilità.* M. Bacigalupo, Y. Punie, Y. (a cura di), EUR 30955 IT, Ufficio delle pubblicazioni dell'Unione europea, Lussemburgo, 2022; ISBN 978-92-76-53202-6, doi:10.2760/172626, JRC128040.

S. BOCCONI, J. EARP, S. PANESI, *DigCompEdu: Il quadro di riferimento europeo sulle competenze digitali dei docenti.* Genova: Istituto per le Tecnologie Didattiche, Consiglio Nazionale delle Ricerche (CNR-ITD), [2018], DOI: https://doi.org/10.17471/54008.

F.L. CARROLL, *Linee guida per le bibliotech scolastiche* […], Roma, AIB, 1995.

S.K. HANNESDÓTTIR, *Bibliotecari scolastici: competenze richieste. Linee guida*, Roma, AIB, 1998.

IFLA, *Riconoscere le fake news*, L'Aja, Ifla, 2020, https://repository.ifla.org/handle/123456789/221.

IFLA, *Come riconoscere le fake news - edizione COVID-19*, L'Aja, Ifla, 2021, https://repository.ifla.org/handle/123456789/1293.

IFLA School Library Section Standing Committee, *Linee guida per le biblioteche scolastiche* […], Roma: AIB, 2016, https://tinyurl.com/y6sczfq7.

L. MARQUARDT, L. PEREGO, D. SORIA, *Per una Biblioteca in Ogni Scuola*, Roma, Sinnos, 2012.

L. MARQUARDT, *La biblioteca scolastica, ambiente e bene comune per l'apprendimento*, in M. Vivarelli, a cura di, *Lo spazio della biblioteca: Culture e pratiche del progetto tra architettura e biblioteconomia*…, Milano: Editrice Bibliografica, 2013, p. 299-334.

L. MARQUARDT, *Contrastare la povertà educativa: una biblioteca in ogni scuola. Guida pratica per la biblioteca scolastica. Presentazione di Maurizio Caminito (Forum del Libro)*, Roma, Forum del Libro – Save the Children, 2022. https://s3.savethechildren.it/public/files/uploads/pubblicazioni/contrastare-la-poverta-educativa-una-biblioteca-ogni-scuola.pdf.

R. MARZOLI, O. PAPA, *Quando la biblioteca scolastica fa la differenza*, «Biblioteche Oggi», XXXVI (2019), n. 36, p. 28-36, http://dx.doi.org/10.3302/0392-8586-201901-028-1.

MIUR, *Piano nazionale scuola digitale*, Roma, MIUR, 2015, https://www.istruzione.it/scuola_digitale/allegati/Materiali/pnsd-layout-30.10-WEB.pdf.

OECD, *Preparing our youth for an inclusive and sustainable world: The OECD PISA global competence framework*, Paris, OECD, 2018.

OECD, *PISA 2018 Global Competence*, Paris, OECD, 2018, https://www.oecd.org/pisa/innovation/global-competence/.

Sitografia

EU Science Lab, *GreenComp: the European sustainability competence framework*, https://joint-research-centre.ec.europa.eu/greencomp-european-sustainability-competence-framework_en.

MIM, *Biblioteche scolastiche innovative*, https://www.istruzione.it/scuola_digitale/prog-biblioteche-scolastiche-innovative.shtml.

MIM, *SiBiS: Sistema integrato Biblioteche scolastiche*, https://www.bibliotecheinnovative.it/.

[10] I siti e le risorse online sono stati controllati l'ultima volta in data 30 agosto 2023.

Giovanna Anastasia, Aurora De Paolis, Sofia Masi, Francesca Pietrangeli, Federica Scippa

Dalla teoria alla pratica: il tirocinio universitario presso la biblioteca scolastica del Liceo Albertelli di Roma

Presentazione

La parte che segue mira a fornire una serie di riflessioni scaturite a margine dell'esperienza di tirocinio universitario svolto presso il Liceo Albertelli di Roma, nell'anno accademico 2022-2023, da un gruppo di studenti del Corso di laurea triennale in Lettere del Dipartimento di Studi Umanistici (DSU) dell'Università degli Studi di Roma Tre. Il primo contributo di Sofia Masi affronta il tema della competenza informativa declinandolo, con particolare riferimento, nel contesto della biblioteca scolastica, quale ambiente di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze trasversali. Quello di Federica Scippa riprende tale tema sottolineando l'importanza anche dei musei e degli archivi scolastici per una didattica attiva e motivante attraverso tali infrastrutture della conoscenza di cui le scuole, soprattutto i licei di più antica istituzione, dispongono, ma della cui ricchezza in termini di spunti didattici e culturali non sempre sono pienamente consapevoli. Si entra poi più nel vivo dell'esperienza di tirocinio, con i contributi di Giovanna Anastasia, che fornisce un sintetico quadro delle potenzialità culturali e didattiche della biblioteca (anzi, delle biblioteche) del Liceo Albertelli, di Francesca Pietrangeli, che riporta alcune riflessioni sulle criticità evidenziate dall'esperienza, e di Aurora De Paolis, che presenta un'ipotesi progettuale di una biblioteca quasi "utopica" (rispetto alla condizione media della maggioranza delle biblioteche delle scuole italiane) – la biblioteca scolastica come generatrice di benessere e armonia, sia per le sue strutture sia per le risorse e le attività al servizio della comunità scolastica -. Tale idea è scaturita dalle attività laboratoriali per l'International School Library Month 2022, il mese internazionale delle biblioteche scolastiche che, dal 1° al 31 ottobre 2022, ha visto tante istituzioni educative – dalla scuola dell'infanzia alla scuola secondaria superiore – in varie parti del mondo impegnarsi sul tema "La lettura per la pace e l'armonia nel mondo". L'articolato sistema delle cosiddette «infrastrutture della conoscenza» (archivi, biblioteche, musei ecc.), a partire dalla realtà scolastica e dalla sua biblioteca, sin dai primi gradi dell'istruzione, una biblioteca necessariamente ibrida, "phygital" che con i propri spazi e le proprie collezioni fisiche e digitali, contribuisca alla formazione integrale del cittadino critico e consapevole, capace da una parte di collaborare validamente ma, al tempo stesso, in grado di assumere decisioni informate e autonome.

Sofia Masi

Introduzione all'Information literacy in riferimento alla biblioteca scolastica

Introduzione

L'informazione ha acquisito importanza e rilevanza a partire dagli anni Sessanta dello scorso secolo, quando, per comprendere i mutamenti della coeva società, si è iniziato a indagare il ruolo dell'informazione stessa (LANA, 2020; SGOBBA, 2017), fino a delineare e caratterizzare, circa un decennio dopo, all'inizio degli anni Settanta, la *Information society*, società dell'informazione (BELL, 1973), e da lì sono seguiti ulteriori sviluppi, transizioni e contaminazioni.

In un costante stato di trasformazione, l'informazione ha assunto forme diverse rispetto al passato. Nell'ambito economico e organizzativo, è passata dall'essere un semplice strumento di produzione a diventare un vero e proprio prodotto, di conseguenza, i flussi informativi hanno assunto un'importanza centrale nell'intero processo produttivo (MACHLUP, 1980 e 1982; PASTORE, 2019). Altrettanta importanza ha assunto, nel campo culturale, educativo e sociale, l'aumentata accessibilità della conoscenza, che ha provocato cambiamenti significativi negli stili di vita e nei comportamenti dei singoli (Pastore, 2019). La conoscenza - da sempre considerata un valore, contrapposto all'irrilevanza dell'ignoranza (Sgobba, 2017) o al danno dell'ignoranza (De Mauro) - è una risorsa strategica, la cui gestione è cruciale per il successo e la competitività, tanto in termini personali, individuali, di autorealizzazione della singola persona, quanto in termini imprenditoriali ed economici, a livello di imprese e di interi sistemi economici e sociali.

Il progresso della società ha portato con sé un corrispondente aumento del fenomeno della *information overabundance*, sovrabbondanza informativa (LANA, 2020), problema già anticipato dal ricercatore americano Vannevar Bush nel saggio *As We May Think* (1945) e da allora è diventato sempre più diffuso. Se Bush aveva esaminato la questione da una prospettiva accademica, scoprendo che gli studiosi lottano per tenere il passo con la quantità schiacciante di pubblicazioni che vengono prodotte (BUSH, 1945), Paul G. Zurkowski ha allargato lo sguardo all'intera comunità, affermando: *«as the beauty is in the eye of the beholder, so information is in the mind of the user»* (ZURKOWSKI, 1974, p.1). Nel suo rapporto, Zurkowski oltre a fornire un'esaustiva panoramica sullo stato dell'information literacy negli Stati Uniti, sottolinea che il semplice possesso di informazioni non è più sufficiente: gli individui devono possedere la capacità di utilizzare tecniche e strumenti adeguati a recuperare, selezionare ed elaborare efficacemente le informazioni per poter risolvere i problemi del mondo reale (ZURKOWSKI, 1974; MARQUARDT, 2017).

Questa competenza è stata indicata dall'allora presidente dell'Information Industry Association come *Information literacy* (ZURKOWSKI, 1974, p. 8), mentre, gli individui capaci di utilizzare le risorse informative nel proprio lavoro vengono definiti *Information literate*, cioè istruiti, competenti nell'informazione (ZURKOWSKI, 1974, p. 7).

Dalla sua postulazione, il concetto di *Information literacy*, reso in italiano con la locuzione "competenza informativa" (AIB, 2003), è stato approfondito, discusso e teorizzato ampiamente; attualmente rimane un argomento di grande interesse, soprattutto in campo bibliotecario.

Lo stato attuale delle cose ha fatto emergere una situazione paradossale: la nozione di *Information literacy*, che per la sua stessa natura aiuta a fronteggiare il sovraccarico di informazioni, è essa stessa caratterizzata da una sovrabbondanza informativa (LANA, 2020). Infatti, nonostante i cambiamenti avvenuti dal 1974, le parole espresse dallo stesso Zurkowski - nel suo rapporto presentato alla statunitense *National Commission of Library and Information Science*, dal titolo *The information service environment. Relationship and priorities* - sono più che mai attuali:

> *«we experience an overabundance of information whenever available information exceeds our capacity to evaluate it. This is a universal condition today»* (ZURKOWSKI, 1974, p.1).

Attualità dell'*Information literacy* e della lezione di Paul G. Zurkowski

A circa cinquant'anni dalla nascita del termine e della progressiva diffusione del concetto, l'*Information literacy* è un tema di notevole attualità, al centro di analisi e discussioni accademiche e pratiche professionali nel mondo bibliotecario. Le biblioteche, da "teche" di libri, si configurano sempre di più come ambienti dinamici che tengono conto delle trasformazioni della società: anche l'importanza attribuita all'orientamento tra vaste quantità di informazioni disponibili è mutata ed è cresciuta nel tempo.

Sebbene il possesso di un'alfabetizzazione e di una scolarizzazione base siano condizioni essenziali e necessarie, queste non implicano automaticamente l'acquisizione di competenze informative, o lo sviluppo di capacità di pensiero critico e di apprendimento indipendente (LANA, 2020; MARQUARDT, 2017). Di ciò Zurkowski era pienamente consapevole al punto tale da auspicare la realizzazione di programmi educativi volti a migliorare la competenza degli utenti, affinché avvenisse, in un modo che a posteriori potremmo definire ottimistico, la piena alfabetizzazione informativa negli Stati Uniti entro la metà degli anni Ottanta (ZURKOWSKI, 1974; DIOZZI, 2008).

Il rapporto di Zurkowski non era solo un semplice documento, una relazione finale, ma piuttosto una vera e propria *call to action* (WEISS, 2012), rivolta a un pubblico amplissimo ed estesa a tutto il contesto della vita di un individuo (BALLESTRA, 2020).

Il concetto di *Information literacy* entra nella biblioteca scolastica

Il rapporto tra biblioteca e informazione è atavico, antico quanto la biblioteca stessa, e mutevole quanto quest'ultima. Nel corso dei secoli il legame tra i due elementi ha cambiato fisionomia, e dal mero concetto di biblioteca come luogo di custodia dell'informazione, incentrato quindi sulla conservazione dell'oggetto libro, si è passati con gradualità e disomogeneità, alla centralità dell'utente e dei suoi bisogni informativi (Leonardi, 1995; Zanello, 2008).

Premesso ciò, nel particolare momento storico in cui viviamo, caratterizzato da crisi, cambiamento e incertezza, le biblioteche sono chiamate con urgenza a rispondere, e in qualche modo a fronteggiare, una serie di fenomeni contemporanei legati all'informazione, come la sovrabbondanza informativa, la decentralizzazione dell'informazione, il pluralismo informativo e la pervasività informatica, per citarne solo alcune delle più comuni.

Il ruolo delle biblioteche scolastiche in particolare, in riferimento alla promozione dell'*Information literacy* - collocata a livello sociale, piuttosto che come un insieme di competenze autonome che si sviluppano secondo una traiettoria lineare (STREET, 2005) - non è mai stato così importante e attivo come lo è oggi (RUMBERGER, 2018).

Facciamo un passo indietro però, cercando di inquadrare in una definizione stringata, ma completa, la biblioteca scolastica, ovvero "uno spazio educativo, di apprendimento e sviluppo di conoscenze" (PARISI-MORENO, SELFA, & LLONCH-MOLINA, 2020), che fornisce «informazioni e idee fondamentali alla piena realizzazione di ciascun individuo nell'attuale società dell'informazione e conoscenza […]; che offe agli studenti la possibilità di acquisire le abilità necessarie per l'apprendimento lungo l'arco della vita, di sviluppare l'immaginazione, facendoli diventare cittadini responsabili (IFLA & AIB, 2003). Torniamo dunque al discorso di apertura, l'educazione alla documentazione, affidata alle biblioteche è più incisivo di una generica alfabetizzazione, perché presuppone una propensione "alla ricerca e all'uso dell'informazione", che si traduce poi "in una attività educativa specifica" (BALLESTRA, 2011).

