

NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

4

DICEMBRE
2019

**SPECIALE ESAMI
DI STATO 2019**

MAESTRI E ALLIEVI

**CINA E OCCIDENTE: INCROCI
STORICI E CULTURALI**

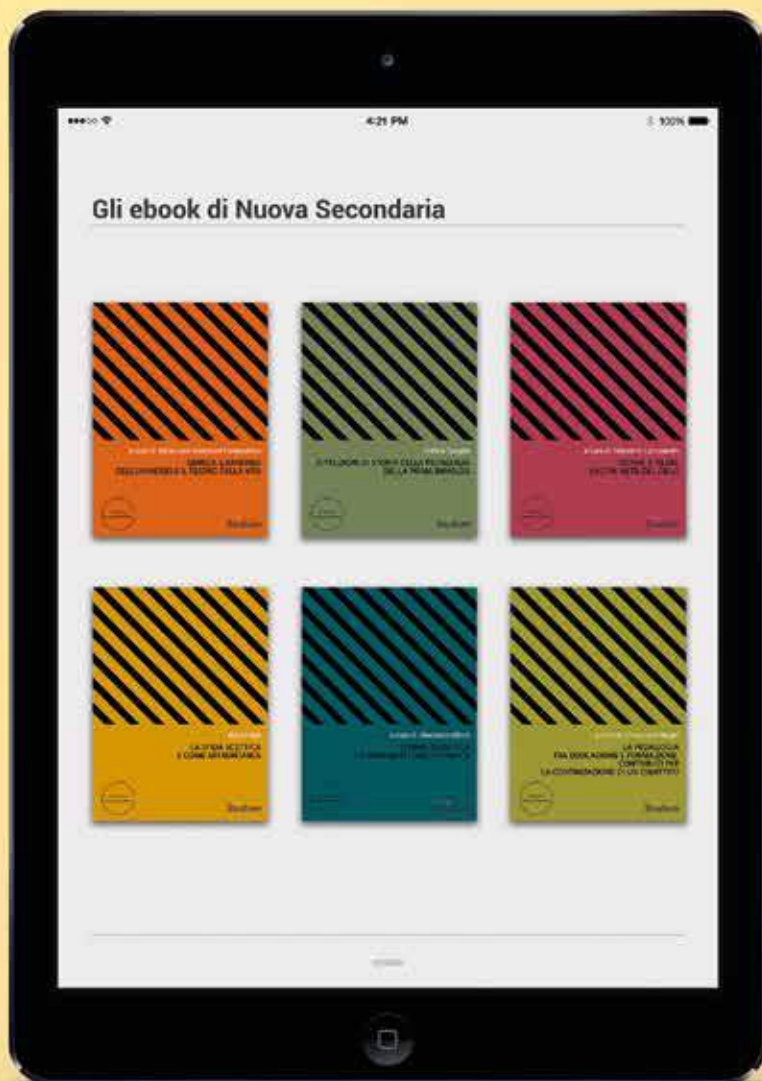
**CITTADINANZA E COSTITUZIONE
ANCHE COME DISCIPLINA**

**LA VALUTAZIONE DELLA PRIMA
PROVA DELL'ESAME DI STATO**

studium EDITRICE
edizioni **LA SCUOLA**

GLI EBOOK DI NS

Disponibili su Amazon
e sui principali ebook store



V. Villani (Ed.), *Storia, Didattica e Fondamenti della Chimica*, € 9,99

M. Alai, *La sfida scettica e come affrontarla*, € 5,49

M. Campanini (Ed.), *Donne e Islam: l'altra metà del cielo*, € 3,00

E. Andreoni Fontecedro (Ed.), *Seneca, l'armonia dell'universo e il teatro della vita*, € 3,00

R. Pertici (Ed.), *Radici ideologiche ed esiti socioculturali del '68*, € 3,00

S. Maletta, M. Peri (eds.), *La Shoah oggi*, € 3,00

E. Berti (Ed.), *La razionalità pratica di Aristotele*, € 3,00

P. Frare (Ed.), *"I Promessi Sposi": un romanzo nuovo*, € 3,00

D. Guastini (Ed.), *Da Paolo a Paolo: Le immagini nei primi secoli del cristianesimo*, € 3,00

G. Samarani, S. Graziani (eds.) *La politica estera cinese in prospettiva storica*, € 3,00

G. Samarani, L. De Giorgi (eds.), *Temi e personaggi della storia della Cina del Novecento*, € 3,00

EDITORIALE

Salvatore Colazzo, Maestri e allievi

3

NUOVA SECONDARIA RICERCA (SEZIONE ONLINE)

ATTUALITÀ

Cristina Vallaro *Shakespeare and Teenagers*, pp. 4-17

Emanuele Raganato, *La musica d'insieme come gioco collettivo. Sociomotricità e semiomotricità nella pratica orchestrale*, pp. 18-32

Francesco Bearzi, *Lo spazio transizionale e le potenzialità trasformatrice dello snorkeling ricreativo*, pp. 33-41

Federica Baroni, Ilaria Folci, *L'importanza del Nido e dell'intervento educativo precoce per il bambino sordo: uno studio di caso*, pp. 42-52

Matteo Carrer, Romina Frosio Roncalli, *Gli obblighi formativi aggiuntivi. Analisi della normativa istitutiva e profili esperienziali nell'Università degli Studi di Bergamo, Dipartimento di Giurisprudenza*, pp. 53-67

DOSSIER I

La Pedagogia Speciale in dialogo con altre discipline.

Intersezioni, ibridazioni e alfabeti possibili,

a 10 anni dalla nascita di SIPeS

Atti della Autumn School SIPeS

(8-10 Novembre 2018 – Università di Bergamo)

Seconda parte: La pedagogia speciale incontra le tecnologie

A cura di Alessia Cinotti, Nicole Bianquin

Introduzione di Alessia Cinotti, Nicole Bianquin, pp. 69-70

G. Filippo Dettori, Barbara Letteri, *Il ruolo delle TIC (Tecnologie dell'Informazione e della Comunicazione) nell'inclusione dei bambini con disabilità e DSA che frequentano la scuola primaria*, pp. 71-81

Annalisa Morganti, Stefano Pascoletti, Alessia Signorelli, *Inclusione, educazione socio-emotiva, tecnologie: prove di incontro*, pp. 82-93

Enrico Angelo Emili, Susanne Schumacher, *Leggere l'inclusione: le tecnologie a supporto della creazione di albi illustrati in simboli*, pp. 94-103

Luca Ferrari, Alessia Cinotti, *Promuovere didattiche inclusive nella scuola secondaria di primo grado. La costruzione di artefatti digitali*, pp. 104-114

Cristina Gaggioli, *A casa come in aula: Distance education per l'inclusione*, pp. 115-125

Fabio Sacchi, *Applicazioni mobili per le persone con disabilità visiva: una review delle proposte disponibili sullo store Google Play*, pp. 126-138

Elena Bortolotti, Marilina Mastrogiuseppe, *Accessibilità ai siti culturali per la disabilità intellettiva: metodologie, tecnologie e processi di adattamento*, pp. 139-150

FATTI E OPINIONI

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, *La sostenibilità ambientale, nuova frontiera della pedagogia*

5

Percorsi della conoscenza

Matteo Negro, *Quale umanesimo?*

6

Un libro per volta

Giorgio Chiosso, *Chi riempirà l'aula?*

7

La lanterna di Diogene

Fabio Minazzi, *Scuola e futuro*

8

Osservatorio sulle politiche della formazione

Maurizio Sacconi, *La funzione docente nella rivoluzione cognitiva*

9

Parole «comuni»

Giovanni Gobber, *Rimodulazioni*

10

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Franco Cambi, *Sul pluralismo dei generi oggi: tra diritti e... rifiuti*

11

Luciano Corradini, *Cittadinanza e Costituzione anche come disciplina*

14

Francesco Massoni, *Riflessioni sulla valutazione della prima prova dell'esame di Stato*

18

STUDI

Guido Samarani, Laura De Giorgi, *Cina e occidente: incroci storici e culturali*

22

Eugenio Menegon, *Il ruolo dei missionari nella diffusione delle conoscenze occidentali in Cina, 1580-1800*

24

Laura De Giorgi, *"Sapere occidentale", scienza moderna e nazione nella Cina fra Ottocento e Novecento*

28

Sofia Graziani, *Nazionalismo, anti-imperialismo e mobilitazione studentesca in Cina a inizio Novecento*

32

Guido Samarani, *La nuova visione cinese del mondo e l'influenza del pensiero occidentale*

35

Renzo Cavalieri, *Modelli giuridici occidentali e diritto cinese*

39

Nicoletta Pesaro, *L'avanguardia narrativa cinese.*

Consacrazione transculturale di un'esperienza letteraria

43

ESAME DI STATO 2019

Bianca Barattelli, Alessandro Mezzadrelli, *La prima prova di giugno 2019*

46

ITALIANO

Tipologia A - Analisi del testo

Giuseppe Leonelli, Proposta A1. Giuseppe Ungaretti, uomo di pace e di guerra 49

Sergio Benetti, Esami di Stato, quella domanda su Dio 52

Cristiana Lardo, Proposta A2. Da *Il giorno della civetta* di Leonardo Sciascia 53

Rossana Cavaliere, Proposta A2 - L'attualità di Sciascia e la coscienza dei giovani maturandi 56