Per essere efficaci, i programmi di *Information literacy* impartiti (e implementati) nelle biblioteche scolastiche, devono però considerare le fasi di sviluppo sia degli studenti che degli educatori, oltre a essere consapevoli dei potenziali ostacoli a tale implementazione.

Secondo gli *Information Literacy Competency Standards for Higher Education sviluppati* nel 2000 dall'*Association of College and Research Libraries*, l'*Information literacy* è definita come «*the ability to recognize when information is needed and to locate, evaluate, and use effectively the needed information*» (ACRL, 2000). Tale definizione di massima, pensata per il contesto

accademico, è applicabile anche a quello scolastico e, conseguentemente, le biblioteche scolastiche dovrebbero svolgere un ruolo centrale nel supportare gli studenti nel loro percorso per diventare individui informati e capaci di autonomia di giudizio. Inoltre, l'integrazione dell'alfabetizzazione digitale nei programmi delle biblioteche scolastiche può avere un impatto positivo sul rendimento scolastico degli studenti e sul loro coinvolgimento nelle discipline (IFLA 2015).
Tuttavia, nonostante le potenzialità del binomio *Information literacy*-biblioteca scolastica, esistono delle criticità: in primis il *digital divide*, il divario digitale, ancora ad oggi un ostacolo quasi insormontabile, così come la disparità di accesso alla tecnologia e alle risorse informative, i diversi livelli di competenza tecnologica tra studenti ed educatori, senza dimenticare le barriere linguistiche e una più generale mancanza di consapevolezza sull'importanza dell'*Information literacy* (CHANLIN, 2016). Alla luce della ricerca condotta, il ruolo delle biblioteche, e di quelle scolastiche in particolare, è cruciale per lo sviluppo dell'*Information literacy* (LANA, 2020), una competenza che, socialmente ed economicamente, viene oggi riconosciuta indispensabile, alla pari del saper leggere, scrivere e far di conto, necessaria nella quotidianità, per lo studio e il lavoro, nonché per l'ampliamento e l'approfondimento generale delle conoscenze.
Il raggiungimento della piena alfabetizzazione informativa, auspicata da Zurkowski, ad oggi non è avvenuto, ma non per questo ci si deve arrendere, anzi, capovolgendo la prospettiva, ciò potrebbe essere un impulso per far di più e ancora meglio, ed è con questo spirito che le biblioteche dovrebbero agire.
Comprendendo a pieno quali sono i bisogni informativi degli utenti (nel caso specifico, degli studenti), rilevando il modo in cui essi effettuano ricerche, le biblioteche scolastiche dovrebbero favorire l'incontro, e la mediazione, tra utenti, documenti e contenuti informativi (BALLESTRA, 2020). Mentre i bibliotecari, da sempre specialisti dell'informazione, dovrebbero fornire i migliori strumenti agli studenti per favorirli nell'accesso alle informazioni, diventando a pieno titolo "formatori all'uso di informazioni" (DIOZZI, 2008).

sof.masi@stud.uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici (DSU), Corso di laurea triennale in Lettere

BIBLIOGRAFIA

Nota: le fonti webliografiche e sitografiche sono state consultate per l'ultima volta il 25/04/2023.
G. APREA, e A. RAVIOLA. "Archivi Storici Scolastici." DigitCult@Scientific Journal on Digital Cultures, 2022, Vol.7.
L. BALLESTRA, *Information literacy in biblioteca*, Milano, Editrice Bibliografica, 2011.
L. BALLESTRA, *Information literacy*, Roma, AIB, 2020.
D. BELL, *The coming of Post-Industrial Society*. Basic Books, 1973.
V. Bush, *As we may think*, «The Atlantic». 1945.
F. DIOZZI, *L'attività di education come nuova centralità nella fisionomia professionale degli specialisti dell'informazione*. In C. Gamba & M. L. Trapletti (cur.), *Biblioteche & formazione*, Milano, Editrice bibliografica, 2008, pp. 129-136.
G. FIORAVANTI, "Gli Archivi delle scuole: aspetti istituzionali. Normativa vigente e funzioni di soggetti istituzionali". *Annali di storia dell'educazione e delle istituzioni scolastiche, 1999* (6).
M. LANA, *Introduzione all'Information literacy*, Milano, Editrice Bibliografica, 2020.
C. LEONARDI, *Il reference in biblioteca*. Milano, Editrice Bibliografica, 1995.
F. MACHLUP, Knowledge: its Creation, Distribution and Economic Significance. Vol. 1. Princeton University Press, 1980.
F. MACHLUP, *Knowledge: its Creation, Distribution and Economic Significance. Vol. 2*. Princeton University Press, 1982.

G. PASTORE, I*l lato oscuro della Knowledge Society: elementi per una lettura critica dei processi di mutamento nelle società contemporanee*, Pisa University Press, 2019.
A. SGOBBA, *Il paradosso dell'ignoranza da Socrate a Google*, Milano, Il Saggiatore, 2017.

WEBLIOGRAFIA

AIB, *Bibliotecario nelle Scuole*, https://www.aib.it/struttura/osservatori/olavep/faq/il-bibliotecario-nelle-scuole/.
AIB, *Manifesto per l'Information Literacy*, Roma, Aib, 2016, https://www.aib.it/strutura/commissioni-e-gruppi/gruppo-literacy/ilmanifesto/
L. CHANLIN, "Tensions Experienced by Rural Teachers in Adopting Tablet Teaching in Taiwan", *Creative Education*, 7, 1627-1640. doi: 10.4236/ce.2016.711166.
IFLA, *Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica*, Traduzione di Luisa Marquardt, L'Aja, IFLA - Roma, AIB, 1999 (rev. 2003), https://cdn.ifla.org/wp-content/uploads/files/assets/school-libraries-resource-centers/publications/school-library-manifesto-it.pdf.
IFLA School Library Section Standing Committee, *Linee guida per le biblioteche scolastiche* […], Roma: AIB, 2016, https://tinyurl.com/y6sczfq7.
M. MOTTA, "Biblioteche scolastiche: una risorsa per la didattica della ricerca", *Bollettino AIB*, vol. 43 n. 3 (settembre 2003), p. 351-368, https://bollettino.aib.it/article/view/5033.
L. MARQUARDT, *Imparare a orientarsi tra le informazioni: competenza informativa e mediatica, biblioteche e bibliotecari*, Roma, Università Roma Tre, 2017, https://studiumanistici.el.uniroma3.it/mod/folder/view.php?id=8205
F. MESCHINI, "Dati, Informazione e Competenza: Dell'inevitabile Pervasività Delle Infodemie e Del Perché Non Possiamo Più Fare a Meno Dell'information Literacy." *AIB Studi*, vol. 60, no. 2, 2020.
V. PARISI-MORENO, M. SELFA, N. LLONCH-MOLINA, *Bibliotecas escolares: revisión bibliográfica sistematizada y análisis de la producción científica*. Ocnos, 2020, https://www.revistaocnos.com/index.php/ocnos/article/view/ocnos_2020.19.1.2152
G. REBUFFA, *Cassola, Carlo*, voce in "Dizionario Biografico Treccani", https://www.treccani.it/enciclopedia/carlo-cassola_res-3ff1f28e-87ea-11dc-8e9d-0016357eee51_%28Dizionario-Biografico%29/.
A. RUMBERGER, *Constructing the Literate Child in the Library: An Analysis of School Library Standards*, Berkeley Review of Education, 2018, https://doi.org/10.5070/b8bre7232303.
B. V. STREET, *Recent applications of New Literacy Studies in educational contexts*. Research in the Teaching of English, 2005, http://www.jstor.org/stable/pdf/40171646.pdf?refreqid=excelsior%3A8c1db62d705de58e4e2a6e4e10f87922
E. WEISS, *L'Information literacy nelle biblioteche universitarie* (Tesi), Venezia, Università Ca' Foscari, 2012, http://dspace.unive.it/bitstream/handle/10579/2805/831629-1156731.pdf?sequence=2
S. ZANETTI, "Come funziona Google? Spiegato in modo semplice". Netgarden, 2017, https://netgarden.it/come-funziona-google/. Ultimo accesso 25/04/2023.
P. G. ZURKOWSKI, *The information service environment relationships and priorities*, National Commission of Libraries and Information Science, 1974, http://www.eric.ed.gov/PDFS/ED100391.pdf

SITOGRAFIA

AIB: https://www.aib.it
ACRL: https://www.ala.org/acrl/
ICSAIC (Istituto Calabrese per la Storia dell'Antifascismo e dell'Italia Contemporanea): D'Alfonso, Nicolò https://www.icsaicstoria.it/dizionario/dalfonso-nicolo/
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma, *La storia*, https://piloalbertelli.it/la-scuola/la-storia/
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma, *Musei,Laboratori e Aule speciali*

https://piloalbertelli.it/la-scuola/musei-laboratori-ed-aule-speciali/
Presidenza del Consiglio dei Ministri, Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale: https://www.politichegiovanili.gov.it/comunicazione/news/2022/8/giovani-in-biblioteca/

Federica Scippa

Imparare a orientarsi tra le informazioni: gli archivi scolastici

L'archivio scolastico

Gli archivi di scuola costituiscono una fonte unica e insostituibile: fungono, infatti, generazione dopo generazione, da specchio della nazione, attraverso pagelle e documenti che sono testimonianza di un percorso di crescita, di una precisa provenienza geografica, della predisposizione umana e professionale di ogni persona. Tuttavia, perché ciò accada in maniera scientifica e completa, occorre che gli archivi, i depositari delle memorie scolastiche, siano ordinati e fruibili. Nonostante la loro evidente importanza, molti archivi scolastici giacciono dimenticati o sottoutilizzati rispetto alle loro potenzialità. L'obiettivo principale è quello di recuperarli, mediante la corretta conservazione e tramite opportuni e mirati interventi di digitalizzazione, come giacimenti di memoria. In tal senso, l'incrocio fra storia e web promette validi risultati e va senz'altro incentivato, nonostante non si sia ancora manifestata una reale iniziativa per creare una piattaforma a livello nazionale. La scuola ha subìto un cambiamento istituzionale rilevante per quel che riguarda la tutela del proprio patrimonio culturale. Un tentativo di riunire le descrizioni archivistiche esistenti è stato sperimentato con il SIUSA, ovvero il Sistema Informativo Unificato per le Sovrintendenze Archivistiche, che, nato con l'intento di porsi come unico punto di accesso per la consultazione del patrimonio pubblico e privato non conservato negli Archivi di Stato, raccoglie inventari o riferimenti a inventari di alcune di queste Istituzioni. La scuola ha subìto un cambiamento istituzionale rilevante per quel che riguarda la tutela del proprio patrimonio culturale. Dopo le leggi istitutive dell'autonomia scolastica (1997) e dell'attribuzione di personalità giuridica a tutti gli istituti scolastici, le scuole, quali enti pubblici, sono obbligate dal 2004, anno di emanazione del Codice dei Beni Culturali[1], a occuparsi personalmente del proprio archivio storico, conservandolo in loco e rimanendo soggette a controllo da parte della Sovrintendenza Archivistica competente per territorio.[2]

Il compito della scuola

Lo studente ha bisogno di informazioni, di poterle trovare, ma soprattutto di sapere come e dove cercarle. Prima che gli studenti si buttino a capofitto alla ricerca di qualcosa che ancora non conoscono, è importante che essi sappiano distinguere i vari tipi di testo e le varie tipologie di documenti di modo che questo faccia risparmiare loro tempo quando cercano delle informazioni e che sappiano cosa e dove cercare.

Proprio per questo motivo la scuola, un archivio e la figura professionale di un archivista (o di bibliotecario che sia formato anche nell'archivistica) potrebbero guidare l'alunno e aiutarlo a cercare, riconoscere e gestire le informazioni, affinché acquisisca la competenza informativa e ne comprenda l'importanza. Il problema è che l'urgenza di voler sapere tutto e subito porta a trascurare la verifica delle fonti. L'84% dei lettori inizia le proprie ricerche da internet, l'approccio dei giovani alle ricerche è spesso svogliato, superficiale e quanto più immediato possibile. Approfondimenti assegnati a scuola, una consultazione a scopo informativo o anche una semplice curiosità personale, vengono soddisfatti attraverso il web, con un click veloce e un risparmio di tempo che non si avrebbe in una ricerca informativo-bibliografica-documentaria di altro tipo. Il risultato di una ricerca condotta senza metodo e superficialmente consiste in genere in una serie di informazioni, spesso tutte uguali,

[1] Decreto Legislativo 22 gennaio 2004, n. 42 Codice dei beni culturali e del paesaggio, ai sensi dell'articolo 10 Legge 6 luglio 2002, n. 137, http://www.bncrm.beniculturali.it/getFile.php?id=466.

[2] Fino al 1999 le scuole erano suddivise in istituti a gestione autonoma e in istituti a gestione erariale. Questi ultimi, in particolare, erano assimilabili a uffici periferici dello Stato, a differenza dei primi che, invece, si configuravano come personalità giuridica distinta dallo stesso e per questo erano paragonabili agli enti pubblici, godendo di autonomia patrimoniale e funzionale. Gli Istituti erariali avevano l'obbligo, come organi periferici dello Stato, di versare il proprio archivio storico presso gli Archivi di Stato della provincia di riferimento, mentre gli archivi degli Istituti a gestione autonoma erano soggetti alla vigilanza delle Sovrintendenze archivistiche.

che probabilmente verranno dimenticate in breve tempo. L'accesso a sorgenti d'informazioni o a banche di dati diventa oggi sempre più semplice con le nuove tecnologie della comunicazione. Ma questa facilità d'accesso, per essere efficace, deve andare di pari passo con una buona strategia della ricerca delle informazioni utili.
Tutti i giovani devono imparare già dall'inizio della scolarità ad appropriarsi di informazioni, a giudicarle, a trattarle e ad aggiornarle. Purtroppo, tra gli studenti delle scuole secondarie di primo e secondo grado, ma anche tra gli studenti universitari, vi sono delle lacune proprio in merito all'information literacy e potrebbe essere compito dell'archivio e della biblioteca supportare i docenti nel trasmettere quelle competenze fondamentali per l'apprendimento autonomo e una rigorosa metodologia della ricerca. È necessario, specialmente per quanto riguarda le notizie sul web, saper distinguere tra informazioni importanti e informazioni irrilevanti, ma soprattutto tra attendibili e ingannevoli. L'insegnamento più importante diverrebbe quello dell'esercizio del pensiero critico: analizzare i risultati della ricerca in modo oggettivo, distinguendo la realtà dalle proprie impressioni soggettive e i propri pregiudizi. A maggior ragione, ricorrere alle fonti di archivio (così come attuare una didattica attiva attraverso l'archivio) può essere un'esperienza altamente formativa.
Per iniziare, le prime fonti da consultare durante la fase della definizione di una domanda di ricerca sono le voci di sintesi – come manuali, voci di dizionari generali o specialistici, enciclopedie generali o specialistiche -, in quanto espongono l'argomento in generale e spesso riportano utili riferimenti bibliografici. Solo in un secondo momento, una volta che si avranno in mano delle informazioni concrete, sarà utile passare a monografie, saggi, articoli e risorse online più estesi per approfondire il tema scelto. L'allenamento del pensiero critico diventa ancora più essenziale quando lo studente deve approcciarsi alle risorse del web, poiché Google, come ogni motore di ricerca, dà l'impressione di cercare le informazioni sull'intero web, o su una parte molto consistente, ma in realtà non è imparziale. Il recupero e l'ordinamento dei risultati non si basano sulla semantica della ricerca, ma vengono manipolati. Secondo uno studio condotto nell'aprile 2011, i primi tre siti elencati nelle risposte di una ricerca su Google ricevono il 58,4% delle visite da parte di chi ha fato la ricerca. Più precisamente il primo classificato riceve una media di 36,4% delle visite, il secondo il 12,5% e il terzo il 9,5% (GOODWIN 2011)[3]. Nel 2022, allo stesso modo, si è dimostrato che il sito presentato in prima posizione raggiunge quasi il 33% del traffico per una determinata richiesta (FAY 2002)[4]. I risultati non sono variati di molto. L'algoritmo di Google decide la rilevanza delle pagine a seconda della richiesta, ma questo algoritmo non è perfetto: non riesce a definire la reale qualità delle pagine web. Il ruolo dell'archivista (come quello del bibliotecario), in questo senso, sarebbe quello di una guida per lo studente, al fine di renderlo competente e capace di destreggiarsi nella scelta consapevole delle informazioni, per eventuali ricerche scolastiche o personali. Come testimoniato dalla Prof.ssa Nocita nell'ambito del ciclo delle "Giornate di avvio verso la terza missione", svoltesi nella sala Odeion della Sapienza, riportando l'interessante esperienza didattica realizzata utilizzando proprio l'archivio scolastico in occasione delle manifestazioni del centenario della nascita di Carlo Cassola, ex allievo del Liceo Umberto I (ora Albertelli), l'archivio scolastico si rivela uno straordinario ambiente di ricerca e apprendimento.

fed.scippa@stud.uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici (DSU), Corso di laurea triennale in Lettere

[3] D. GOODWIN, *Top Google Result Gets 36.4% of Clicks.* Search Engine Watch, 2011, https://www.searchenginewatch.com/2011/04/21/top-google-result-gets-36-4-of-clicks-study/.
[4] O. FAY, *Value of #1 position on google for conversions.* Poll the people, 2022, https://pollthepeople.app/impact-of-google-result-position-on-online-ad-ctr/#:~:text=Our%20study%20has%20shown%20that,clicks%20on%20the%20organic%20result%3F

Giovanna Anastasia

La biblioteca scolastica del liceo Albertelli: un'esperienza concreta

Le biblioteche scolastiche come luoghi primari dell'information literacy

In un contesto informativo frammentario e complesso, come quello attuale, le istituzioni del sapere dovrebbero svolgere un ruolo di prim'ordine nell'avvicinare i loro utenti al raggiungimento di una competenza informativa piena e consapevole. Le biblioteche e le loro associazioni, attraverso documenti di varia natura, si sono date da anni ormai questo obiettivo. Nel 2016, l'Associazione Italiana Biblioteche (AIB) ha redatto il *Manifesto per l'Information Literacy*, in cui ha specificato il ruolo delle biblioteche in questo processo, descrivendole come

> «luoghi deputati ma non esclusivi per attività e buone pratiche di Information Literacy. Esse, partendo dalle loro collezioni, dalle competenze specifiche dei bibliotecari e dalle esigenze espresse dalle comunità servite possono promuovere in modo efficace una cultura dell'Information Literacy e attività volte a promuovere consapevolezza degli equilibri dell'ecosistema informativo a cui tutti partecipiamo». (AIB, 2016)

Le biblioteche, quindi, possono essere luoghi di promozione e consapevolezza, ma anche di pratica dell'information literacy, in cui è possibile accedere, con la guida di esperti, ovvero i bibliotecari, a informazioni sicure, selezionate, validate. Se è così, fondamentale diventano allora le biblioteche scolastiche. Situate all'interno degli istituti scolastici, luoghi primari dell'educazione in genere, possono essere luoghi primari dell'educazione specificamente rivolta all'informazione e alla conoscenza. La biblioteca scolastica, se valorizzata e resa in grado di rispondere ai bisogni informativi degli studenti, può essere il primo fondamentale spazio in cui questi sono guidati verso un uso consapevole delle informazioni.

Una biblioteca scolastica che si rinnova

Purtroppo, nell'esperienza concreta, non sempre questo avviene. Le biblioteche scolastiche spesso sono trascurate e prive di fondi adeguati e gli studenti non ne conoscono le potenzialità, o persino l'esistenza. Da qualche mese, grazie al tirocinio che io e altre colleghe di corso, sotto la guida della docente di bibliografia e biblioteconomia Prof.ssa Luisa Marquardt, abbiamo svolto nell'a.a. 2022-2023 al Liceo classico "Pilo Albertelli" di Roma, abbiamo potuto fare esperienza diretta di una biblioteca che sta cercando di rinnovarsi e di rispondere anche a nuove istanze. Nell'ambito dell'Anno europeo dei giovani è stato, infatti, emanato dal Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale un bando intitolato "Giovani in biblioteca", per la realizzazione di azioni volte a favorire e sostenere la creazione di spazi di aggregazione destinati alle giovani generazioni nei quali promuovere e coordinare attività ludico-ricreative, sociali, educative, culturali e formative, per un corretto utilizzo del tempo libero. (Dipartimento per le Politiche Giovanili e il Servizio Civile Universale, 2022).

Il liceo Albertelli ha partecipato presentando un progetto intitolato "Bibliopolis Albertelli", che andrebbe a riconfigurare in modo determinante la biblioteca scolastica esistente, valorizzando la sua storia e le collezioni bibliografiche, e, allo stesso momento, proiettandola verso il futuro, come un dinamico centro di aggregazione ed elaborazione culturale.

Per questo motivo, stiamo operando al momento un lavoro di ricognizione e descrizione inventariale, di riordinamento del patrimonio lì presente, per poter svolgere successivamente la catalogazione secondo standard (ISBD, lo standard internazionale di descrizione bibliografica) e nel rispetto delle norme (ReICat, Regole Italiane di Catalogazione). La Biblioteca rinnovata avrebbe spazi e servizi ampliati, collezioni aggiornate, e non si rivolgerebbe più soltanto agli studenti della scuola, ma anche all'utenza esterna (studiosi, ricercatori, abitanti del quartiere circostante).

La biblioteca dell'Albertelli oggi, frutto della storia di ieri

Attualmente il patrimonio è sistemato in diversi ambienti dell'edificio scolastico ed è articolato in tre fondi principali (di cui altri contributi in questo volume danno conto più dettagliatamente):

- Biblioteca "Niccolò D'Alfonso", nucleo storico-archivistico del Liceo;
- Biblioteca "Pilo Albertelli", fondo donato da Guido e Sergio Albertelli;
- Biblioteca "Carlo Cassola", inserita nell'OPAC, raccolta di volumi di studio e di lettura per la comunità scolastica (Liceo Classico "Pilo Albertelli": Musei, Laboratori e Aule speciali, 2023).

La ricchezza e l'importanza del patrimonio, con un fondo antico con opere originali risalenti al Settecento, si devono anche alla lunga storia dell'istituto, nato nel 1879, e al suo esser stato frequentato da figure eminenti della storia e della cultura italiana, tra cui coloro che danno i nomi alle tre sezioni.

Niccolò D'Alfonso, intellettuale poliedrico e filosofo, insegnò nella scuola, chiamata al tempo "Umberto I", dal 1889 al 1909 (ICSAIC, 2021). Come lui, anche Pilo Albertelli fu un insegnante dell'istituto, ucciso alle Fosse Ardeatine nel 1944, e a lui si deve la presenza consistente di testi risalenti al periodo del fascismo italiano. Lo scrittore Carlo Cassola, invece, frequentò il liceo da studente negli anni '30 del Novecento; la sezione a lui dedicata è ricca di testi della letteratura italiana e straniera.

Questi fondi fanno parte della biblioteca scolastica del liceo Pilo Albertelli una realtà particolarmente significativa e unica nel suo genere.

Figura 1 Un momento dei lavori di spolveratura e descrizione bibliografica in biblioteca (Foto Luisa Marquardt, 1°/02/2023)

Riflessioni in margine al tirocinio

Perché la biblioteca dell'Albertelli possa rinnovarsi e valorizzare l'unicità del patrimonio appena illustrato, è necessario che sia svolta preventivamente una ricognizione inventariale di tutto il patrimonio effettivamente presente all'interno dell'istituto. Il lavoro svolto per il tirocinio è stato principalmente di questo tipo. A partire da una prima sala, abbiamo iniziato a risistemare i vari volumi, valutandone anche le condizioni fisiche e lo stato di conservazione. I libri sono stati divisi tra antichi (ante 1830) – da collocare, assieme agli altri presenti nell'ufficio del Dirigente Scolastico; fondo storico (1830-1945) e fondo corrente (dal 1946). La maggior parte dei libri che abbiamo scorso possedevano già la notazione della Classificazione Decimale Dewey (CDD), la classificazione bibliografica più diffusa al mondo nelle biblioteche pubbliche e scolastiche; quindi, ci siamo fatte guidare da questa per poterli riorganizzare, in quanto molti volumi erano erroneamente collocati. Abbiamo messo a parte i volumi con notazione precedente o non visibile e quelli estremamente rovinati, gli altri sono stati divisi secondo le 100 divisioni o, più frequentemente, secondo le 1000 sezioni CDD. La zona che abbiamo iniziato a sistemare è dotata di volumi relativamente recenti, in gran parte appartenenti alla classe della Letteratura - 800 -, con sezioni fino a 899. Tutti i libri sinora esaminati sono stati descritti sommariamente, riportando i seguenti dati in un foglio di lavoro Excel: responsabilità (ovvero autore/i, curatore/i ecc.); titolo ed eventuale complemento del titolo; numero di edizione; luogo, editore e anno di pubblicazione; prezzo di copertina o stima; CDD (se presente); eventuali annotazioni. I libri, a mano a mano che venivano rimossi dai palchetti, sono stati spolverati, così come gli scaffali (Fig. 1).

Il solo criterio cronologico nella valutazione dei libri non è sufficiente: vi sono libri che, pur non rientrando nelle categorie "fondo antico" e "fondo storico", sono di notevole interesse culturale, per esempio, edizioni di opere tirate in un numero contenuto e non più ristampate. Quindi, massima attenzione e cura vanno prestate nella fase di esame, descrizione e collocazione (se nello scaffale corrente, a libero accesso, oppure con limitazioni a scopo di conservazione).

Questo lavoro, che è ancora embrionale e dovrà essere esteso a tutte le altre zone che presentano volumi, riviste o altri materiali bibliografici e documentari della biblioteca, è indispensabile in quanto propedeutico alla creazione del catalogo informatizzato, aggiornato ed esaustivo dell'intero patrimonio del liceo Albertelli, consultabile online e possibilmente integrato anche da servizi di prestito digitale (*digital lending*).

gio.anastasia@stud.uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici (DSU), Corso di laurea triennale in Lettere

Francesca Pietrangeli
La Biblioteca Scolastica tra problematiche e potenzialità

La possibilità dell'esperienza al Liceo "Albertelli" di Roma ha fatto emergere alcuni problemi che riguardano, più in generale, la biblioteca scolastica come istituzione in Italia.
Prima di tutto, la mancanza della figura professionale del bibliotecario-documentalista scolastico, ovvero di un professionista della biblioteca e della documentazione preparato, qualificato e impiegato a tempo pieno. In mancanza del riconoscimento giuridico, tale complesso e delicato ruolo viene spesso svolto da docenti idonei utilizzati in biblioteca, all'occorrenza motivati e disponibili, ma non sempre dotati della preparazione necessaria per permettere lo sviluppo coerente e l'offerta dei servizi della biblioteca scolastica; rappresentano costoro, anche in virtù della pregressa attività didattica, comunque una risorsa che dovrebbe essere migliorata e aiutata a instaurare legami e collaborazioni con altre biblioteche.
Nello svolgimento del tirocinio presso il Liceo "Albertelli", una problematica emersa riguarda la l'organizzazione e la gestione corretta sia del gran numero di risorse, che risultano dislocate in più punti dell'edificio e non controllate periodicamente, come sarebbe necessario, sia degli spazi.
Attività importante per ogni biblioteca è la gestione delle nuove acquisizioni, e la revisione di quanto già in possesso e il loro conseguente mantenimento, deselezione, o restauro. Ma l'assenza di figure professionali adibite a questo, come a tanti altri, compiti presenta un gran problema, che se nel corso nel tempo non viene affrontato da nessuno in modo costante e consapevole, può portare al quasi totale abbandono del materiale, prezioso o meno che sia, e al deterioramento fisico dei libri.
Una problematica che provoca tutto ciò, a questo riguardo, è la mancanza di dati numerici, e di appartenenza a temi specifici, sui libri posseduti di una buona percentuale delle Biblioteche scolastiche.
La mancanza di fondi e finanziamenti, soprattutto costanti, non permette di acquisire e mantenere attrezzature, anche tecnologiche, che garantiscono, in primo luogo agli studenti, un accesso guidato all'informazione e una valutazione consapevole delle risorse disponibili. È di fondamentale importanza l'acquisizione di notizie, tra le tante di cui normalmente disponiamo grazie ai più svariati mezzi di comunicazione, che possano essere applicate e trasferite in più di un singolo contesto. La biblioteca scolastica, per permettere ciò, deve far sì che l'utente sia in grado di individuare il materiale che essa offe, gli strumenti da utilizzare per accedere all'informazione in ogni suo mezzo, e di conoscere gli spazi e la disposizione del suo materiale e rendere pubblici gli orari del servizio.
Proprio per quanto riguarda gli orari, si presenta un'ulteriore complicazione, perché, seguendo l'orario di apertura e chiusura della scuola, gli studenti, o comunque chi volesse accedere, che durante quelle ore devono seguire le lezioni in classe, non avrebbe poi modo e il tempo di usare lo spazio e il materiale della biblioteca.
A differenza della biblioteca di pubblica lettura (che si rivolge all'intero pubblico - effettivo e potenziale - di un determinato territorio), la biblioteca scolastica può presupporre il bacino della propria utenza (numero degli iscritti, personale docente e non, genitori) a cui mirare, ma deve dedicare un impegno continuo a "costruirla", incrementarla e formarla, offrendo un servizio di "educazione dell'utente", con questi obiettivi:

> «sostenere e valorizzare gli obiettivi delineati nel progetto educativo e nel curricolo;
> sviluppare e sostenere nei bambini l'abitudine e il piacere di leggere, di apprendere e di utilizzare le biblioteche per tutta la vita;
> offrire opportunità per esperienze dirette di produzione e uso dell'informazione per la conoscenza, la comprensione, l'immaginazione e il divertimento;
> sostenere tutti gli studenti nell'acquisizione e nella messa in pratica delle proprie capacità di valutazione e uso dell'informazione, indipendentemente dalla forma, formato o mezzo, in particolare sensibilizzandoli alle diverse modalità di comunicazione nell'ambito della comunità;

fornire l'accesso a risorse e opportunità locali, regionali, nazionali e globali che mettano in contatto coloro che apprendono con le diverse idee, esperienze e opinioni;
organizzare attività che incoraggino coscienza e sensibilità culturali e sociali;
lavorare con studenti, insegnanti, amministratori e genitori per realizzare la missione della scuola;
proclamare il concetto che la libertà intellettuale e l'accesso all'informazione sono essenziali per una partecipazione piena e responsabile come cittadini di una democrazia;
promuovere la lettura nonché le risorse e i servizi della biblioteca scolastica, entro e oltre i confini dell'intera comunità scolastica.»
(Manifesto IFLA/Unesco sulla biblioteca scolastica, 1999, rev. 2003)

Sono cardinali la collaborazione del bibliotecario con i docenti della scuola, oltre che la collaborazione con le altre tipologie di biblioteca, in particolar modo con quelle pubbliche, e l'avvio di progetti che possano essere inseriti, e che possano accompagnare, gli obiettivi formativi della scuola. Le modalità e le possibilità di realizzazione sono varie e devono essere variate a seconda dell'ordine e del grado della scuola. L'obiettivo di mettere a disposizione le proprie risorse informative e culturali, e gli spazi, per la maggior parte delle biblioteche scolastiche, ad un'utenza extra scolastica, non è purtroppo spesso possibile, o pienamente realizzata.
Una nota positiva riguarda la presenza della biblioteca scolastica nella maggioranza delle scuole sul territorio italiano, nonostante non ne sia previsto l'obbligo. È evidente quanto lavoro ci sia da fare, ma una forza in questo senso è rappresentata dalle varie azioni (compresa la raccolta fondi) che si svolgono per garantire un servizio efficiente e affidabile.

fra.pietrangeli3@stud.uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici (DSU), Corso di laurea triennale in Lettere

Aurora De Paolis

La “Biblioteca Utopica”: uno spunto progettuale per nuove prospettive

“Biblioteca Utopica” è nata, in una giornata di sole di metà ottobre, dalle menti di quattro studenti universitari sognatori, con l’obiettivo piuttosto ambizioso di rivoluzionare il concetto di biblioteca e renderla non solo il luogo per eccellenza di conservazione del sapere, ma anche uno spazio in cui tutti gli utenti, grandi o piccoli che siano, possano godere di un ambiente sicuro, in cui apprendere e condividere nozioni, esperienze ed opinioni.

L’idea è nata da un’attività laboratoriale che prevedeva la progettazione di iniziative da comunicare attraverso un poster accademico, la cui finalità generale era quella di promuovere in ambito scolastico e non la conoscenza dello “International School Library Month” (ISLM, Fig. 2) - il mese internazionale delle biblioteche scolastiche, che si svolge ogni anno dal 1° al 31 ottobre -, valorizzare la funzione educativa della biblioteca scolastica, e riflettere sugli obiettivi proposti dall’edizione 2022 dell’ISLM, ovvero: «Leggere per la pace e l’armonia in tutto il mondo». Oltre a delineare il progetto, ideare le attività, realizzare e presentare il poster, è stata anche creata una pagina Facebook (Fig. 3), a scopo di esercitazione didattica, per curare una comunicazione e un’immagine quanto più coordinate.

.

Figura 1 Uno dei post di Biblioteca Utopica (Facebook 29/10/2022)

Biblioteca Utopica: un progetto ambizioso

Gli obiettivi su cui si fonda l'intero progetto di Biblioteca utopica, prevedono:

- Il superamento del concetto tradizionale di biblioteca, intesa in modo riduttivo come "raccolta di libri per uso di studio, e anche il luogo stesso (sala o edificio) dove si conservano". (Treccani)
- La sperimentazione attiva della biblioteca, in quanto "terzo spazio" e "casa" delle storie, delle informazioni e delle conversazioni.
- La creazione di un ambiente sicuro e accogliente, dove gli studenti possono apprendere informazioni utili e condividere esperienze di vita e le opinioni proprie e altrui, mediante incontri tematici con esperti, per esempio, nel settore della salute e del benessere, concorrendo in tal modo all'attuazione dell'Agenda 2030 per lo sviluppo sostenibile, in particolare agli Obiettivi 3 – Salute e benessere e 4 – Istruzione di qualità).

Terzo spazio: cos'è e perché è importante nell'ambito delle biblioteche scolastiche

In sociologia, il termine "terzo spazio", viene utilizzato quando ci si riferisce ad un luogo, o meglio, un contesto sociale, che risulta essere concettualmente diverso da ciò che consideriamo la nostra abitazione, definita anche come "primo spazio", e il posto in cui si lavora, la scuola o l'università, chiamati anche "secondo spazio".

I "third spaces" o "terzi spazi" in italiano, sono aree comuni, anche definiti da alcuni commentatori come "the living rooms of society" o, in italiano, "i saloni della società".

Questi luoghi, come biblioteche, teatri, palestre, bar ecc., presenti, nella maggior parte dei casi, in ogni città o paese esistenti nel territorio italiano, sono spazi che permettono all'individuo, attraverso la creazione di relazioni interpersonali uniche, in quanto molto spesso, i legami che si instaurano nei "third spaces" risultano estranei al primo e secondo spazio, che favoriscono la creazione di un rapporto più stretto con la comunità di appartenenza. Difatti, il sociologo Ray Oldenburg, colui a cui si deve l'invenzione del termine così inteso, nel suo libro "The Great Good Place" del 1989, sostiene apertamente che la frequentazione attiva dei "third spaces" favorisce la democrazia, l'impegno civico e la creazione di una società civile.

A questo punto, risulta semplice comprendere come avere una biblioteca scolastica come terzo spazio possa configurarsi come un'ottima risorsa, non solo per docenti e studenti, ma per tuta la comunità e il territorio in cui opera.

Investire nella biblioteca scolastica significa, infatti, fornire strumenti di sussidio alla didattica, un'alternativa valida e più partecipata al classico insegnamento frontale, ma anche garantire un luogo sicuro in cui, soprattutto gli studenti più fragili, provenienti da background complessi e problematici, possano essere seguiti, esprimersi e imparare al meglio delle proprie possibilità.

Biblioteca Utopica, una biblioteca scolastica per stare bene con sé stessi e con gli altri

In tale prospettiva, le attività, i laboratori e gli incontri con esperti dei vari settori presi in esame, proposte da Biblioteca Utopica risultano affini a questa modalità di pensiero. A solo scopo esemplificativo, si delineano tre ambiti di attività e intervento in cui la biblioteca scolastica può contribuire al benessere personale e collettivo.

1) Club del libro

Sviluppare l'amore per la lettura in giovane età, secondo diversi studi scientifici, risulta essere fondamentale per lo sviluppo cognitivo dei giovanissimi. Un club del libro ben organizzato e gestito è in grado di fornire l'accesso a diverse risorse informative, offrendo, in questo senso, a coloro che partecipano la possibilità di spaziare nel grande oceano che è il sapere. Inoltre, la lettura, specialmente se condivisa, risulta essere un potente strumento, fondamentale per incoraggiare bambini, adolescenti e adulti a usare la propria immaginazione.

Disporre di un ambiente in cui si può dare libero sfogo alla propria natura curiosa, difatti, permette di mettere in discussione ciò che si legge e considerare, senza giudicare, scenari e modi di pensare e

vivere alternativi. Essere membro di un club del libro, inoltre, risulta essere un'esperienza formativa non solo per gli studenti, ma anche per gli insegnanti e la scuola stessa, in quanto, codesti, hanno la possibilità di comprendere, grazie ai feedback degli alunni, come creare un ambiente in cui, questi ultimi, possano sentirsi a loro agio a porre domande ed esprimersi liberamente, rendendo, in questo senso, naturale il confronto, fisiologico il fallimento e dolci le vittorie.

2) Educazione affettiva e sessuale

Viviamo in una società dove, ancora oggi, il sesso e tutto ciò che lo riguarda sono vissuti come un tabù. Per cui, quando i più giovani iniziano ad avere i primi dubbi, le prime curiosità ed esperienze, non solo non sanno a chi rivolgersi, ma iniziano anche a sviluppare quella che in inglese prende il nome di "internalized shame", una sorta di vergogna interiorizzata. I messaggi contradditori che la società stessa veicola – da una parte lo sdoganamento di certi comportamenti che, per esempio, complici alcune trasmissioni televisive o programmi e video diffusi in rete, dall'altra la mancanza di un'educazione emotiva e sessuale, con la difficoltà nel riconoscere le emozioni, i sentimenti, i bisogni di affettività – sicuramente non aiutano l'adolescente a orientarsi. Modelli tradizionali particolarmente rigidi sul versante dell'affettività e della sessualità[1] spesso ostacolano nell'adolescente un rapporto sereno con il proprio corpo e con le proprie emozioni. L'adolescente si sente diverso, forse "anormale", cerca confusamente risposte al disagio che prova per un corpo e una mente che cambiano velocemente e in cui spesso stenta a riconoscersi. Spesso l'unica risorsa informativa è rappresentata dalla rete, con tutti i rischi che questo comporta.

A maggior ragione, una biblioteca ben organizzata, può favorire la diffusione di informazioni attendibili, veicolate da esperti del settore, per contrastare lo stigma presente attorno ai temi della sessualità, delle disfunzioni sessuali (per esempio, il vaginismo e la vulvodinia), e fornire a tutti ragazzi un ambiente sicuro in cui condividere dubbi, curiosità ed esperienze. Difatti, è quanto mai importante offrire opportunità informative e formative sul versante dell'educazione affettiva e sessuale ai più giovani, considerando che questi ultimi sono letteralmente bombardati ogni giorno da informazioni di ogni tipo, molto spesso confusionarie e contradditorie, sul sesso e sulle relazioni, provenienti dai "social", da amici, parenti o da siti per adulti. Un tale miscuglio di informazioni, genererebbe confusione in chiunque ed è proprio per placare questo caos che l'educazione affettiva e sessuale entra in gioco, perché permette ai più giovani di assumere decisioni più informate e consapevoli sulle relazioni e sul sesso, in un mondo in cui la violenza e la disparità di genere, gravidanze precoci ed indesiderate, HIV e altre malattie sessualmente trasmissibili, rappresentano ancora un rischio concreto per la salute, la serenità e il benessere.

Un esempio pratico proviene dall'Istituto Superiore di Sanità, con il progetto EduForIST (Sviluppo di strumenti tecnici e pratici per lo svolgimento di attività educative e formative in ambito di sessualità, relazioni affettive e prevenzione delle IST nel contesto scolastico).[2]

Prove scientifiche dimostrano, inoltre, che i giovani che ricevono una buona educazione sessuale diventano adulti più empatici; sono consapevoli del fatto che il sesso si presenta in forme, modalità e tempi diversi per ognuno di noi; comprendono meglio il proprio corpo, i propri sentimenti e le emozioni; comunicano meglio i propri limiti e le proprie esigenze; sviluppano, in breve, relazioni più sane.

[1] Riconducibili, per certi versi, alla "purity culture" con l'esaltazione della verginità, per esempio.

[2] https://www.epicentro.iss.it/ist/progetto-euforist

3) Salute Mentale

Salute mentale, tema ancora pericolosamente tabù, nonostante vi siano casi sempre maggiori, soprattutto dopo l'emergenza pandemica legata alla diffusione del COVID-19, di depressione e disturbi d'ansia tra i giovanissimi. L'adolescenza, periodo confuso e complesso, risulta essere l'età in cui vengono a galla i primi quesiti esistenziali e dove la ricerca della risposta giusta al quesito "qual è il mio posto nel mondo?" riempie le giornate.
Per questo motivo, c'è oltremodo bisogno di un ambiente sicuro e non giudicante che, non solo, aiuti i più giovani ad aprirsi ed essere più consapevoli riguardo le proprie emozioni, ma che fornisca anche strumenti utili per riconoscere ed affrontare il problema.