Tipologia B - Analisi e produzione di un testo argomentativo

Mario Alai, Proposta B2 - I paradossi della conoscenza incompleta 60

Alessandro Ferioli, Proposta B3 - "Comprensione e analisi", ossia le promesse mantenute 64

Tipologia C - Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità

Giovanni Cominelli, Proposta C1 - La figura del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa 68

SECONDA PROVA

Gian Enrico Manzoni, Liceo classico - Commento al tema di lingua e cultura greco-latina 72

Augusta Celada, La nuova seconda prova per il Liceo Classico 76

Elio Damiano, Liceo delle Scienze umane. Deprivazione culturale, ruolo della scuola e nuove emergenze educative. Un tema coraggioso e attuale in salsa scolasticista 79

Claudio Citrini, Prova di matematica 83

LINGUE STRANIERE

Federica Torselli, Inglese. Indirizzi: LI04, EA03 - Liceo linguistico 90

LIBRI 95

Direttore emerito: Evandro Agazzi

Direttore: Giuseppe Bertagna

Comitato Direttivo: Cinzia Susanna Bearzot, *Cattolica, Milano* - Letizia Caso, *Bergamo* - Flavio Delbono, *Bologna* - Edoardo Bressan, *Macerata* - Alfredo Canavero, *Statale, Milano* - Giorgio Chiosso, *Torino* - Claudio Citrini, *Politecnico, Milano* - Salvatore Colazzo, *Salento* - Luciano Corradini, *Roma Tre* - Pierantonio Frare, *Cattolica, Milano* - Pietro Gibellini, *Ca' Foscari, Venezia* - Giovanni Gobber, *Cattolica, Milano* - Angelo Maffei, *Facoltà Teologica, Milano* - Mario Marchi, *Cattolica, Brescia* - Giovanni Maria Prosperi, *Statale, Milano* - Stefano Zamagni, *Bologna*

Consiglio per la valutazione scientifica degli articoli (Coordinatori: Luigi Caimi e Carla Xodo): Francesco Abbona (*Torino*) - Emanuela Andreoni Fontecedro (*Roma Tre*) - Dario Antiseri (*Collegio S. Carlo, Modena*) - Gabriele Archetti (*Cattolica, Milano*) - Andrea Balbo (*Torino*) - Daniele Bardelli (*Cattolica, Milano*) - Ashley Berner (*Johns Hopkins, Baltimora*) - Raffaella Bertazzoli (*Verona*) - Fernando Bertolini (*Parma*) - Serenella Besio (*Bergamo*) - Lorenzo Bianconi (*Bologna*) - Maria Bocci (*Cattolica, Milano*) - Marco Buzzoni (*Macerata*) - Luigi Caimi (*Brescia*) - Luisa Camaiera (*Cattolica, Milano*) - Renato Camodeca (*Brescia*) - Eugenio Capozzi (*Suor Orsola Benincasa, Napoli*) - Franco Cardini (*ISU, Firenze*) - Andrea Cegolon (*Macerata*) - Luciano Celi (*Trento*) - Mauro Ceruti (*IULM, Milano*) - Maria Bianca Cita Sironi (*Milano*) - Michele Corsi (*Macerata*) - Vincenzo Costa (*Campobasso*) - Giovannella Cresci (*Venezia*) - Costanza Cucchi (*Cattolica, Milano*) - Luigi D'Alonzo (*Cattolica, Milano*) - Cecilia De Carli (*Cattolica, Milano*) - Floriana Falcinelli (*Perugia*) - Vincenzo Fano (*Urbino*) - Ruggero Ferro (*Verona*) - Saverio Forestiero (*Tor Vergata, Roma*) - Arrigo Frisiani (*Genova*) - Maria Antonella Galanti (*Pisa*) - Alessandro Ghisalberti (*Cattolica, Milano*) - Valeria Giannantonio (*Chieti, Pescara*) - Massimo Giuliani (*Trento*) - Adriana Gnudi (*Bergamo*) - Giuseppina La Face (*Bologna*) - Giuseppe Langella (*Cattolica, Milano*) - Maria Teresa Laszlo (*New York*) - Marco Lazzari (*Bergamo*) - Anna Lazzarini (*Bergamo*) - Giuseppe Leonelli (*Roma Tre*) - Carlo Lottieri (*Siena*) - Stefania Manca (*CNR - Genova*) - Gian Enrico Manzoni (*Cattolica, Brescia*) - Emilio Manzotti (*Ginevra*) - Alfredo Marzocchi (*Cattolica, Brescia*) - Vittorio Mathieu (*Torino*) - Fabio Minazzi (*Insubria*) - Alessandro Minelli (*Padova*) - Enrico Minelli (*Brescia*) - Luisa Montecucco (*Genova*) - Moreno Morani (*Genova*) - Gianfranco Morra (*Bologna*) - Amanda Murphy (*Cattolica, Milano*) - Maria Teresa Moscato (*Bologna*) - Alessandro Muesti (*Cattolica, Brescia*) - Seyyed Hossein Nasr (*Philadelphia*) - Salvatore Silvano Nigro (*IULM*) - Maria Pia Pattoni (*Cattolica, Brescia*) - Massimo Pauri (*Parma*) - Silvia Pianta (*Cattolica, Brescia*) - Fabio Pierangeli (*Roma Tor Vergata*) - Sonia Piotti (*Cattolica, Milano*) - Pierluigi Pizzamiglio (*Cattolica, Brescia*) - Simonetta Polenghi (*Cattolica, Milano*) - Luisa Prandi (*Verona*) - Erasmo Recami (*Bergamo*) - Enrico Reggiani (*Cattolica, Milano*) - Filippo Rossi (*Verona*) - Guido Samarani (*Ca' Foscari, Venezia*) - Giuseppe Sermonetti (*Perugia*) - Daniela Sorrentino (*Calabria*) - Ledo Stefanini (*Mantova*) - Guido Tartara (*Milano*) - Filippo Tempia (*Torino*) - Marco Claudio Traini (*Trento*) - Piero Ugliengo (*Torino*) - Lourdes Velazquez (*Northe Mexico*) - Marisa Verna (*Cattolica, Milano*) - Claudia Villa (*Bergamo*) - Giovanni Villani (*CNR, Pisa*) - Carla Xodo (*Padova*) - Pierantonio Zanghi (*Genova*)

Gli articoli della Rivista sono sottoposti a referee doppio cieco (*double blind*). La documentazione rimane agli atti. Per consulenze più specifiche i coordinatori potranno avvalersi anche di professori non inseriti in questo elenco.

Redazione: email: nuovasecondaria@edizionistudium.it **Coordinamento:** Francesco Magni. **Settore umanistico:** Alberta Bergomi - Cristina Casaschi - Lucia Degiovanni - Sabrina Natali. **Settore scientifico e tecnologico:** Laura Broggi. **Nuova Secondaria Ricerca** (nsricerca@edizionistudium.it) **Coordinamento:** Alessandra Mazzini. **Redazione:** Anna Lazzarini - Andrea Potestio - Evelina Scaglia - Fabio Togni. **Progetto di copertina e impaginazione:** Tomomot. **Sito internet:** www.edizionistudium.it - riviste.gruppustudium.it

Contiene I.P.

Direzione, Redazione e Amministrazione: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Stampa: Mediagraf S.p.A., Noventa Padovana (PD) - Ufficio marketing: Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - email: nuovasecondaria@edizionistudium.it - Ufficio Abbonamenti: tel. 030.2993305 (con operatore dal lunedì al venerdì negli orari 8,30-12,30 e 13,30-17,30; con segreteria telefonica in altri giorni e orari) - fax 030.2993317 - email: abbonamenti@edizionistudium.it.

Abbonamento annuo 2019-2020: Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 10,00 copia cartacea, € 5,00 copia digitale. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031103234000000001041 o a Banco Posta, IT07P0760103200000000834010 intestati entrambi a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma. (N.B. riportare nella causale il riferimento cliente). L'editore si riserva di rendere disponibili i fascicoli arretrati della rivista in formato PDF. I diritti di traduzione, di memorizzazione elettronica, di riproduzione e di adattamento totale o parziale, con qualsiasi mezzo (compresi i microfilm), sono riservati per tutti i Paesi. Fotocopie per uso personale del lettore possono essere effettuate nei limiti del 15% di ciascun fascicolo di periodico dietro pagamento alla SIAE del compenso previsto dall'art. 68, commi 4 e 5 della legge 22 aprile 1941 n. 633. Le riproduzioni effettuate per finalità di carattere professionale, economico o commerciale o comunque per uso diverso da quello personale possono essere effettuate a seguito di specifica autorizzazione rilasciata da AIDRo, corso di Porta Romana n. 108, 20122 Milano, e-mail: segreteria@aidro.org e sito web: www.aidro.org.

Maestri e allievi

Salvatore Colazzo

Vorrei dedicare idealmente quest'editoriale a Umberto Margiotta, da me conosciuto in occasione di un PRIN (orientato all'approfondimento del tema delle ontologie in ambito pedagogico), scomparso recentemente, lasciandoci nel cuore il senso di una perdita importante. In una delle nostre ultime conversazioni, in cui discutevamo del senso di una collana, che mi chiedeva di aprire per l'editore Armando, venne fuori l'annosa questione del nesso educazione-democrazia in relazione all'esigenza – da me rappresentata – di restituire al lettore di testi pedagogici l'inquietudine che caratterizza la ricerca di chi crede che la sfida educativa odierna spinga a interrogare in profondità i fondamenti epistemologici della disciplina, per tentare di dare risposta al significato dell'insegnare e dell'apprendere in un'epoca diventata in breve tempo, sotto i nostri occhi, tanto complessa da rendere le nostre categorie di lettura del mondo, apprese durante i nostri anni di formazione, desuete.