Riflessioni conclusive

La biblioteca scolastica dovrebbe mettere a disposizione materiali informativi, bibliografici e documentari qualificati e aggiornati, provenienti da fonti autorevoli (come l'ISS, il Ministero della Salute ecc.); offrire una gamma di iniziative informative ed educative, compresi gli incontri con gli esperti, che aiutino ad acquisire informazioni corrette e chiarire tanti dubbi. Nell'ipotesi di sviluppo di alcuni settori, servizi e attività della biblioteca scolastica, è bene prendere in considerazione i bisogni informativi e formativi degli studenti, bisogni informativi – come quelli riguardanti l'affettività, le emozioni, il sesso - che non sempre è facile esprimere per un adolescente o di cui, più semplicemente, non si è pienamente consapevoli. Un sereno ed equilibrato rapporto con sé stessi e con gli altri, la capacità di ascoltare la propria mente e il proprio corpo, comprendere e rispettare sé e gli altri si possono costruire anche attraverso la biblioteca scolastica.

aur.depaolis@stud.uniroma3.it
Università degli Studi Roma Tre, Dipartimento di Studi Umanistici (DSU), Corso di laurea triennale in Lettere

Abstract

Si forniscono riflessioni scaturite a margine dell'esperienza di tirocinio universitario svolto presso il Liceo Albertelli di Roma, nell'anno accademico 2022-2023, da un gruppo di studenti del Corso di laurea triennale in Lettere del Dipartimento di Studi Umanistici (DSU) dell'Università degli Studi di Roma Tre. Si affronta il tema della competenza informativa nel contesto della biblioteca scolastica, quale ambiente di apprendimento di conoscenze, abilità e competenze trasversali. Si riprende tale tema sottolineando l'importanza anche degli archivi scolastici per una didattica attiva e motivante. Si entra poi più nel vivo dell'esperienza di tirocinio, tracciando le potenzialità culturali e didattiche della biblioteca (anzi, delle biblioteche) del Liceo Albertelli, e riportando da una parte il lavoro in corso, dall'altra presentando un'ipotesi progettuale di una biblioteca quasi "utopica", in quanto generatrice di benessere e armonia, una idea che è scaturita dalle attività laboratoriali per l'International School Library Month 2022, il mese internazionale delle biblioteche scolastiche.
Parole chiave: Liceo classico Albertelli, Roma; biblioteca scolastica; tirocinio universitario.

Abstract

Reflections are provided around the university internship experience carried out at the Liceo Albertelli in Rome, in the academic year 2022-2023, by a group of students from the three-year degree course of the Department of Humanities at Roma Tre University. It addresses the issue of information literacy in the context of the school library as a learning environment for knowledge, skills and transversal competences. This theme is taken up by emphasising the importance of school archives for active and motivating teaching. It then goes into more detail about the internship experience, outlining the cultural and didactic potential of the library (or rather, of the libraries) at

the Liceo Albertelli, and on the one hand reporting on the work in progress, and on the other presenting a project hypothesis of an almost "utopian" library, insofar as it generates wellbeing and harmony, an idea that arose from the workshop activities for International School Library Month 2022.
Keywords: Albertelli High School, Rome; school library; university internship

Luigi Campanella

I musei scolastici come struttura culturale decentrata

Da presidente della Società Chimica Italiana ho lanciato la creazione di una catena di Musei di Chimica capace di allargare il patrimonio culturale chimico dei cittadini e di offrirsi come opportunità anche turistica al territorio ed ai visitatori. Mi aspettavo di collegare a questa istituenda rete un'altra basata sulle strutture scolastiche alla quale lavoro da molto tempo. un momento particolare della vita scientifica e culturale: da un lato i problemi economici mondiali richiedono un sempre maggiore impegno della ricerca in favore di problemi e tematiche di acquisito ritorno economico, dall'altro il gusto dei valori storici e delle tradizioni culturali è in grande rilancio come componente essenziale della formazione dei singoli e dello sviluppo della società intesa come depositaria di valori irrinunciabili e di stimoli insostituibili alla crescita intellettuale. Così mentre si rivendicano maggiori impegni finanziari per la ricerca applicata intesi come investimenti in favore delle future generazioni, contemporaneamente si fanno più pressanti le richieste in favore di risorse da elargire verso programmi ed iniziative che per la loro stessa natura possono considerarsi all'opposto rispetto ai valori quantificabili in termini di entrate ed uscite e di bilanci finanziari.
A causa delle difficoltà economiche in cui ci dibattiamo e delle esiguità dei finanziamenti si moltiplicano le imprese. i programmi finalizzati a valorizzare l'esistente, quindi a prescindere da grossi investimenti di tipo strutturale. In questo senso sono state recuperate numerose iniziative, di carattere museale sparse sul territorio, correlandole tra loro e rendendole fruibili dai cittadini: con l'attivazione degli "itinerari", sorta di viaggio tra la scienza, finalizzata all'esplicazione di singole termiche, il Museo multipolare ha di fatto preso il posto dell'unipolare. Sono anche state predisposte iniziative nuove: mostre, esposizioni mai presentate, raccolte di materiali, documentazione, strumentazione riassestate, ed illustrate, cicli di conferenze, molte delle quali in rapporto con la scuola.
D'altra parte a questo recupero ha anche contribuito l'aspirazione a valori storici della cultura, un processo, questo, ormai in atto nel nostro Paese, come in molte altre società industriali che ha conseguito un progressivo riequilibrio del bilancio della ricerca scientifica e tecnologica per lunghi anni in precedenza, troppo spostato sul fronte produttivistico a danno di quelli culturale e sociale. Tale recupero ha prodotto nel campo delle scienze strumentali un progressivo riavvicinamento ed un crescente interesse per la strumentazione e per le raccolte e gli archivi, intesi non più come semplice documentazione. ma come componenti essenziali di una disciplina, sulla base di una stretta correlazione fra teoria e sperimentazione, fra idee e fatti.
Un punto importante riguarda il rapporto con la scuola: da questo punto di vista il ruolo formativo ed informativo del Museo nel quale gli aspetti storici risultano prevalenti è stato mitigato, contemperato, direi riequilibrato, da una visione più sociale e più didattica, mettendo a disposizione della scuola, attraverso il materiale raccolto e illustrato, strumenti nuovi e non altrimenti disponibili.
I giovani hanno più volte mostrato un interesse crescente e una grande disponibilità verso le tematiche dei musei, la loro storia, gestione e sviluppo. Non bisogna deludere i loro entusiasmi; bisogna così accoppiare al lavoro organizzativo e strettamente propositivo, una attività di formazione e divulgazione nella quale il ruolo delle Università è evidentemente prioritario. Con la convinzione che i due aspetti non possano e non debbano procedere separatamente, quantunque, in alcuni casi, con delle realizzazioni parziali, ma che sottolineano tuttavia il debutto di un piano d'azione unitario, si deve pensare alla Istituzione dei Dottorati per Tecnici di gestione dei Musei che possono rappresentare nuovi sbocchi scolastici e occupazionali per i diplomati della scuola secondaria.
Vanno proposti programmi sui temi della Divulgazione Scientifica, della Sperimentazione didattica, della Storia e della Filosofia delle Scienze, dell'Archeologia Industriale e sulla trasformazione dell'esistente attraverso l'Arte e la Scienza. Bisogna non farsi attrarre dalla logica dei sipari e delle

wunderkammer, alla ricerca ingannevole e pericolosa di un'epifania della scienza, ma mantenere stretti contatti con la realtà per avvicinarsi ai giovani.
È molto significativo che questa interazione sia stata già attivata per mezzo di iniziative che partivano proprio dalla scuola secondaria. Si è giunti in tal modo a due importanti risultati:

1. la scuola secondaria superiore si è aperta verso l'esterno, realizzando con tecnologie avanzate dimostrazioni di laboratorio, visite guidate, conferenze, mostre e incontri con la cittadinanza
2. si è realizzata la saldatura fra la scuola secondaria e la scuola primaria mediante la partecipazione congiunta ad itinerari scientifici e l'elaborazione autonoma degli itinerari futuri.

C'è poi un aspetto di produttività culturale; persino ai costi di una mostra, al tempo per il quale resta in visione in un Museo, al numero dei visitatori; perché non pensare ad un itinerario scolastico delle mostre dimesse?
Potrebbe essere una nuova interessante forma di collaborazione fra sistema scolastico e sistema museale mettendo a disposizione di quello i prodotti di questo e consentendo di utilizzare a fini didattici strumenti talvolta di eccitazione validità ed inusitato impiego quali per l'appunto le mostre.
Un'ulteriore importantissima funzione del rapporto scuola Università mediato dalla struttura museale può essere quello della ricomposizione culturale e della riunificazione delle conoscenze.
La tradizionale articolazione della cultura in umanistica e scientifica è una articolazione che per molti motivi non la ragione d'essere e che soltanto in tempi recenti si sta cercando di superare, anche se ci sono ancora forze contrarie, che ritengono certi temi di propria esclusiva pertinenza. Purtroppo è una posizione che deriva da una visione sbagliata. ma soprattutto da una politica di potere delle scuole e della scienza. Segnali di un cambio verso l'unilateralità della cultura ce ne sono; fra questi la visione e concezione di bene culturale: prima era sostanzialmente il reperto umanistico; oggi anche lo strumento scientifico; e la bellezza estetica degli strumenti ne valorizza la ricollocazione all'interno di un ambiente; di un'atmosfera similmente a quanto avviene per le opere d'arte. Un'altra ricomposizione culturale, con la rivalutazione della storia della scienza e degli archivi storici, riguarda il rapporto fra teoria ed esperienza: anche a questo la valorizzazione della strumentazione e della sua storia ha dato un notevole contributo.
L'approfondimento delle relazioni fra teoria e ricerca sperimentale e del contributo della sperimentazione alla definizione delle teorie ha segnato questi momenti come integrati fra loro e con la cultura in generale.
La storia della strumentazione con le sue linee evolutive, a parte dall'introduzione degli strumenti classici, fa capire in che direzione ci si muove.
Come l'artista si esprime attraverso una sua creazione, così lo scienziato attraverso l'ideazione di uno strumento idoneo a verificare una propria ipotesi traccia in esso le linee del proprio pensiero e le confronta con gli altri. Questo confronto che storicamente era ritenuto proprio delle scuole artistiche ora comincia ad essere considerato con sempre maggiore attenzione anche a livello delle scuole scientifiche, capaci di esprimersi non soltanto attraverso le teorie e le ricerche di oggi, ma attraverso le esperienze e prove sperimentali di ieri. Il ruolo dei musei laboratorio è così evidentemente correlato con una rivisitazione del modello del museo scientifico.
All'interno di un quadro così articolato per certi aspetti innovativo sono nati i Musei scolastici, rappresentazione concreta del rapporto fra scuola e cultura e di quello fra scuola e territorio. Moltissime scuole partendo dalle proprie tradizioni e dai propri parametri hanno realizzato musei non nel senso più obsoleto della parola ma in quello di veri e propri centri culturali aperti sulla ed alla realtà territoriale circostante. Ciò ha consentito di realizzare una rete dapprima sul territorio capace nei suoi poli di portare l'interesse per la cultura e l'occasione per viverla un po' dappertutto nella città, specialmente nelle periferie più lontane e abbondanti.

luigi.campanella@fondazione.uniroma1.it
MUSIS (Museo Multipolare della Scienza e dell'Informazione Scientifica), Dipartimento di Chimica, Sapienza Università di Roma.

ABSTRACT: As president of the Italian Chemical Society, Prof. Campanella launched the creation of a chain of Chemistry Museums capable of expanding the chemical cultural heritage of citizens and offering itself as a tourist opportunity to the territory and visitors. An important point concerns the relationship of the Museums with schools: from this point of view, the educational and informative role of the Museum, in which the historical aspects are prevalent, has been mitigated, rebalanced by a more social and didactic vision, by making available to schools, through the material collected and illustrated, new tools that are not otherwise available.
Young people have repeatedly shown a growing interest and great willingness towards the themes of museums, their history, management and development. Their enthusiasm must not be disappointed.

Alessia Secco

Cantieri aperti: vivere la biblioteca a scuola. Forme e spazi di apprendimento attraverso i libri.