Egli, mi consegnò grosso modo queste parole: il tuo lavoro dovrebbe servire a sviluppare un docente democratico. Un docente democratico, mi disse, è una persona che ti fa conoscere e capire i problemi maggiori del mondo, e che ti fa prendere posizione rispetto ad essi. Perciò sviluppare il suo senso democratico è dargli la possibilità di immaginare i propri alunni alle prese con i problemi maggiori del mondo.

Metto queste sue parole accanto a quelle di Bauman che notava come ciò che oggi succede agli educatori non era forse mai capitato prima, quello di confrontarsi con una situazione di un mondo caratterizzato dalla pervasività della comunicazione, che lo rende saturo di informazioni. Ora, ci avverte Bauman, l'arte di vivere in un siffatto modo dev'essere ancora appresa e conseguentemente gli educatori si trovano disorientati e disarmati di fronte all'ardua sfida di preparare gli esseri umani ad abitare una realtà così profondamente diversa da quella del passato.

Non so perché, ma le une e le altre mi hanno fatto desiderare di tornare a confrontarmi con un autore conosciuto durante i miei anni universitari, Gaston Bachelard, con la sua originale idea di un surrazionalismo, che è generativa di surrealtà, che non sopraffà l'uomo solo se questi è in grado di fare una capriola ulteriore verso l'irrealtà (spiegheremo più avanti in che senso).

Qui riporto il mio provvisorio itinerario di lettura (sicuramente parziale, forse utile a qualcuno).

Bachelard offre ottimi spunti alla riflessione anche pedagogica odierna poiché egli fu un pensatore radicale. Si pensi all'intervento che egli fece il 25 marzo 1950 alla Conferenza Annuale della Société Française de Philosophie, dove illustrò un modello di razionalità appropriato all'"uomo delle ventiquattro ore", mostrando la compresenza nel soggetto di istanze differenti, meglio ancora contrastanti, che trovano diversificate possibilità di equilibrio. Il programma educativo all'uomo come profilato da Bachelard è costituito da un curriculum, che vedendo la compresenza della poesia quanto della matematica, consente di coltivare l'immaginazione alla pari della ragione.

Il linguaggio artistico e il linguaggio scientifico (pur nella loro radicale differenza) sono per principio dei neo-linguaggi, nel senso che forzano i significati, riconfigurano le relazioni fra i termini, allargano lo spettro di significazione che diventa intellegibile all'interno di una comunità (linguistica) di riferimento, che è una comunità di ricerca, di insegnamento (cosa imprescindibile) e di divulgazione.

L'elemento dinamizzante il linguaggio (sia esso scientifico, sia esso artistico) dunque è l'immaginazione. E l'immaginazione è legata a processi connotati emotivamente di carattere inconscio, che proiettano di continuo sulla percezione che sollecita da fuori i sensi, la forza attiva delle immagini che emergono da dentro.

Tuttavia, se il carattere della scienza è il suo venire dinamizzata dalla spinta creatrice (immaginativa) del soggetto, essa aspira a una sorta di ascesi al razionale, ossia a depurare le rappresentazioni della realtà dalle scorie di soggettività, dall'approssimazione della metafora per ritrovare l'aria fine della verità.

La scienza è una pratica dello spirito che insegna a considerare da una prospettiva euristica le proprie spinte inconse come un possibile ostacolo alla conquista della verità, quindi sollecita a conoscersi profondamente per diventare altro dal sé attuale e conquistare un sé più all'altezza della verità a cui si tende, quindi è anche un lavoro di ristrutturazione di sé per rompere con l'abitudine dei propri pensieri, la coazione a ripetere delle proprie emozioni, le routine dei propri comportamenti.

La capacità di analizzare la realtà passa perciò dalla capacità di guardare con distacco a se stessi, la possibilità di tendere all'irrealtà (cioè la realtà potenziale), comporta inevitabilmente che si prenda congedo dal proprio sé e si diventi altro da sé. Se non si tollera l'alterità, se si è troppo affezionati all'identità non si può fare scienza. Emerge chiaramente il messaggio etico di simili considerazioni e il corollario pedagogico. Per formare lo spirito scientifico è indispensabile formare i soggetti ad apprezzare la libertà, a non accontentarsi dell'acquisito e avere vivo il senso dell'alterità.

Solo così sarà possibile fare della conoscenza un processo costante di decostruzione e ricostruzione del sapere, psicanalizzando la ragione con l'individuazione di quegli elementi inconsci che zavorrano la creatività e la costringono a stagnare nella reiterazione dell'identico.

Per l'allievo, il docente, la sua autorità, l'asimmetria dei ruoli che caratterizza la relazione educativa, sono altrettanti ostacoli alla conquista del pensiero libero e creativo, perciò è indispensabile che il rapporto insegnante/allievo produca progressiva autonomizzazione attraverso il dialogo emancipante (il conflitto, al limite), che apre le porte della "cittadella della scienza", dove si instaura una comunità di soggetti autenticamente interessati ad allargare i confini del sapere attraverso un onesto lavoro di confutazione reciproca e costruzione intersoggettiva della verità, che non sarà mai monolitica, ma ammetterà il pluralismo delle soluzioni, poiché ad una medesima domanda non vi è mai un unico modo di rispondervi.

D'altro canto, il maestro dovrebbe non solo avere a cuore l'autonomia dell'allievo, liberandosi dalla tentazione di trasformare la relazione educativa in relazione di dominio, ma continuare a pensare se stesso come soggetto in apprendimento (dalla situazione, dall'allievo, da sé).

Nella relazione educativa al docente è chiesto lo sforzo non tanto di spiegare chiaramente le cose che egli sa, ma piuttosto di lavorare sull'errore dei propri allievi, per comprenderne, assieme a loro, la genetica, smontare le credenze ingenue che li ingenerano, per pervenire ad un altro modo di guardare il problema e provare a risolverlo. L'errore ha una radice tanto – per così dire – ontogenetica quanto filogenetica, nel senso che esso è il risultato dell'azione dell'inconscio individuale che però è connesso con l'inconscio collettivo. L'inconscio culturale dell'umanità si è costituito nel corso dei millenni nel tentativo dell'uomo di assumere una qualche forma di controllo sull'imprevedibilità della vita attraverso la religione, i rituali magici e i sacrifici. Ha saputo pian piano farsi linguaggio, in tal modo ha consentito al soggetto di oggettivare i propri demoni e non esserne totalmente preda: connesso al suo passato ancestrale, l'uomo controlla così il suo essere potenzialmente delirante.

Le immagini depositate nell'inconscio possono definirsi degli archetipi (e in effetti Bachelard guarda con grande interesse a Jung), nel senso che sono modi di leggere e sentire la realtà che si attivano in forma spontanea e irriflessa, innescati da una qualche esperienza interveniente. Sono forme, direbbero gli psicologi oggi, elementari di categorizzazione della realtà, ancorate nell'emotività più elementare, inidonee, perciò, ad affrontare la complessità odierna del reale, che necessita di schemi (che sono quelli messi a disposizione dalla scienza) di lettura ben più differenziati, articolati e complessi (e quindi di manifestazioni emotive meno grossolane).

Emanciparsi dai vincoli dell'inconscio non lo si può fare facendo finta che gli archetipi non esistano, che non esista l'attività proiettiva umana, che le emozioni possano essere facilmente silenziate. Bisogna sempre trovare il punto di equilibrio tra spinte inconse e forze razionalizzatrici.

Questo è, a badar bene, il fondamentale compito della scuola, poiché a fare gli equilibristi si impara vivendo assieme agli altri, con qualcuno che ti insegna a imparare dai tuoi errori.

Salvatore Colazzo

Il futuro alle spalle

di Carla Xodo

La sostenibilità ambientale, nuova frontiera della pedagogia

Il caso a volte ti mette di fronte all'imprevedibile non solo nella routine quotidiana, ma anche, per dire, quando sei alle prese con un duro ed impegnativo lavoro di ricerca dove tutto il processo sembra pianificato nei dettagli. Queste considerazioni mi si sono presentate osservando il fenomeno di Greta Thunberg, la sedicenne attivista scandinava salita ormai alla ribalta delle cronache mondiali per il suo impegno nella lotta per la salvaguardia dell'ambiente. Dopo il discorso che essa ha tenuto a New York, nel Summit internazionale sul clima, ha catalizzato l'attenzione di tutto il mondo, rubando la scena a chi, soprattutto la politica, vive di *social media*. Tutti i giornali hanno dovuto mettere in prima pagina i vari eventi in cui la ragazza ha recitato la parte del leone, meritandosi un *surplus* di attenzione per la forza irreversibile che hanno i messaggi quando provengono da una fonte difficilmente contestabile come quella dei giovani.

So che non è molto elegante autocitarsi, ma la coincidenza temporale è troppo invitante. Proprio a giorni esce un mio volume *Agricoltura contadina e lavoro giovanile. Ruolo pedagogico delle fattorie didattiche e sostenibilità ambientale* (Edizioni Studium) frutto di lunghi anni di ricerca e proprio su temi di carattere ecologico. Il volume sviluppa ed approfondisce questioni ambientaliste di oggettiva attualità, anche grazie all'impulso impresso dall'iniziativa della giovane attivista scandinava.

Ma strettamente connessi a questi argomenti largo spazio è dedicato ai vantaggi che adeguate scelte «sostenibili» possono arrecare ad un'altra questione la cui importanza è pari a quella ecologica: il lavoro. Quale il campo dove meglio si può apprezzare l'incontro virtuoso tra ecologia e lavoro? Certamente nel lavoro agricolo, per troppo tempo liquidato come scelta di risulta, quindi estromesso dal novero delle opzioni che fanno «tendenza». Nei settori più sensibili della pubblica opinione sta facendosi largo il timore che la Terra non abbia in sé gli anticorpi per opporsi alle conseguenze disastrose di una industrializzazione dal forte potere distruttivo. Sta tornando di attualità il lavoro ingiustamente tra-

scurato del Club di Roma negli anni '70, finora liquidato come mero catastrofismo.

Il momento è favorevole per affermare una nuova cultura di rispetto per la natura che proprio a partire dal lavoro agricolo può trovare la spinta per proporre un modo alternativo di rapportarsi al bene insostituibile che è l'ambiente. Siamo solo agli inizi di una battaglia per ri-creare un mondo migliore e sostenibile, ridisegnare i confini tra il progresso dovuto alla scienza ed il mondo della campagna, dove l'artificio trova la sua controparte nella natura. L'auspicio è che il miglioramento dell'ambiente possa costituire non solo un oggettivo vantaggio per l'umanità, ma possa offrire anche nuove opportunità sul fronte dell'occupazione. Qui si apre un terreno molto fecondo per una pedagogia che voglia misurarsi concretamente su questioni di innegabile urgenza.

Carla Xodo
Università di Padova



Percorsi della conoscenza

di Matteo Negro

Quale umanesimo?

In questi giorni funestati da conflitti diffusi su scala planetaria, di natura economica, politica e militare, il sentimento dominante è quello dell'incertezza. Il genere umano, come forse mai nella storia recente, pare scosso da pulsioni contrastanti e incerto nei suoi riferimenti ultimi. Molti profeti di sventura si aggirano per il pianeta, preannunciando incombenti e imminenti catastrofi, mentre si affievoliscono le luci della speranza. L'Amazzonia in fiamme, le proclamate sciagure climatiche, gli esodi di massa, le guerre tecnologiche per il controllo dell'umanità, il crepuscolo dell'Occidente e dei suoi valori: temi inquietanti che affollano le prime pagine dei giornali, si sarebbe detto ai tempi in cui i gior-

nali circolavano, ma anche quello è un mondo che non c'è più. La storia insegna che il terreno fertile del totalitarismo è il terrore. Il terrore precede e accompagna i progetti di controllo sociale, che per essere ben accettati devono proporsi con un volto umano, con piglio rassicurante e, soprattutto, non senza un messaggio salvifico. E così, per il bene dell'uomo, per una struggente compassione nei suoi confronti, si può accettare che la vita venga calpestata, che le differenze vengano abolite, che la libertà venga ristretta dalla burocrazia e dalle leggi più illogiche, che la cultura del sospetto si diffonda velenosamente, che il vivere si riduca progressivamente al mero consumo di beni effimeri. È il nuovo umanesimo, ma dell'umano non vi è trac-

cia, giacché ogni uomo è per natura e dignità unico, inasservibile, libero, socievole, pensante e razionale, instancabile cercatore di un senso spirituale. In realtà il nuovo umanesimo è la riedizione del vecchio umanesimo-umanitarismo dell'illuminismo, pomposamente sbandierato da ogni compagine rivoluzionaria alla ricerca del consenso delle masse ignare e sventurate. Ne sapeva qualcosa il grande scrittore Solženicyn, che al suo ritorno in patria così si esprimeva: «Già da molti secoli le menti illuminate dell'umanità sono state sempre più attratte dalla concezione dell'*antropocentrismo*, detto più dignitosamente *umanitarismo*, quell'*umanitarismo* che nel XX secolo è sfociato in ideologie astratte anche con esiti totalitari. Comunque sia, resta il fatto che un *antropocentrismo* bastante a sé stesso non è in grado di fornire risposte a molte essenziali domande che ci pone la vita, e ne è tanto più incapace quanto più in profondità vanno tali domande. Dal complesso delle rappresentazioni e dell'agire umano viene eliminata in modo via via più distruttivo la componente spirituale»¹. Ecco il punto. La componente spirituale è quell'eccedenza che va sempre ben oltre la disponibilità e il controllo del potere, e non può pertanto essere tollerata. È il fondamento ultimo dell'autodeterminazione, della libertà e della speranza: ciò che salva davvero le persone e le relazioni politiche dalla stretta fascinosa e mortifera di un Leviatano dai mille volti, spesso insospettabili, perché apparentemente compassionevoli e premurosi.

Matteo Negro
Università di Catania



Aleksandr Isaevič Solženicyn (Kislovodsk, 11 dicembre 1918 – Mosca, 3 agosto 2008) qui su un treno a Vladivostok nell'estate del 1994.

1. A. Solženicyn, *Ritorno in Russia. Discorsi e conversazioni (1994-2008)*, Marsilio, Venezia 2019, pp. 82-83.

Robert Doisneau, *L'orologio*, 1957

Un libro per volta

di Giorgio Chiosso

Chi riempirà l'aula?

L'aula vuota di Ernesto Galli della Loggia è un libro intelligente, urtante, utile. A metà tra la ricostruzione storica e la riflessione politico scolastica l'autore indaga "come l'Italia ha distrutto la sua scuola" (così recita il sottotitolo), esprimendo fin dalle prime pagine netta contrarietà alla scuola dell'autonomia, alla didattica delle competenze, alle pedagogie curriculari, al buonismo verso gli allievi. Galli della Loggia

denuncia l'inettitudine della classe politica, l'arroganza delle organizzazioni sindacali, l'oscurità del linguaggio pedagogico, la subalternità ai dettati degli organismi internazionali.

Le critiche sono talmente intense (fanno pensare ad un altro testo dalle finalità analoghe anche se riferito alla realtà francese, *La disfatta della scuola* a cura di Laurent Laforgue e Liliane Lurçat) e di piacevole lettura da ombreggiare quello

che è il tema centrale della riflessione dell'autore: la denuncia della rottura di una tradizione culturale e scolastica – centrata sulla prevalenza della formazione umanistica nelle tre principali prospettive della letteratura, della storia e della filosofia – tra gli anni Sessanta e Settanta sotto la duplice pressione della spinta tecnologica e dell'incidenza di forze politico ideologiche radicali (leggi ex Partito comunista e Cgil-scuola). Qui sta la parte migliore del libro.

Quando si smarrisce una tradizione perché la si rifiuta anziché aggiornarla in ragione di una nuova realtà emergente – questa in due parole la tesi dello storico romano – si finisce allo sbando, senza una bussola orientatrice. La scuola italiana si troverebbe precisamente in questa condizione, salvata soltanto dalla "buona volontà di un certo numero di insegnanti". Il suo declino, del resto, non sarebbe che la riproduzione della crisi della società italiana.

Giunti alle ultime pagine ci si accorge che la *pars costruens* è debole, confinata nell'implicita nostalgia verso la robusta scuola del passato. L'invito a rilanciare il merito, il richiamo al sacrificio dello studio, la necessità di ribadire il valore culturale della scuola sono suggerimenti importanti. Ma bisogna mediarli (come?) con la realtà scolastica di oggi: scuola non selettiva, diffusa dispersione, analfabetismo funzionale, ignoranza della lingua, inclusione dei soggetti con disabilità e, *last but not least*, insegnanti spesso demotivati e lasciati a se stessi, in una parola con i diversi aspetti della "povertà educativa". Non sembra – purtroppo – che, al momento, ci sia qualcuno pronto a cimentarsi con questa sfida.

Giorgio Chiosso
Università di Torino



Sandro Pertini, (San Giovanni di Stella, 25 settembre 1896 – Roma, 24 febbraio 1990), Presidente della Repubblica dal 1978 al 1985.

La lanterna di Diogene

di Fabio Minazzi

Scuola e futuro

Il nuovo ministro dell'Istruzione Lorenzo Fioramonti in diverse occasioni ha affermato che la scuola e la formazione devono «essere al centro del programma perché oramai la conoscenza è il nuovo petrolio. Ma per rilanciare il settore bisogna chiudere la piaga del precariato di scuola, università e enti di ricerca». Naturalmente la piaga del precariato e la mancanza di risorse adeguate per scuola, università e ricerca sono due facce della medesima medaglia, ovvero di quell'atteggiamento – molto diffuso nella cultura politica contemporanea – in cui scuola, università e ricerca sono appunto considerate come le cenerentole di ogni programma politico. O, addirittura, come una “spesa” improduttiva. Ma proprio questa diffusa concezione costituisce non solo un grave ostacolo per un adeguato miglioramento di scuola, università e ricerca, ma anche un elemento che ci

parla direttamente della cultura politica delle nostre classi dirigenti. Per meglio illustrare questo aspetto decisivo per il nostro futuro (prossimo ed anche remoto) si può tener presente un curioso episodio realizzatosi nel corso dei lavori della costituente italiana, all'indomani del crollo militare del fascismo.