Un libro deve essere un'ascia per rompere il mare di ghiaccio che è dentro di noi (F. Kafka)

«Rompere il ghiaccio dentro di noi», è più di una citazione di un grande autore della letteratura del Novecento: è un auspicio, una speranza, un augurio rivolto ad ogni giovane adolescente, affinché possa essere davvero libero di vivere una vita piena e consapevole. Nelle varie attività pensate per promuovere la lettura a scuola, volte principalmente a suscitare nei più giovani un maggiore interesse nei confronti del libro in quanto oggetto capace di trasformare le persone attraverso il potere salvifico della parola, questa citazione è stata spesso utilizzata come un incipit, una premessa e al tempo stesso una meta verso la quale condurre e orientare giovani adolescenti, a volte privi degli strumenti necessari, nel vasto mare dei sentimenti e nel sentiero insidioso della scoperta di sé.
Certi che leggere può trasformare il senso dell'esistenza e mutare la percezione della propria vita, la sfida che oggi la scuola è chiamata a raccogliere è quella di riportare al centro l'arte e la letteratura, superando il solo scopo funzionale assegnato alla lettura dei testi e restituendo il giusto valore e il ruolo che questi ultimi hanno nella vita degli esseri umani.
Rachele Bindi, psicoterapeuta esperta in libroterapia, nel suo *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, evidenzia come, negli anni, la scuola abbia destinato alla lettura una funzione esclusivamente educativa, ridimensionando il senso di piacere e di gratificazione racchiuso nell'atto stesso del leggere. «Il rischio maggiore che vediamo oggi», scrive la Bindi, «[...] è la mutazione, forse già avvenuta, dell'idea di lettura verso la funzionalità: si legge per imparare l'educazione civica o la storia, per scrivere meglio, per contrastare fenomeni negativi e via dicendo. Non c'è alcun dubbio che siano elementi vitali, ma in questo modo si va perdendo il leggere per leggere, lo stare nella lettura per l'importanza e la bellezza che ha in sé, al di là della sua utilità».
Riportare al centro la letteratura a scuola, allora, significa avere anche il coraggio di osare, non eludendo il confronto con l'esperienza della letterarietà, che per sua natura è contraddistinta sia da momenti gratificanti sia da altri più ostici, ma trainando gli adolescenti alla scoperta di un piacere, quello di leggere, che non è innato nell'essere umano; la lettura, infatti, è una pratica che richiede esercizio, allenamento e concentrazione. Un'abilità, dunque, che nello sviluppo umano inizia a manifestarsi tardivamente pur riuscendo a influenzare i bambini fin da molto piccoli, poiché la lettura è stata il principale strumento utilizzato dagli uomini per condividere valori, idee e informazioni; «attraverso la lettura», infatti, sottolinea Simone Giusti, «si mettono in comune storie che sono utilizzate, modificate e riplasmate dall'oralità, ma anche dai diversi mezzi di comunicazione, per costruire la memoria condivisa di una determinata comunità, o per mettere in scena norme e valori, dare istruzioni, ecc.».
Un aspetto sul quale, però, è necessario soffermarsi è senz'altro quello relativo alla ricerca della motivazione, cioè di quella spinta propulsiva in grado di muovere giovani e adulti a ritagliarsi nelle proprie giornate uno spazio da dedicare unicamente alla lettura, in quanto percepita come un'attività gratificante e come un bisogno vitale. Se si esclude il numero esiguo dei lettori considerati “forti” e “fortissimi”, le statistiche ci ricordano annualmente il triste dato relativo all'Italia riguardo alla percentuale di persone che leggono abitualmente. Gli esiti delle indagini statistiche sono scoraggianti, non solo per i numeri, ma anche perché fotografano un paese che non ritiene la lettura una pratica utile al proprio benessere psicofisico e alla cura di sé. Eppure qualche dato più confortante merita attenzione: «La quota maggiore di lettori si osserva tra i giovani fino a 24 anni, con punte più elevate tra gli 11 e i 14 (57,1%). In assoluto, il pubblico più affezionato alla lettura è rappresentato dalle ragazze di 11-14 anni, tra le quali più di 6 su 10 hanno letto almeno un libro nell’anno»; nel 2022, inoltre, «il 10,2% della popolazione di 3 anni e più si è recata almeno una

volta in biblioteca nel corso dell'anno, dato in aumento rispetto al 7,4% del 2021, ma ancora distante dal 15,5% del 2019». Alla luce dei dati emersi dall'indagine dell'Istat, è necessario, dunque, fare il possibile affinché i giovani lettori non perdano negli anni il loro interesse per la lettura e coltivino l'abitudine di leggere anche nell'età adulta. La sfida è senza dubbio nel riuscire a suscitare curiosità e motivazione, nell'aprire un varco, nel far scoprire un'utilità nella lettura che abbia un riscontro tangibile nella vita di ognuno sul lungo periodo e non solo nell'immediato.
La motivazione, infatti, in una società che non ritiene più la cultura una forma di ascesa sociale, né il leggere un'attività indispensabile al raggiungimento del successo, va trovata altrove, al di là della gratificazione istantanea: leggere è «piuttosto un piacere dell'intelligenza e della complessità, dell'esplorazione, del trovarsi in una situazione di tensione e non di conforto, di essere 'nel pericolo' di ciò che non si conosce e non si controlla. Per questo emoziona».
La scuola, quindi, è chiamata a interrogarsi sul perché e sul come si debba leggere, su quali azioni intraprendere per rendere la lettura uno strumento di apertura al mondo, un mezzo per il raggiungimento della consapevolezza e un supporto per tanti giovani adolescenti.
Nel percorso faticoso che vede ogni giorno gli insegnanti farsi mediatori tra i testi, i vissuti dei personaggi e i giovani lettori, mettendoli nella condizione di sperimentare le emozioni e di confrontarsi con i pensieri, le paure e le vicissitudini dei personaggi in un dialogo continuo, è doveroso dunque non dimenticare che la parola, come ci ricorda Massimo Recalcati, è il nostro principale alleato e che la letteratura è una bussola imprescindibile nel viaggio che conduce alla ricerca e alla scoperta di sé: «Le parole sono vive, entrano nel corpo, bucano la pancia: possono essere pietre o bolle di sapone, foglie miracolose. Possono far innamorare o ferire. Le parole non sono solo mezzi per comunicare, le parole non sono solo il veicolo dell'informazione [...], ma sono corpo, carne, vita, desiderio. Non usiamo semplicemente le parole, *ma siamo fatti di parole, viviamo e respiriamo nelle parole*».
Nel suo *La letteratura in pericolo*, Tzvetan Todorov, riflettendo sul suo rapporto intenso e vitale con la letteratura, sottolineava quanto quest'ultima fosse per lui un aiuto reale nella vita, precisando: «più densa, più eloquente della vita quotidiana ma non radicalmente diversa, la letteratura amplia il nostro universo, ci stimola a immaginare altri modi di concepirlo e organizzarlo. Siamo tutti fatti di ciò che ci donano gli altri: in primo luogo i nostri genitori e poi quelli che ci stanno accanto; la letteratura apre all'infinito questa possibilità di interazione con gli altri e ci arricchisce, perciò, infinitamente. Ci procura sensazioni insostituibili, tali per cui il mondo reale diventa più ricco di significato e più bello. Al di là dell'essere un semplice piacere, una distrazione riservata alle persone colte, la letteratura permette a ciascuno di rispondere meglio alla propria vocazione di essere umano».
Il potere trasformativo della lettura e la capacità della letteratura di modificare la prospettiva dalla quale si guarda il mondo sono stati spesso oggetto di studio e di riflessione, anche in un'ottica multidisciplinare e trasversale; nel recente testo di Carla Benedetti, *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, la studiosa sottolinea quanto gli uomini di oggi, minacciati dal rischio dell'estinzione, non siano in grado di proiettarsi empaticamente in un futuro non molto lontano e di fronte a questo tragico scenario l'unica soluzione è quella di iniziare a cambiare e stravolgere il modo di pensare che ha portato a tali danni. La letteratura, in tal senso, ha un potenziale enorme che, in dialogo con le altre discipline, potrebbe contribuire in maniera sostanziale a salvare l'uomo dall'estinzione. In quest'ottica, però, sottolinea la studiosa, la letteratura non deve essere considerata più «come qualcosa di unicamente culturale o estetico, ma al contrario come un'invenzione di specie. La specie umana ha inventato questo incredibile mezzo di «trasmissione psicofisica» di sogni e di ferite che si svolge attraverso lo spazio e il tempo, una «comunione chimica» di pensieri tra individui, lontani tra loro anche millenni. Di fronte all'emergenza tragica in cui ci troviamo, le stesse discipline chiamate convenzionalmente «letteratura» e «filosofia» si caricano di un valore nuovo».

Alla base della maggior parte degli interventi di promozione della lettura avviati presso l'istituto Biagio Pascal di Roma, dunque, proporre letture che siano fari nelle strade buie delle difficoltà e delle conflittualità interiori, che guidino i giovani lettori verso una maggiore consapevolezza di sé e siano delle basi solide per costruire e potenziare le proprie capacità cognitive, emotive, sociali ed empatiche è la prima della priorità di noi insegnanti, la cui concretizzazione è strettamente connessa all'attivazione di percorsi organizzati in spazi, forme e contesti che provino a non riproporre i consueti schemi didattici, ma che si addentrino verso nuovi sentieri ancora poco battuti. All'interno di questi percorsi la selezione dei testi spazia dai "classici" ai romanzi più vicini al mondo giovanile, che oggi la letteratura per ragazzi ci propone in più forme e su più temi.
Entrando nel vivo delle iniziative svolte nel corso dell'anno scolastico, pensate per stimolare un interesse verso la lettura e progettate con lo scopo di accrescere l'attrattiva verso lo stesso "oggetto – libro", percepito spesso dagli studenti come un "peso", nell'ottica di un cantiere in continua evoluzione si vuole, in quest'occasione, presentare le attività avviate, quelle in corso e quelle da realizzare in futuro.
Un fattore decisivo e propulsivo nell'attivazione dei nostri laboratori, per quanto riguarda nello specifico la sede dell'I.I.S. "Biagio Pascal" di via Brembio nel quartiere Labaro, è quella di avere, nelle immediate vicinanze, la Biblioteca Comunale "Galline Bianche" che nel corso dell'ultimo anno è stata rinnovata e organizzata "a misura di lettore-giovane" focalizzando la propria attenzione, nonché l'apparato librario presente, sugli interessi delle fascia giovanile di lettori, e avviando una proficua collaborazione con le scuole primarie e secondarie di primo e secondo grado presenti nel quartiere Labaro-Prima Porta.
Il primo intervento da parte dei docenti è stato quello di accompagnare gli studenti in biblioteca perché potessero visitarla, capirne il funzionamento, familiarizzare con lo spazio, e comprendere le tante opportunità che questo luogo offre loro come ambiente di studio, di scambio, di apprendimento. Diversi studenti hanno così avuto modo di ricevere la tessera della biblioteca, avviando poi un rapporto individuale nel prestito dei libri di loro interesse.
Un secondo passaggio è stato aderire al progetto BILL - "La biblioteca della legalità", promosso dall'associazione IBBY (International Board on Book for Young people), con lo scopo di diffondere la cultura della legalità, della responsabilità e della giustizia tra le giovani generazioni attraverso la promozione della lettura. Potendo attingere a una copiosa selezione bibliografica, messa a disposizione delle scuole grazie alla mediazione delle biblioteche comunali e alla partecipazione dei municipi, gli studenti hanno svolto letture collettive o singole di testi che avevano come tema il valore della legalità, la difesa dell'ambiente, il bullismo, lo sport, le migrazioni, la Costituzione Italiana, l'essere cittadini del mondo.
Lo spazio più neutro e nuovo della biblioteca, quale luogo di discussione e di confronto a partire dai libri, oltre a quello della classe, dunque, ha permesso agli studenti di maturare una nuova consapevolezza e un più profondo senso civico nei confronti della realtà che li circonda e del quartiere in cui vivono. Il progetto prevedeva, inoltre, incontri con gli autori e le autrici dei testi scelti, online e in presenza, per avvicinare gli studenti alla figura e al ruolo sociale dello "scrittore" quale mediatore di informazioni, portatore di valori concreti, percepito così non più come una figura astratta e distante, ma come un individuo concreto, artefice di un lavoro produttivo e importante, non solo in ambito letterario. Successivamente alla fase di lettura e di confronto, un ultimo momento del progetto prevedeva una fase di produzione da parte degli alunni, impegnati a realizzare, suddivisi in piccoli gruppi o anche singolarmente, dei prodotti multimediali, tra i quali booktrailer e video di presentazione dei libri da loro scelti.
Una delle attività, del tutto sperimentale, che invece ha avuto inizio nel corso di questo anno scolastico è stato l'avvio di un laboratorio di letture condivise, con lo scopo di far conoscere e vivere ai ragazzi l'esperienza del circolo di lettura a partire da un testo comune tra più classi che si sono riunite con una cadenza settimanale nella biblioteca dell'istituto. Tale esperienza oltre a

favorire la socializzazione tra pari, sta consentendo agli studenti di familiarizzare sempre di più con un altro ambiente importante della scuola e di confrontarsi tra alunni di classi diverse sulla stessa tematica, così da ampliare il ventaglio di riflessioni possibili, e al tempo stesso incentivare l'educazione all'ascolto, attraverso la lettura ad alta voce da parte delle docenti che contribuisce a recuperare e rafforzare la capacità di attenzione sempre più ridotta nelle giovani generazioni. La lettura ad alta voce, infatti, è un'esperienza che, se vissuta in maniera abituale e fin da piccoli, può avere un'incidenza determinante sul lungo periodo, attivando nei bambini il desiderio di leggere. A tal proposito, inoltre, sottolinea Franco Batini, tra i principali promotori della lettura ad alta voce in Italia, quest'ultima è «in grado di allenare, nella formazione linguistico-letteraria, una delle competenze più sottovalutate, e cioè la capacità di ascolto e di concentrazione […]. Ascolto e concentrazione favoriranno, a loro volta, lo sviluppo delle capacità di costruire immagini mentali che l'uso delle narrazioni di fiction mediatiche non consente di esercitare: contesti, ambienti, personaggi, azioni, prenderanno vita, piano piano, nella mente di chi ascolta e ciò che ciascuno aggiungerà, prendendo a prestito materiale dal proprio repertorio di esperienze e di segmenti di storie, costituirà un fattore fondamentale per permettere un coinvolgimento emotivo e cognitivo della storia, rendendo l'esperienza della lettura (dell'ascolto della lettura) un'esperienza piacevole».
In una società dove il tempo dell'ascolto sembra ridursi ogni giorno di più, sacrificato alla logica dell'efficienza e della performance che riduce gli spazi dell'elaborazione critica e del pensiero, la lettura, allora, è l'arma più potente che abbiamo a disposizione per rivendicare il diritto al tempo lento della riflessione. Un tempo che sembra sfuggire a tutti e che in molti faticano a concedersi, *in primis* i ragazzi che, come ci ricorda Giusi Marchetta, «non hanno tempo, o meglio non ne concedono. Sono abituati a ben altro».
Non si può pretendere, infatti, che il libro e la letteratura da soli siano in grado di far scoprire ai più giovani il piacere e la necessità di leggere per migliorare la qualità delle loro vite. Leggere per molti giovani è un'attività faticosa, stancante, noiosa e difficile; senza un allenamento, una guida alla comprensione del testo e alla decodificazione delle parole saranno sempre di più i ragazzi che si allontaneranno dalla lettura, ritenendola troppo distante, e che cercheranno attività alternative più semplici e dalla gratificazione immediata. Ciò che è doveroso e imprescindibile, dunque, è riuscire ad arginare tali ostacoli, preparando le condizioni migliori che possano facilitare i ragazzi a comprendere ciò che leggono, senza che la lettura sia percepita come un'attività inaccessibile e priva di senso; «se vogliamo davvero che leggano», sottolinea Marchetta, «dobbiamo potenziare la loro capacità di comprensione in modo che le parole ricomincino a significare qualcosa. Se sentiranno che quello che leggono ha un senso potrebbero perfino arrivare a pensare che la lettura dopotutto valga la pena"».
La sfida più grande allora è quella di riuscire, almeno in qualcuno, a far percepire il libro come un amico prezioso, una presenza costante a cui poter far riferimento quando ci sentiamo disorientati e in cerca di parole di conforto. La lettura, infatti, come ci ricordava Marcel Proust, è un'amicizia, in grado di aprire uno spazio di confronto e di crescita dove nessuno si sente giudicato, sbagliato, in difetto: uno spazio puro e autentico, che si può condividere solo con il più caro e intimo degli amici: «Con i libri, niente convenevoli. Passiamo la serata con questi amici, perché lo desideriamo davvero. Loro, almeno, spesso li lasciamo a malincuore. E quando li abbiamo lasciati non viene nessuno di quei pensieri che guastano l'amicizia: «Che cosa avranno pensato di noi? Non avremo mancato di tatto? Saremo piaciuti?». Non ci viene neppure la paura di essere dimenticati per qualcun altro. Tutti questi tormenti dell'amicizia scompaiono alla soglia di quell'amicizia pura e tranquilla che è la lettura».
Le azioni di promozione alla lettura messe in atto, quindi, si prefiggono di orientare gli studenti a diversificare le loro fonti di apprendimento, a non focalizzare la loro attenzione unicamente sul mezzo tecnologico in loro possesso, a riscoprire il valore della comunicazione dialogata tra pari e soprattutto a riconoscere all'oggetto – libro quel significato che la moderna tecnologia tende spesso a far dimenticare. L'approccio laboratoriale, oltre a valorizzare i percorsi scolastici e a rendere la

biblioteca un ulteriore spazio da vivere quotidianamente, risulta un valido strumento per avvicinare gli studenti alla bellezza, al valore e alla necessità di un'educazione e di una formazione a partire dal libro quale oggetto di salvezza e strumento di cura, un punto di riferimento, un piccolo lume in grado di guidarli, pagina dopo pagina e parola per parola, nella complessità dell'esistenza, nell'esplorazione della bellezza e nelle innumerevoli sfumature del mondo, non dimenticando, come ci ricorda Daniel Pennac, che «il tempo per leggere, come il tempo per amare, dilata il tempo per vivere».

alessia.secco@itispascal.it
I.I.S. "Biagio Pascal" di Roma

ABSTRACT: The article highlights the need for schools to promote reading by focusing on the how and why of reading, creating pathways that encourage curiosity and motivation. It discusses various initiatives undertaken at the Biagio Pascal Institute in Rome to promote interest in reading and to provide students with a space to explore the world through books. The activities carried out aimed at transforming the school library into an active laboratory and a space for exchange and sharing among students. The collaboration with the local library has been instrumental in creating a stimulating environment for students, allowing them to familiarize themselves with the library and its offerings. The article also emphasizes the importance of shared reading experiences and the role of teachers as mediators between texts and students' lives.

R. BARTHES, *Variazioni sulla scrittura. Il piacere del testo,* a cura di C. OSSOLA, Einaudi, Torino 1999
F. BATINI, *Ascoltare storie: verso una pedagogia della lettura ad alta voce,* a cura di S. GIUSTI E F. BATINI, «I quaderni della ricerca», nr. 5, 2013, 43-60
CARLA BENEDETTI, *La letteratura ci salverà dall'estinzione*, Einaudi, Torino 2021
ANNA GERRATANA, *Il ruolo del lettore nell'estetica della ricezione e nelle teorie postmoderne*, in «BAIG» IV, gennaio 2011, 25-34
S. GIUSTI, *Introduzione. L'esperienza della lettura*, in *Imparare dalla lettura*, A CURA DI S. GIUSTI E F. BATINI, «I quaderni della ricerca», nr. 5, 2013, 7-16
H., R. BINDI, *Leggere per leggere. La libertà di scegliere il libro che più ci somiglia*, Milano, Salani Editore 2021
F. KAFKA, *Da una lettera a Oskar Pollak,* Novembre 1903
G. MARCHETTA, *Lettori si cresce*, Einaudi, Torino 2015
D. PENNAC, *Come un romanzo*, Feltrinelli, Milano 1993
M. PROUST, *Il piacere della lettura*, Edizioni Sabinae, Roma 2018 (ried.)
M. RECALCATI, *L'ora di lezione. Per un'erotica dell'insegnamento*, Einaudi, Torino 2014
T. TODOROV, *La letteratura in pericolo*, Garzanti, Milano 2008

Antonella Corea

Intervento

Nell'ambito del graditissimo invito ai 5 seminari tenutisi nella prestigiosa aula Odeon dell'Università La Sapienza di Roma di avvio alla III missione "Quanta storia nella scuola", ho partecipato con immenso piacere al seminario che, attraverso le 5 giornate di lavoro, ha messo in luce i numerosi progetti che, in qualità di Dirigente Scolastico del Liceo Pilo Albertelli di Roma ho sempre incentivato, sostenendo docenti e studenti nel valorizzare l'immenso patrimonio che tale Liceo detiene nel fare ricerca, sperimentazione e innovazione. Quando, alcuni anni fa, sono stata nominata dirigente scolastico del Liceo Pilo Albertelli ho scoperto tanto materiale prezioso e pregiato negli archivi della scuola: strumenti di precisione, collezioni faunistiche e botaniche, libri preziosi, documenti di fisica, collezioni di minerali e altro ancora. Tutto questo materiale però mancava di una classificazione e di una sistematizzazione. Solo grazie ai miei bravissimi docenti e alla collaborazione di volenterosi studenti siamo riusciti a "tirare fuori" questo tesoro nascosto e a valorizzarlo.

Non è stato sufficiente, però mettere in vetrina questo materiale: abbiamo aperto la scuola alle famiglie e all'intera comunità scolastica per rendere disponibile a tutti queste importanti opere scientifiche e letterarie. Abbiamo organizzato serate come "La notte delle stelle" e altri eventi, insieme agli studenti per presentare il prezioso patrimonio scolastico, valorizzando anche le opere di illustri ex alunni dell'Istituto come Enrico Fermi, Pilo Albertelli, Carlo Cassola e altri ancora. La mia volontà è stata sempre quella di innovare, introducendo nuovi metodi e sistemi per "fare scuola", stimolando i docenti e i discenti a utilizzare nuovi "programmi didattici" attraverso una serie di provvedimenti e metodi di ricerca-sperimentazione e azione in contesti molto singolari e originali: il vecchio gabinetto di fisica, un'aula dove si studiano i passati e i nuovi flussi migratori, ecc...

Questo metodo di lavoro, che possiamo definire induttivo-deduttivo è stato acquisito dagli studenti che l'hanno fatto proprio e che lo porteranno con sé anche nelle loro esperienze di studio universitario e di lavoro. Ho potuto vedere l'utilità di questo metodo anche con i miei tre figli e rileggendo le mail che mi sono arrivate da numerosi ex-studenti che mi ringraziano ancora per aver fatto conoscere loro un mondo nuovo. Ho parlato recentemente con un ex-studente che sta seguendo la carriera diplomatica, che ha compreso cosa vuol dire ragionare senza stereotipi ed aprirsi a nuove culture e modelli innovativi, senza trascurare il prezioso bagaglio culturale e scientifico che il Liceo Pilo Albertelli ci ha consegnato.

Bagaglio che costituisce la migliore premessa per un luminoso futuro dei nostri giovani che potranno crescere in nuovi settori, come l'Intelligenza Artificiale, il Metaverso, la Blockchain e altro ancora, non dimenticando le nostre radici e i luminosi esempi del passato che hanno reso grande la nostra Nazione e la nostra Scuola.

corea.antonella@gmail.com

ABSTRACT: When I was appointed headmaster of Liceo Pilo Albertelli a few years ago, I discovered so much valuable and precious material in the school's archives: precision instruments, faunal and botanical collections, precious books, physics documents, mineral collections and more. All this material, however, lacked classification and systematisation. My will has always been to innovate, introducing new methods and systems for 'doing school', stimulating teachers and learners to use new 'didactic programmes' through a series of measures and methods of research-experimentation and action in very singular and original contexts. This working method, which we can define as

inductive-deductive, has been acquired by the students who have made it their own and who will also take it with them into their university study and work experiences

Andrea Monda, Valerio De Felice, Margherita Morelli

BombaCarta. Un'esperienza culturale fatta di storie umane

Tutto è incominciato con un cassetto. O, per meglio dire, con una poesia trovata per caso, incisa nel fondo del cassetto di un banco del liceo "Massimiliano Massimo" di Roma, dove insegnava, all'epoca, il padre gesuita Antonio Spadaro. Si inizia, quindi, con il cercare una penna e trovare una poesia: "chi aveva scritto quei versi tanto ingenui quanto incisivi e penetranti nel fondo di quel cassetto? Da quel momento mi fu chiara una cosa ovvia: che molti scrivono: scrivono di tutto e su tutto. Da qui è nato il desiderio di far emergere il sommerso", racconta Antonio. Da qui, il primo passo, ovvero quello di mettere un avviso nelle bacheche: "tirate fuori dai cassetti i vostri testi, le vostre poesie, i vostri racconti e si cercherà di dare una veste pubblica ai vostri lavori".

L'effetto fu quello di una "bombacarta", cioè di un'esplosione di testi, che arrivarono in abbondanza. Era il 24 marzo 1997. Nel dicembre dello stesso anno si compie il passaggio successivo, ovvero l'idea di incontrarsi, periodicamente, formando un gruppo di riflessione e pratica creativa. Il pomeriggio del 12 gennaio del 1998 nasce, a Roma, BombaCarta, un'associazione culturale che si propone come un'esperienza di esercizio e di riflessione sull'espressione artistica e creativa, aperta a chiunque abbia il desiderio di mettere in gioco la propria sensibilità e i propri talenti in un confronto aperto e creativo.

Tuttavia il freddo linguaggio istituzionale, che porta BombaCarta a essere definita come associazione culturale, appare in qualche modo riduttivo. *In primis* per la peculiare visione della cultura che attraversa l'associazione: in BombaCarta, infatti, la cultura non si configura come un oggetto da acquisire ed eventualmente trasmettere o divulgare, ma come un percorso da compiersi insieme. Più che un'associazione culturale, BombaCarta appare come una bottega. O, meglio, come un gruppo di persone che vivono una particolare esperienza di crescita umana e culturale. Questa realtà è nata, e cresce tuttora, infatti come una rete di rapporti tra persone e non un luogo asettico di apprendimento passivo. Negli incontri di BombaCarta – che si chiamano "laboratori" e "officine", a sottolineare l'aspetto pratico, creativo e concreto – non ci sono docenti e uditori, ma tutti partecipano attivamente, da protagonisti, e da amici.

Infatti, BombaCarta è soprattutto una comunità reale, un gruppo di amici che è cambiato nel tempo, con il loro portato di storie ed esperienze personali, in grado di attraversare differenti generazioni, segnando così anche i passaggi di vita dell'associazione. E alcuni di questi percorsi si sono incrociati, nel tempo, con la storia del liceo "Pilo Albertelli".

A cominciare dalla storia di Andrea Monda, che nel 2000, davanti a uno di quei crocicchi che talvolta la vita ci pone di fronte, decide di lasciare il "posto fisso" nel settore legale di una banca, per intraprendere il percorso dell'insegnamento di religione ai licei. Nello stesso anno, evidentemente significativo nel percorso di Andrea, incontra BombaCarta. All'epoca, le Officine di BombaCarta si tenevano un sabato mattina al mese presso il liceo Massimo, e l'effetto fu quello di un'esperienza molto simile a quella scolastica. Di certo, rispetto alla scuola, mancavano quelle strutture caratterizzanti, come i compiti, le interrogazioni, i voti, le promozioni o le bocciature, ma c'era la passione per la bellezza, intesa come creatività umana, dunque per l'arte: letteratura, cinema, musica, arti figurative.

I due cammini, nella scuola e nell'associazione, corrono in parallelo per anni, finché inevitabilmente le strade si intrecciano. Andrea racconta ai suoi studenti questa realtà un po'

bislacca, fatta di persone che si incontrano per parlare di ciò che le circonda attraverso il filtro dell'arte, dove tutti possono intervenire senza "analisi del sangue", a prescindere cioè dalla propria provenienza, dalle proprie convinzioni, dal proprio curriculum. E alcuni studenti iniziano a partecipare agli incontri dell'associazione.

Nel 2009, Andrea, che intanto insegnava al Liceo Pilo Albertelli, succede come presidente di BombaCarta ad Antonio Spadaro e, nel medesimo periodo, un suo studente, Valerio De Felice, inizia ad affacciarsi alla realtà associativa. Anche Valerio in quel periodo è posto di fronte a un crocicchio dell'esistenza, ovvero la scelta universitaria, e BombaCarta diviene per lui, da un lato, quello sfogo creativo che altrove non riusciva a trovare, dall'altro, un metodo prezioso in grado di accompagnarlo durante il proprio percorso di studi. BombaCarta è, infatti, anche una palestra di umiltà, dove non è il lettore a imporsi sull'opera d'arte, ma è l'opera a leggere il lettore, quasi in un esercizio di ermeneutica rovesciata.

Con il tempo Valerio entra nei coordinatori dell'associazione e, nel 2020, ne diviene presidente. Ma, intanto, una nuova generazione già aveva iniziato ad affacciarsi alla vita associativa. Nel 2016, utilizzando l'occasione fornita dai progetti di alternanza scuola-lavoro, l'Officina di BombaCarta si era aperta a circa sessanta ragazze e ragazzi tra i quattordici e i diciotto anni, provenienti dal liceo Albertelli. Una vera e propria invasione di studenti che trovano, in BombaCarta, un modello didattico alternativo, certamente non sostitutivo del modello scolastico tradizionale, ma in grado di affiancarlo. A BombaCarta si è infatti chiamati in prima persona a proporre testi, commentarli, esprimersi; e tale attività critica, che diviene esercizio di discernimento, consente allo studente di poter trovare una voce propria, in taluni casi purtroppo soffocata in ambito scolastico.