Ebbene, nel fervente ed alacre clima della ricostruzione – morale e materiale – dell'Italia del secondo dopoguerra, all'interno dei lavori parlamentari da cui sarebbe nata la nostra *Costituzione*, ad un certo punto un deputato come Sandro Pertini stese un suo appunto personale, probabilmente rivolto a qualche suo collega di partito, in cui accennava che, in un qualche punto della nascente *Costituzione*, andava comunque inserito e previsto un comma esplicito in base al quale si sarebbe dovuto stabilire che il bilancio del ministero dell'istruzione doveva essere superiore a

quello della difesa. Naturalmente di tale geniale proposta di Pertini non si tenne poi alcun conto. Probabilmente il “suggerimento” concepito da Pertini deve essere apparso del tutto utopistico e irrealizzabile. Eppure, nella sua apparente e scarnificante semplicità, Pertini aveva toccato un punto decisivo giacché ogni società deve appunto avere il coraggio di saper scegliere se investire le sue maggiori risorse in armi o nella formazione.

Il fatto stesso che, in genere, la stragrande maggioranza dei paesi preferisca investire le proprie maggiori risorse economiche nelle armi piuttosto che nella scuola, nell'università, nella ricerca e nella formazione costituisce così un “dato di fatto” che ci svela la più profonda natura di queste società. Società che appunto preferiscono dare la precedenza alle armi piuttosto che allo studio, alla ricerca e alla formazione. Tuttavia non è stato forse Aristotele, “maestro di coloro che sanno”, a precisare – nell'*Organon*, non nella *Politica* – che la forza costituisce sempre l'*ultimo argomento*, ovvero l'*argomento di colui che non ha più argomenti?*

Fabio Minazzi
Università dell'Insubria

Osservatorio sulle politiche della formazione

di Maurizio Sacconi

La funzione docente nella rivoluzione cognitiva

Molti hanno apprezzato il coraggio con cui Edoardo Campanella (*Future Word Fellow* presso IE University di Madrid) e Francesco Profumo (già Rettore e Ministro dell'Istruzione) hanno parlato, in un articolo sul Corriere, di "destrutturazione del sistema educativo" quale naturale conseguenza della quarta rivoluzione industriale. Se il tradizionale modello pedagogico, essi osservano, è stato costruito sulla seconda rivoluzione industriale, al punto che aule e fabbriche presentavano analoghi *layout*, occorre ora "re-immaginare" contenuti e metodi affinché le persone ricevano sempre quella formazione integrale che le rende capaci di dominare ed utilizzare i continui cambiamenti. Per questo si rende necessaria una destrutturazione tanto spaziale (non si insegna o impara più solo nelle aule) quanto temporale (non si insegna o impara più solo prima della fase del lavoro). Tutto ciò non significa gettare nella spazzatura tutto il tradizionale sistema ma utilizzarne le molte capacità e buone esperienze che contiene rigenerandole nei nuovi percorsi (oltre il pensiero unico della liceizzazione), nel trasferimento di conoscenze trasversali, in metodologie partecipative dei discenti, nell'incontro con il valore educativo del lavoro. Da lungo tempo peraltro persone dotate di solidi principi e di grande visione, come il cardinale (recente santo) John Henry Newman, hanno attribuito alle istituzioni educative il compito di insegnare ad imparare e non solo (o tanto) quello di trasferire un sapere passivamente ricevuto. Ora quelle

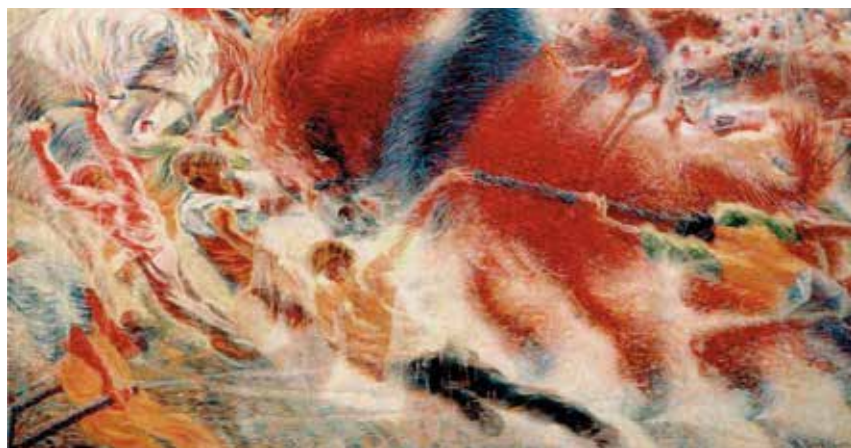
indicazioni profetiche sono diventate un dovere pubblico per la occupabilità delle persone, per non scartare frettolosamente giovani e adulti in una società oltre a tutto intrappolata nel declino demografico. Sarebbe quindi davvero meschina ogni discussione sulla scuola che prescindesse dalla grande rivoluzione cognitiva in corso. La stessa, comprensibile, frustrazione largamente presente nel corpo docente non può trovare soddisfazione nelle solite domande corporative perché l'esperienza ci insegna che esse producono solo modestissimi incrementi retributivi uguali per tutti,

allargano ulteriormente la platea degli insegnanti stabilizzati "a prescindere", lasciano irrisolto il nodo di una maggiore dignità dell'insegnamento. Eppure, proprio questa rivoluzione tecnologica che potenzialmente aumenta la capacità delle persone ed amplia la dimensione cognitiva dei lavori, esalta il ruolo sociale ed economico della funzione docente. Questa sarebbe quindi scioccamente autolesionista se rifiutasse, o anche solo trattasse con diffidenza, il cambiamento. Certo, occorrono anche risorse per sostenerlo e, non a caso, oggi si dice che anche la spesa pubblica corrente può essere produttiva se dedicata all'incremento demografico o alla riqualificazione dell'educazione.

Maurizio Sacconi
già Senatore e Ministro del lavoro
Presidente dell'Associazione
Amici di Marco Biagi



Umberto Boccioni, *The Street Enters the House*, 1911



Umberto Boccioni, *The City Rises*, 1910

Parole «comuni»

di Giovanni Gobber

Rimodulazioni

I tecnici della comunicazione politica sono molto bravi a trovare parole dolci per indicare realtà spiacevoli. Queste tecniche manipolatorie sono usate per far cambiare gli atteggiamenti, i punti di vista e anche i valori di fondo di una società. Soffermiamoci su un caso recente: *rimodulazione*. La parola presenta in modo innocuo un intervento sulle imposte che alcuni, più crudamente, chiamerebbero *stangata* e altri, più asetticamente, direbbero *aumento delle aliquote* e via spifferando. Quando si avvicina l'ora della legge di bilancio i notiziari si agitano per la *manovra*. È il nome usato per denotare il complesso di misure che aumenteranno – anno dopo anno – le risorse che lo stato sottrae a chi lavora e produce. Nella scuola, invece, arriva il *salva-precari*, con o senza trattino, con o senza iniziale maiuscola. Il genere grammaticale è maschile, ed è attribuito dal nome sottinteso *decreto*. Tale espressione arricchisce la serie delle forme che iniziano per *salva...* In questo modo, i precari sono acco-

stati a: *banche (salva-banche)*, *ladri (salva-ladri)* e pure ad amministrazioni di città disastrose (*salva Roma*, *salva Comuni* ecc.). Si consolino: a sentire gli effetti della *manovra* saremo in tanti.

Gli architetti del nuovo governo dicono che, senza *manovra*, andremo alla deriva. Forse avranno saputo che, nelle vicende dell'italiano, le *manovre* sono legate alle *derive*. Secondo Bruno Migliorini, l'espressione *andare alla deriva* era comparsa in italiano negli anni tra il Sei e il Settecento. Giunse a noi dal francese, insieme a *scialuppa* e, guarda caso, proprio a *manovra*, che a quei tempi era usata come «termine di navigazione» (Storia della lingua italiana, cito dall'edizione Bompiani, Milano 1994, p. 519).

Lo Zingarelli precisa che, nel lessico della navigazione, *manovra* indica l'uso «di vele, motore, cime, cavi e simili per muovere e dirigere una nave o un'imbarcazione». Peraltro, il sostantivo di provenienza francese ha l'origine lontana nel latino medievale *manu operare*. E questa espressione

voleva dire «fare, eseguire manualmente». Di per sé, *manovra* è dunque una serie di operazioni, di movimenti, atti a raggiungere uno scopo.

Dalla marina al governo, il passo è breve. Si è formata un'espressione sofferta come «manovra economica del Governo» (Zingarelli), che viene di solito ridotta a «manovra». Da solo, il termine indica un «complesso di provvedimenti fiscali e finanziari per migliorare il bilancio dello Stato». Non parliamo poi dei *navigator* cari ai propugnatori del *reddito di cittadinanza* (un modo soave per indicare una *mancia pubblica*). Occorre tornare al verbo greco *kybernáo*, che voleva dire «pilotare, guidare» una nave. Per estensione, significava, genericamente, «dirigere, guidare». I Romani ripresero la voce greca, che in latino divenne *gubernare*.

Da *kybernáo* il greco aveva derivato *kybernétes*, che indicava il timoniere, ma anche il «reggitore» della città. In latino, divenne *gubernator*. Altra parola della famiglia greca era poi l'aggettivo *kybernetikós*: si riferiva alle cose legate all'attività del timoniere». E l'arte del pilotare, ma anche del governare, era detta *kybernetiké téchne*. Platone, nel *Cliofonte*, cita la *kybernetiké*, cioè l'arte di dirigere gli uomini, «che tu, o Socrate, chiami sovente politica». La cibernetica secondo Platone insegna a controllare e dirigere gli uomini verso il bene: per lui, è la politica.

La parola cambiò gusti in epoca nostra: nel 1948, il grande matematico Norbert Wiener chiamò *cybernetics* lo studio del controllo e della comunicazione nelle macchine e negli organismi viventi. Il termine coniato, in inglese, da Wiener, fu poi ripreso anche dall'italiano. Dell'antica *cibernetica* si sono perse le tracce. In compenso, ci becchiamo le *rimodulazioni* che trovano i soldi per i *navigator*.

Giovanni Gobber
Università Cattolica di Milano

Sul pluralismo dei generi oggi: tra diritti e... rifiuti

Franco Cambi

AI FORMATORI SPETTA OGGI IL COMPITO COMPLESSO DI GENERARE COMPrensIONE SULLE TEMATICHE DEL PLURALISMO DEI GENERI DISTANZIANDOSI DAI PREGIUDIZI E DALLE IMPOSIZIONI DI NORMALITÀ

Siamo collocati, oggi e ancor più forse domani, in un *iter* di svolta antropologico e culturale che vede contrapporsi due diverse visioni, e radicalmente diverse, delle identità sessuali dei soggetti e dei loro diritti, o no. Siamo oggi e qui (in Occidente) su un crinale innovativo e dobbiamo decidere se ancorarsi alla *Tradizione* o aprirsi all'*Innovazione*, che è comunque in cammino. La *Tradizione* si fa valore in quanto tale e fissa la sessualità sul biologico, demarcandone modelli e fini. Pur conoscendone la complessità, ma definendola tra "norma" e "perversioni", con echi morali dell'idea di "peccato". L'*Innovazione* guarda invece a riconoscere il bisogno primario del sesso che fa identità e progetto di vita e si lega a una pulsione indomabile sì biologica ma anche legata a sua volta a dimensioni psichiche e connesse (e molto) all'immaginario.

I generi sessuali oggi

Oggi i due fronti stanno ancora uno contro l'altro. Poco si è fatto per farli dialogare, rimettendo in una discussione scientificamente orientata i presupposti e gli obiettivi di tali prese-di-posizione. Per i *Tradizionalisti* il presupposto biologico-procreativo sta alla base della sessualità

e la deve governare, anche se non la comprende affatto *in toto*. Tutto il resto o è perversione o si regola secondo norme etico-religiose o civili. Come accadeva, in apparenza, nell'epoca Vittoriana di fine Ottocento e non solo in Inghilterra. Per gli *Innovatori* è invece il bisogno/desiderio che fa legge, caratterizzato in modo diverso in ogni io e che li fa struttura e legge di identità personale. E da riconoscere proprio nella sua differenza. Così il Desiderio sovrasta la Procreazione, anche nelle coppie monogamiche e tradizionali, sempre. Accolto o no che sia questo dato di fatto. A questo *aut aut* siamo giunti nel corso del Novecento avanzato sia per i contributi delle scienze umane, con al centro la psicoanalisi, della stessa storia sociale contemporanea che ha dato voce a gruppi sociali diversi e ieri posti ai margini (come le donne, assunte proprio nella loro identità femminile e da loro stesse pensata e testimoniata), della stessa "contestazione", che tra famiglia, scuola e società rimise in discussione anche le identità sessuali, con movimenti organizzati diversi. Andando verso il Duemila si è sempre più imposto e nella cultura e nella coscienza sociale il riconoscimento del pluralismo dei generi, ponendo al centro più le tendenze psichiche che le appartenenze biologiche e così trasformando in modo radicale la stessa nozione di genere.

Un po' di storia recente: da Kraft-Ebing a Deleuze e Guattari

Facciamo un passo indietro e rileggiamo l'*iter* delle scienze umane tra Otto e Novecento e poi nel corso del XX secolo sui temi sopra ricordati. Mettendo al centro il passaggio dalla psichiatria alla psicoanalisi e alla storia interna di questa scienza. Un passaggio decisivo nella comprensione della sessualità. Nell'Ottocento positivistico l'approccio è quello di elencare e mostrare le degenerazioni mostrandole nella loro patologia psichica. E lì sta al centro proprio la *Psychopathia sexualis* di





Kraft-Ebing, un illustre psichiatra del tempo che pubblica tale opera di successo nel 1886 e li con decisione decreta come “perversioni” le forme non procreative del sesso e le elenca con precisione analitica tra comportamenti, effetti fisici, ruoli sociali. Ne fa un catalogo dichiarandole “frequentissime”, indicandone le cause, ma collocandole tra le patologie e tutte quante. Si va dalla Paradossia (esasperazione dello stimolo) all’Anestesia (sua assenza), all’Iperestesia (o organica o psichica, che esaspera lo stimolo), alla Parestesia (ovvero la perversione). Poi ci sono le varie forme di perversione: Sadismo, Masochismo, Feticismo, Esibizionismo, Omosessualità, Pedofilia, Zoofilia, Gerontofilia, Autoerotismo. E su tutte l’autore si diffonde in analisi di casi, ricavando da essi principi generali. Anche se il caso-omosessualità occupa lì ben 157 pagine, rivelandosi così come un po’ il baricentro dell’opera. Concludendo poi con un richiamo all’“istinto sessuale normale” in cui le “perversioni” si devono sciogliere dopo un “periodo indifferenziato” degli oggetti sessuali, fissando i 23 anni per i maschi e i 20 per le femmine! Dopo questa età-limite ogni pulsione per “organi sessuali periferici” fa perversione e problema psichico. Anche se ciò resta attivo e presente anche e perfino dentro il matrimonio. Pur in forma “catalogante” Kraft-Ebing svelò un mondo, ne lesse la fenomenologia complessa, anche se secondo un modello epistemico tutto positivistico e un presupposto biologico-medico ancora tradizionale. A breve però intervenne la psicoanalisi che a partire dalla metapsicologia di Freud rilesse in modo del tutto nuovo le pulsioni sessuali. Già nell’infanzia fissò uno sviluppo tra oralità, analità e genitalità in un vissuto perverso-polimorfo, con arresti e riprese. Poi sarà l’Io a esser riletto sulla sua base di *Es* e di *libido*: un mondo magmatico e polivalente in cui

via via sotto l’azione del *Superego* la stessa genitalità si impone come regola. E accanto alla teoria Freud ci dette anche analisi di casi vissuti, affrontati con grande finezza. Gli sviluppi ulteriori della psicoanalisi furono variegati e animati da forti tensioni, anche se la via-freudiana permase come centrale: e si pensi solo a Lacan. Egli riprese Freud e anche ne estese alcuni aspetti come il ruolo del Padre posto al centro dell’inconscio col suo Fallo e lì reso come il Significante, quale vincolo del desiderio dell’io e ordine profondo della dinamica della vita sessuale dei soggetti, posto come Norma. Certo questi richiami sono molto schematici ma sufficienti a far capire il rinnovamento operato dalla psicoanalisi su questo campo della sessualità e la reazione che a essa (o meglio alla lettura freudiano-lacanianiana) si ebbe a stretto giro temporale. Negli anni Settanta saranno Deleuze e Guattari con l’*Antiedipo* che verranno a decostruire tale modello, interpretando l’inconscio oltre ogni *Figura* e fissandolo solo come *Macchina Desiderante* ovvero come fascio di pulsioni diverse che si fanno struttura in ogni io e in forma specifica e libera. Così la pulsione sessuale venne liberata e le stesse perversioni vennero a cadere come tali, sia pure ingenerando alcuni equivoci non di poco conto (ad esempio sull’“erotismo infantile” e il suo Co-ire, come desiderio di fuga dalla famiglia in compagnia di un “educatore”!). Comunque siamo così ben oltre le regole del positivismo e della normalità freudiana, riconoscendo in teoria una maggiore libertà personale nel definire la propria sessualità e la codificazione del proprio genere. E così si è aperta la stessa condizione di pluralismo dei generi oggi riconosciuti e legittimati, in larga parte nelle società democratiche avanzate, aperte e tolleranti.

Il “pianeta gender” oggi

Tutta la riflessione che ha accompagnato prima le richieste e poi il riconoscimento dei diritti relativi alle varie forme del desiderio sessuale ha declinato queste forme in modo via via più preciso e condiviso sia a livello scientifico-psico-antropologico sia a livello sociale. E si pensi solo al dibattito che qui in Italia ha accompagnato la legge sulle unioni civili. Legge che riconosce legami su base affettiva in forme varie di convivenza sessuale che vanno oltre le coppie etero e che vanno riconosciute con diritti pari a quelli del “matrimonio” tradizionale. Così è entrato in gioco e si è affermato come regola da sviluppare uno sguardo sociale nuovo sulle identità di genere, rigorosamente al plurale e comunque più di due. Che va oltre il biologico e si declina per via psicologico-esistenziale in un fascio di identità possibili e in atto e pertanto da riconoscere come legittime in ogni senso.