Alcuni degli studenti giunti a BombaCarta con l'alternanza scuola-lavoro sono poi rimasti negli anni, come Margherita Morelli e Greta Giglio, che ad oggi fanno parte del nucleo dei coordinatori dell'associazione e ne costituiscono due autentiche colonne portanti. Le loro storie narrano di ragazze che, partite dall'ultimo posto della sala, ad ascoltare in silenzio gli altri, nel tempo non hanno potuto fare a meno di interagire, di far uscire da sé le proprie riflessioni e il proprio mondo e condividerlo nel confronto dialogico, attraverso una comune esperienza artistica.

Ed esperienza è un termine centrale nelle attività di BombaCarta. In un'epoca in cui ogni cosa, dal lavoro agli affetti, sembra essere a tempo determinato, tutto è presto consumato e quindi deve essere cambiato. Si vive dunque in una condizione in cui tutto appare controllabile e sostituibile: fatta un'esperienza, oggi si crede che si possa tornare indietro sempre e comunque. Ecco quindi che l'esperienza si riduce a semplice esperimento in una situazione in cui nulla sembra lasciare tracce: la simulazione batte il reale per la sua più ampia potenzialità e il suo basso livello di rischio. Tuttavia ciò che il soggetto crede di padroneggiare viene neutralizzato, diventa qualcosa di inerte, di spento.

Di contro, la vera esperienza non è mai quella che si progetta di affrontare, secondo modalità e tempi prestabiliti, ma è qualcosa che ci supera e ci sorprende; qualcosa nella quale ci troviamo immersi, un vero e proprio ambiente di vita. La letteratura e l'espressione di cui si parla in BombaCarta si propone di essere qualcosa di irreversibile, fatta – come scrive Cechov – di "caldo sangue e nervi", capace di modificare realmente il modo in cui una persona vive la propria vita, la propria esperienza umana. Questo rapporto profondo tra vita e letteratura, poesia, arte costituisce il pane quotidiano negli incontri e negli scambi che avvengono all'interno di BombaCarta.

BombaCarta non è, quindi, un fuoco d'artificio di testi e opere sparse, né semplicemente un gruppo ricreativo, ma un progetto critico forte e articolato, centrato sull'importanza di una riflessione sulle tematiche e sulle domande principali circa l'arte e l'espressione. Ed è, al contempo, una storia

umana, reale, fatta di incontri, di confronti, di scontri, di avvicendamenti, di arrivi e partenze, di scoperte comuni. Insomma, di amicizia.

monda66@gmail.com
Direttore de "L'Osservatore Romano", già docente del Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

timag.m99@gmail.com
ex studentessa del Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

vlr.defelice@gmail.com
ex studente del Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT: BombaCarta is a cultural association born in Rome in 1998 as a reading and writing workshop. BombaCarta is an experience of exercise and reflection on artistic and creative expression, open to anyone who has the desire to bring their sensitivity and talents into play in an open and creative confrontation. The path of the association is strongly connected with the Liceo Albertelli, both for personal experiences and for a workshop project started in 2016, wich involved the students of the Liceo Albertelli. In this project, the students were able to express themselves and form themselves in a never-ending dialectic between art and life, between technique and experience, between skill and sensitivity.

Giovanni Ricciardi

Il caso Ponzetti, un commissario diviso tra formazione classica e immersione nel contemporaneo

Nella primavera del 2006 avevo appena terminato la lettura del *Pasticciaccio* di Gadda, un romanzo che era sfuggito alle mie letture giovanili e che m'impressionò oltremodo non solo per la grandezza dell'autore, la straordinaria e complessa ricchezza del suo stile, ma anche perché descriveva minuziosamente e topograficamente la realtà del quartiere Esquilino di Roma dove ero da poco "tornato" a scuola come insegnante.

Il liceo Albertelli era stato il mio liceo dal 1979 al 1983. Quando ci tornai, era cambiato, come il quartiere, del resto.

L'Albertelli a quell'epoca era un edificio molto più "piccolo" di oggi. Le sezioni stabili erano cinque o sei, la struttura degli studi risaliva ancora ai tempi di Gentile. Si terminava l'inglese in quinta ginnasio e non esistevano sperimentazioni. Esisteva ancora la sezione di francese – unica – e la mole dei libri di testo era infinitamente minore rispetto a oggi. Bisognerebbe scrivere una storia materiale dei libri di testo. Credo che l'attuale degenerazione volumetrica dei libri nasca da uno spartiacque culturale: l'irruzione dello strutturalismo con la prima edizione di un libro di letteratura italiana che s'intitolava, *il materiale e l'immaginario*. Prima di questa irruzione, i libri erano piccoli e fortemente "orientati" in senso ideologico. Dalla scelta del libro di testo si poteva chiaramente definire l'orizzonte culturale dell'insegnante. Lo zaino più diffuso era la "tolfa", una borsa di pelle in cui entravano due o tre volumi di piccole dimensioni. Molti studenti usavano semplicemente una cinghia con fibbia. Il testo di letteratura greca, solo per fare un esempio, consisteva in un piccolo volume che valeva per i tre anni.

La palestra si trovava dove si trova ancora oggi, in via Ariosto, ma ci si andava di pomeriggio per due ore consecutive in classi "spezzate" e "riaccorpate". Ad esempio 1a+1b maschile, 1a+1b femminile. L'orario scolastico iniziava alle 8,30 e terminava spesso alle 12,30. Le assemblee non si potevano svolgere in cortile, perché il piano terra apparteneva alla scuola media Manin, mentre due corridoi del terzo piano erano riservati alla succursale di un istituto professionale oggi scomparso, che si trovava in via dell'Olmata, dove attualmente è ospitata la succursale del Liceo Newton.

Le assemblee si svolgevano – sempre piuttosto affollate – in via Paolina, nella sede del cineclub Esquilino, dove allora muoveva i suoi primi passi il movimento di Comunione e Liberazione.

Se invece si voleva "marinare" la scuola una meta perfetta era la "polveriera", un campo di calcio situato dirimpetto al Colosseo, con due sgangherate porte di metallo senza reti, così polveroso che tutti pensavamo derivasse il nome dalla sua natura terragna, mentre in realtà replicava il toponimo di una strada vicina dove un tempo si concentravano depositi di polvere da sparo.

All'Albertelli si andava per studiare. Era una delle poche scuole del Centro che non registrava movimenti studenteschi troppo aggressivi. Nell'anno precedente, la mia scuola di quartiere, il Liceo Augusto – altra cosa che non tutti ricordano: fino alla cosiddetta autonomia scolastica, ciascuno era obbligato a iscriversi nella scuola più vicina a casa, le eccezioni erano rare e dovevano essere motivate – aveva avuto problemi enormi.

Di fronte al liceo dove avrei dovuto iscrivermi, nel 1978 – l'anno del rapimento di Moro – erano accaduti gravi fatti di sangue: il 28 settembre era stato assassinato un giovane militante comunista, e questo provocò una mobilitazione studentesca che durò parecchi mesi e lasciò poco spazio all'attività scolastica. Così mio padre si decise a fare la fila alle tre del mattino per iscrivere all'Albertelli mio fratello maggiore utilizzando i pochissimi posti disponibili dopo le iscrizioni di diritto dei residenti. Questo garantiva l'iscrizione nella stessa scuola e nella stessa sezione, anche ai fratelli minori, che potevano così "passarsi" i libri di testo – che allora non cambiavano quasi mai e

restavano uguali per molti anni. E questo segnò il mio destino. L'incontro con ottimi insegnanti di Lingue classiche, la prof.ssa Margherita Albano e il professor Rosario Musmeci, mi indussero a iscrivermi a Lettere e a scegliere la professione di questi due miei grandi maestri.
E così, la memoria letteraria di Gadda, la memoria personale del me adolescente, la mia esperienza di docente nella stessa scuola frequentata anni prima, hanno contribuito a far nascere un personaggio, Ottavio Ponzetti, che s'ispira al celebre Ciccio Ingravallo e al delitto del "ducentodicinnove" di Via Merulana. Ma con Ponzetti nasce anche un commissario ex alunno dell'Albertelli e che all'Albertelli ha una figlia, la più piccola, Maria, che nel 2007, secondo la finzione letteraria, frequenta il ginnasio e ha un problema con i Promessi Sposi. Già nel mio primo libro il liceo compare sotto questa particolare lente d'ingrandimento.
Tutto questo per dire che la finzione letteraria può in qualche modo fungere da "archivio" per la storia di una scuola in quanto è capace di registrare momenti di vita vissuta, una storia sociale e materiale della scuola che nei documenti non è contenuta.
Nei miei (finora) nove romanzi appaiono numerosi stralci di questa memoria.
Per fare un esempio, nel mio secondo romanzo, *Ci saranno altre voci* (2009), ho inserito una scena di "agnizione" in cui il commissario riconosce una donna come insegnante da alcuni caratteri tipici delle professoresse di liceo degli anni Ottanta:

«La donna aprì senza bussare la porta del mio ufficio la mattina di giovedì 17 aprile 2008: "Devo denunciare la scomparsa di una persona".
Poteva avere cinquant'anni, ma li portava bene. La sua bellezza scostante mi fece esitare, poi la guardai meglio: nella mano sinistra teneva un pacco di cartelline lise, e con la destra si accomodava una giacca non indossata, ma solo appoggiata sulle spalle. Il dettaglio, inconfondibile, mi tranquillizzò: "Si accomodi, professoressa".

Qui c'è come un "inquinamento" dei tempi. La moda delle giacche per le donne ormai è passata, ma negli anni del mio liceo era molto frequente incontrare nei corridoi – come gli studenti con la "tolfa" – queste insegnanti che per comodità, nel trasferirsi da una classe all'altra, appoggiavano la giacca sulle spalle senza indossarla.
Potrà apparire un dettaglio insignificante, ma ha un suo valore in quanto incastonato nella memoria di un quindicenne che non lo ha più scordato; e così pure l'impalpabile presenza dei dirigenti scolastici di quegli anni, molto meno protagonisti della vita della scuola di quanto non siano oggi con le incombenze di un ruolo che tende sempre più ad essere manageriale.
A questo proposito, nello stesso romanzo, che è incentrato sulla improvvisa scomparsa di un professore, c'è un brano che mette in luce – e un po' alla berlina – questo "presunto" ruolo del preside manager alle prese con le proteste di genitori e alunni. La scena stavolta non rappresenta la memoria dell'autore studente, ma dell'autore insegnante e – se vogliamo – è molto più vicina alla nevrotica intrusione di alcuni genitori di oggi nella vita della scuola, e al paradossale inganno della burocrazia scolastica imperante:

«La notizia aveva fatto il giro della scuola, mettendo in agitazione colleghi, alunni e genitori. Ma davvero questo Coen era scomparso? La fila alla porta della presidenza quella mattina si era infittita, e pur esprimendo viva preoccupazione per questo doloroso caso di cronaca, il tema che stava più a cuore alle famiglie spalleggianti in attesa di essere ricevute era piuttosto a latere: perché, a distanza di una settimana dalla sparizione, il preside non aveva ancora provveduto a nominare un supplente?
Caso scuro in verità, caso non contemplato. Il dirigente scolastico, appena tornato da Berlino, aveva consultato la normativa, rivoltato tutto il corpus giuridico del comparto scuola, interrogato funzionari e provveditori amici, riflettuto a lungo con i suoi collaboratori. A sentire lui, la burocrazia ministeriale aveva previsto quasi tutto: congedi per malattia, maternità volute e non

volute, aspettative, part-time a 15, 12 e 9 ore, distacchi sindacali, mobilità e assegnazioni all'estero, perfino in Eritrea o in Cile, licenze matrimoniali e lutti per parenti stretti: ma sparizioni no. Il Coen poteva essere richiamato, ammonito o al limite licenziato per assenteismo, se fosse ricomparso, il che avrebbe posto anche un problema di coscienza, poveretto, chissà dov'era andato a finire come stava: ma sostituito da un supplente, no. Trattavasi di vuoto normativo: lui, il preside, non poteva farci nulla».

Di queste e di altre scene di vita vera vissuta nella scuola si può serbare una memoria personale che quasi sempre inevitabilmente muore con chi ne è depositario. Eppure, a volte penso che questa particolare dimensione della memoria sia davvero essenziale, un'oralità del ricordo che andrebbe sempre coltivata e trasmessa: certamente – com'è ovvio – i documenti scritti sono fondamentali. Ma c'è una ragione profonda per diffidare della loro completezza. La stessa ragione che porta Platone a inventare il mito di Teuth, nel Fedro, nel quale il sovrano d'Egitto maledice, in un certo senso, il potere della scrittura e il suo stesso inventore:

«La risposta del re non tardò ad arrivare: "O ingegnosissimo Theuth, c'è chi è capace di creare le arti e chi è invece capace di giudicare quale danno o quale vantaggio ne ricaveranno coloro che le adopereranno. Ora tu, essendo padre della scrittura, per affetto hai detto proprio il contrario di quello che essa vale. Infatti, la scoperta della scrittura avrà per effetto di produrre la dimenticanza nelle anime di coloro che la impareranno, perché fidandosi della scrittura si abitueranno a ricordare dal di fuori mediante segni estranei, e non dal di dentro e da sé medesimi».

giovanni.ricciardi@piloalbertelli.it
Liceo Classico "Pilo Albertelli", Roma

ABSTRACT: The Ponzetti case, a commissioner torn between classical training and immersion in the contemporary

The stories of Commissario Ponzetti are among the recent acquisitions of our school library. The Commissario, however, actually entered the school, the scene of some of his investigations. In this intervention, alongside Ponzetti's investigations, are the personal memories of the author, who was a pupil of the Liceo Albertelli. This particular dimension of the school memory is essential, an orality of recollection that should always be cultivated and transmitted.

PLATONE, *Fedro*, a cura di G. REALE, Milano 2000
G. RICCIARDI, *Ci saranno altre voci*, Roma 2009