E lì accanto a maschio e femmina stanno *omosex gay* e lesbiche, transgender maschili operati e non, ma anche femminili, bisessuali *etc.*: sei o sette forme di genere da legittimare e rispettare in una società evoluta e aperta a dare-diritti, e a tutti. Lì la scelta sessuale di genere è un diritto appunto e una fedeltà alla struttura del proprio “desiderare”, che fa scelta di vita. E qui, possiamo dire, si è aperta una nuova storia dell’identità sessuale, che pur tra permanenti tensioni si è ormai imposta e si è acclarata come legittima. Oggi *Lgbtq* (lesbismo, gaysmo, bisessualità, transessualità, ambiguità e incertezza) stanno accanto all’eterosessualità, come pure al *no-sex* (forse e per varie ragioni ora in crescita). Qui è appunto la “struttura del desiderio” che fa identità orientando la libido. Così si riconosce la complessità dello statuto affettivo dell’esser-genere e si oltrepassano i confini di ieri e indicati come *ne varientur*. Tra l’altro l’ultima ricerca CENSIS sulla sessualità degli italiani ci ricorda che le perversioni sono sempre più diffuse e che il sesso viene vissuto sempre più in modo flessibile. Non solo: anche il rapporto etero sta vivendo aperture e sperimentazioni sempre più libere e varie.

Tra diritti e rifiuti

Comunque il cammino verso i diritti e la legittimazione del pluralismo dei generi è un cammino di fatto ancora in salita. Non bastano le teorie. Non bastano le leggi. Va cambiato il costume e la mentalità. Vanno fatti cadere i pregiudizi per capire le ragioni profonde di queste nuove identità di genere. Vanno rimossi bullismi di vario genere, dalle offese alle persecuzioni. Un lavoro complesso che devono fare la Cultura e le Istituzioni. A cominciare dalla Scuola e su su fino ai *Media*, opponendosi a ogni forma di discriminazione. Purtroppo i governi non sempre hanno tale sensibilità come centrale. Anzi talvolta si ri-orientano a valorizzare il passato su base biologica, contrastando ogni apertura, considerata in sé pervertita e perturbante. E gli esempi non mancano: si pensi solo al ritorno a un’ideologia della famiglia che non c’è come tale e che forse non c’è mai stata, come nucleo ideale e amoroso di padre e madre, dove invece violenze e conformazioni coatte sono state e sono spesso la regola anche nella nostra cultura e tra noi ipermoderni. Dall’ideologia bisogna passare a una scienza della famiglia che ne connoti sempre e sotto tutte le sue forme i compiti e i valori guida, le regole e i comportamenti, mettendo al centro la cura e i bisogni dei figli e una dialettica aperta della vita di coppia, anch’essa orientata a pari diritti e pari doveri psicologici e etici. Poi i bisogni dei figli vanno accolti nella loro specificità anche nella scelta di appartenenza di genere. Allora ricordiamo: 1) che siamo



testimoni di una svolta storica che riconosce una nuova identità plurale relativa al genere, 2) che dobbiamo intenzionarla come norma e riconoscerla legittima per tutti; 3) che dobbiamo reclamare omogenei diritti per tutti i tipi di genere e di coppie; 4) che dobbiamo tener fermo che la famiglia-etero è sì la più diffusa, ma ormai non più l’unica e da non guardare in modo idealizzato e non veritiero, poiché anch’essa carica di patologie e non di poco conto, come la stessa psicoanalisi ci ha fatto riconoscere. In particolare un impegno nuovo e complesso emerge per i formatori a vario titolo che devono anche su questo piano declinarsi come guidati dalla cura e dalla comprensione e dal pluralismo, distanziandosi con forza da ogni logica-di-pregiudizio e di normalità imposta. Un impegno appunto complesso ma doveroso.

Franco Cambi
Università degli Studi di Firenze

BIBLIOGRAFIA

- Cambi F., *Omofobia a scuola. Una classe fa ricerca*, ETS, Pisa 2016
 CENSIS-Bayer, *Sul comportamento sessuale degli italiani*, 23 maggio 2019
 Deleuze G., Guattari F., *L’Antiedipo*, Einaudi, Torino 1975
 Freud S., *Tre saggi sulla teoria della sessualità*, Bollati Boringhieri, Torino 1985
 Freud S., *L’io e l’es*, Bollati Boringhieri, Torino 1986
 Kraft-Ebing R.V., *Psychopathia sexualis*, Manfredi, Milano 1966
 Lacan J., *Scritti*, Einaudi, Torino 1975
 LGBT, *News Italia* (sito on line)
 Mieli M., *Elementi di critica omosessuale*, Einaudi, Torino 1977

Cittadinanza e Costituzione anche come disciplina

Luciano Corradini

SOLO UNA VALORIZZAZIONE SCOLASTICA DELLA CARTA COSTITUZIONALE, ALL'INSEGNA DEL BINOMIO CITTADINANZA E COSTITUZIONE, PUÒ FORMARE CITTADINI ATTREZZATI DI SPIRITO CRITICO IN DIALOGO CONTINUO TRA PRINCIPI E FATTI, TRA CITTADINANZA ATTIVA E AGITÀ

Il tema che vorrei riprendere e che ora risulta quanto mai attuale (e problematico), si colloca all'interno del tema generale scelto dal MIUR, su cui si è svolto a Firenze il *Seminario nazionale* del 27 settembre 2018, che ha per titolo *Cittadinanza e Costituzione*. Si tratta di due termini che, pur introdotti nell'ordinamento come titolo dell'art. 1 della legge 30.10.2008 n. 169, tuttora vigente, suscitano qualche disagio, per l'incerta valorizzazione con cui la si è prima molto citata e implementata, poi lentamente abbandonata dal MIUR nello scorso decennio. La legge 13.07.2016 n. 107 sull'autonomia non ne parla. Eppure si è trattato di una conquista non casuale e non marginale di un percorso di ricerca e di lavoro condotto da parlamenti, governi, gruppi di lavoro, Consiglio Superiore della PI, poi CNPI, studiosi, sindacati, associazioni d'insegnanti e di genitori, a partire dalle origini della nostra Repubblica. Ho cercato di proporre al *Seminario* il frutto di una riflessione maturata nel corso di vicende pluridecennali di cui sono stato partecipe, per l'esperienza d'insegnamento e di ricerca che ho potuto fare e per le occasioni di lavoro istituzionale che mi sono state offerte. Mi limito qui a elencare i nomi che queste due "cose" hanno ricevuto nel tempo, rinviando ad altre sedi, citate in bibliografia, l'analisi dei relativi contenuti: *Educazione civica*, *Educazione alla convivenza democratica*, *Educazione civica e cultura costituzionale*, *Educazione alla convivenza civile*, *Cittadinanza e Costituzione*.

Una coppia di termini ben assortita

La sigla C&C, utilizzata dal gruppo di lavoro che la propose, fra le altre, nel 2008, alla ministra *pro tempore* Gelmini, indica una coppia complementare di parole dense di contenuti, adottate dalla legge citata, che lega insieme, con una "e" copulativa, due ambiti di principi, di concetti, di valori e di norme. La *cittadinanza* è un termine che indica un complesso di *status* e di ruoli che il singolo vive ed esercita in qualche modo in diversi ambiti

di società organizzate, dal nucleo familiare all'ONU; la *Costituzione* è, nel nostro contesto normativo, la legge fondamentale della Repubblica italiana, in costante interazione con tutte le istituzioni, in ambito nazionale e internazionale. Ha una ricchezza e una densità che non si trovano nel più ampio ma più povero concetto di cittadinanza. Il legame indica un rapporto di affinità fra i due contenitori, che si legittimano, si precisano e si arricchiscono a vicenda, nella prospettiva educativo-scolastica assunta dall'art. 1 della citata legge 169.

Potenzialità e limiti della legge 169/2008

Per la prima volta, nella storia degli ordinamenti italiani, queste parole sono state codificate, nella legge 169/2008, in un binomio, ossia in "una coppia di valori che, uniti insieme, formano un tutto organico o ideale" (Devoto-Oli). C&C, pur riferendosi alla scuola, non sono state introdotte nell'ordinamento dalle espressioni "educazione alla" o "cultura della". L'educazione e la cultura, si è chiarito, appartengono al tutto dell'esperienza scolastica: la novità sta nell'identificare e nell'introdurre esplicitamente fra i compiti e le attività proprie del «sistema educativo di istruzione e di formazione», i due citati contenitori di temi e di valori, e la loro relazione, per favorire la crescita dei ragazzi sul piano delle conoscenze, delle competenze, degli atteggiamenti e dei comportamenti. La legge 169, riconoscendo implicitamente la novità della scelta, indica la strada per arrivare a renderla efficace, con questo sintetico articolo: «A decorrere dall'a.s. 2008/09, oltre ad una sperimentazione nazionale, ai sensi dell'art. 11 del regolamento di cui al D.P.R. 08.03.1999 n. 275, sono attivate azioni di sensibilizzazione e di formazione del personale finalizzate all'acquisizione, nel primo e nel secondo ciclo di istruzione, delle conoscenze e delle competenze relative a *Cittadinanza e Costituzione*, nell'ambito delle aree storico geografica e storico sociale e del monte ore complessivo previsto per le stesse». La sperimentazione però, in sede MIUR, è stata sostituita da una

specie di concorso di idee e di esperienze, interessanti, ma non utili ai fini indicati dalla legge. Si è impegnata così l'Amministrazione scolastica a promuovere azioni di sensibilizzazione e di formazione rivolte al personale (della scuola), finalizzate all'acquisizione (da parte degli alunni) del primo e del secondo ciclo d'istruzione, delle *conoscenze* e delle *competenze* relative a C&C, entro uno spazio curricolare predefinito e nell'ambito dei vincoli di tempo e di risorse umane, strumentali e finanziarie esistenti a legislazione vigente. Spazio ridotto, ma prezioso. Si arguisce che la *sensibilizzazione* sia rivolta a tutti i dirigenti e ai docenti, che la *formazione* sia rivolta in particolare ai docenti delle aree disciplinari citate, affinché questi si impegnino più degli altri, raccordandosi con loro, in modo tale che gli studenti acquisiscano *conoscenze e competenze*, anzitutto ma non solo nelle aree storico geografica e storico sociale (che comprendono anche Diritto ed Economia, dove presenti), relative a *Cittadinanza e Costituzione*. Le conoscenze e le competenze implicano un *insegnamento*, uno *studio*, un *apprendimento* e una *disciplina*, anche se il testo non esplicita tutte queste parole. Nel breve articolo c'è anche dell'altro (relativo ad analoghe iniziative da svolgersi nella scuola dell'infanzia e allo *studio* degli statuti regionali), ma la norma, pur avara di precisazioni, è densa, puntuale e potenzialmente capace di portare a maturazione, nella stagione dell'autonomia scolastica e dell'infotelematica, i semi preziosi del D.P.R. 13.06.1958 voluto dal ministro Aldo Moro, che in quel decreto ha identificato il codice genetico dell'*educazione civica* e dell'intera scuola della Repubblica, come vedremo fra breve.

Disciplinarietà e trasversalità nel prototipo di Aldo Moro

L'educazione civica (Gonella aveva proposto l'aggettivo "civile"), com'era chiaro anche a chi, per brevità, la inserì nel D.P.R. con questa locuzione, contiene implicitamente anche il riferimento alle dimensioni etica, sociale, civile, economica, politica, religiosa dell'educazione nella scuola. È vero che la sua configurazione come disciplina scolastica sotto il titolo *Programmi per l'insegnamento dell'educazione civica*, sollevò qualche dubbio semantico ed epistemologico, dato che solo in questo caso si collocava l' "insegnamento di un'educazione" fra le discipline, sia pure collegandolo alla storia. Nella *Premessa* al citato D.P.R. si avvertì questa difficoltà: "Il campo dell'educazione civica, a differenza di quello delle materie di studio, non è definibile per dimensioni, non potendo essere delimitato dalle nozioni, spingendosi invece su quel piano spirituale dove quel che non è scritto è più ampio di quello che è scritto". Si rischiava però, con questa leale ammissione, di rinunciare alla qualifica



di insegnamento e anche di *disciplina* per tutta l'area socio-civico-politica, lasciandone svaporare i contenuti in un generico clima "democratico". Per evitare questo rischio, la *Premessa* ha precisato: "Se l'educazione civica mira, dunque, a suscitare nel giovane un impulso morale, ad assecondare e promuovere la libera e solidale ascesa delle persone nella società, essa si giova, tuttavia, di un costante riferimento alla Costituzione della Repubblica, che rappresenta il culmine della nostra attuale esperienza storica, e nei cui principi fondamentali si esprimono i valori morali che integrano la trama spirituale della nostra civile convivenza". Dunque si riconosce che, per la sua inesauribile ricchezza (e anche per i suoi inevitabili limiti) "la comprensione della Costituzione gioverà anche a dare sistemazione, quasi secondo un indice ragionato, agli altri temi di educazione civica". Questo è stato precisato in seguito nei *Programmi per la scuola media* del 1979. Lo stesso Moro, giurista, docente, fra i più attivi e ascoltati "padri costituenti", aveva presentato l'11 dicembre 1947 un O.d.g., che fu approvato all'unanimità con prolungati applausi dall'Assemblea Costituente, in cui si chiedeva «che la nuova Carta costituzionale trovi *senza indugio adeguato posto nel quadro didattico delle scuole di ogni ordine e grado*, al fine di rendere consapevole la giovane generazione delle raggiunte conquiste morali e sociali che costituiscono ormai sacro retaggio del popolo italiano». Sottolineo: *senza indugio e adeguato posto nel quadro didattico*, non "nella cornice del quadro" o "nella premessa" dei futuri programmi. Mario Lodi ha scritto che con quel voto, citato anche da don Milani nella *Lettera ai Giudici* è nata la scuola della Repubblica democratica. Riconosceva però, in una lettera inviata nel 1996, che quel "sacro retaggio" aveva bisogno di manutenzione straordinaria, come cercavamo di fare nel CNPI. Il Convegno dell'UCIIM di Catania del 1957, sollecitato dallo stesso presidente Gronchi, aveva sviluppato il tema *L'insegnamento della Costituzione e*

l'educazione civica dei giovani. Venivano in tal modo distinte e connesse due funzioni e due attività: *insegnamento* di un contenuto ricchissimo di radici culturali e di potenzialità orientative, ed *educazione* a comprenderne e a praticarne le implicazioni nella vita quotidiana e in un contesto planetario. Su questa lunghezza d'onda la *Premessa* al Decreto Moro aveva precisato: "Se pure è vero che l'educazione civica dev'essere presente in ogni insegnamento, l'opportunità evidente di una *sintesi organica* consiglia di dare ad essa un *quadro didattico e perciò di indicare orario e programmi*, e induce a insegnare per questo specifico compito il docente di storia".

Un filo rosso, dagli anni 50 a oggi

Privare la Costituzione di questo pur minimo spazio orario (2 ore al mese, 18 all'anno) affidato all'insegnante di storia, spazio inteso come "testata d'angolo" dell'intero edificio del curriculum, dall'infanzia alla maggiore età, col motivo che l'educazione civica o alla cittadinanza è compito di tutti i docenti e di tutte le materie, e quindi esclusivamente "trasversale" a esse, avrebbe significato, di fatto, impoverire il disegno del 1958, che già di suo appariva debole, come riconosceva don Milani, nel 1967. «Un'altra materia che non fate è educazione civica. Qualche professore si difende dicendo che la insegna dentro altre materie. Se fosse vero sarebbe bello. Allora se sa questo sistema, che è quello giusto, perché non fa tutte le materie così in un edificio ben connesso dove tutto si fonde e si ritrova? Dite piuttosto che è una materia che non conoscete».¹ E altrove aggiunse, rivolto alla professoressa: "Voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione". Affidarla a tutti, aveva ipotizzato don Milani (e nel decennio scorso lo abbiamo empiricamente verificato), significa per lo più non affidarla a nessuno, col risultato che nessuno è giuridicamente "tenuto" a leggere, studiare, insegnare, imparare a utilizzare, sia pure non da tecnico del diritto, la "cassetta degli attrezzi" di cui ha parlato Sergio Mattarella. Le preziose conquiste scritte nel dopoguerra nella Carta costituzionale dai rappresentanti del popolo italiano, comprese le donne, senza uno studio "adeguato", scivolano fuori dal curriculum, o vi compaiono precariamente, come se i 139 articoli fossero diventati una superflua tiritera burocratica, da velarsi con pietosi *omissis*. Tenere la Carta in soffitta o in cantina e non sul banco, come libro o come testo informatico a portata di *click*, significa dimenticare l'appello rivolto ai giovani da Dossetti: "La Costituzione fatevela amica e compagna di strada. Vi sarà presidio sicuro, nel vostro futuro, contro ogni inganno e contro ogni asservimento, per qualunque meta vi prefissiate". Essa, ha notato il costituzionalista Ernesto Bettinelli, "è fonte inesauribile di ragionamenti che impegnano lo Stato e i cittadini nella ricerca di soluzioni

miti, efficaci e condivise ai problemi di una convivenza sempre più complessa e talora drammatica. Riforme di parte non devono interrompere questo colloquio". Questa sua ricchezza aiuta a risolvere, non a incattivire i conflitti: e non richiede che si ripeta nelle leggi l'elenco di tutte le dimensioni della persona che sono state via via proposte da circolari ministeriali d'annata (salute, pace, sviluppo, ambiente, intercultura..., per combattere i corrispettivi germi della droga, della violenza, dell'ignoranza infotematica...), perché questi valori e i relativi strumenti e linguaggi sono impliciti in tutto il *menu* costituzionale e sono affidati alla responsabile autonomia delle scuole e delle risorse di cui questa sia messa in grado di disporre. In una *Guida* di Educazione civica², Fausto Montanari e Gesualdo Nosengo pubblicavano in apertura del volume il testo della Costituzione, convinti che «ogni azione di educazione civica, storicamente realistica, debba muovere dalla conoscenza amorosa di questo testo». L'aggettivo un po' romantico serviva a togliere argomenti a chi riteneva che l'insegnamento della Costituzione avesse inevitabilmente un carattere burocratico, astratto, dogmatico, legalistico, catechistico, mnemonistico, noioso, indottrinante, litigioso. Sappiamo invece, da esperienze e ricerche in corso, che questo insegnamento e la relativa educazione alla cittadinanza attiva (art. 118 Cost.) si può fare in modo giocoso, induttivo, dialogico, analitico, euristico, "capovolto", e anche col metodo delle *Didattiche per Ambienti, di Apprendimento* e del *Debate*, come dimostrano esperienze e pubblicazioni efficaci, attivizzanti, robuste, adatte ai diversi gusti, livelli cognitivi, problemi, interessi, contesti culturali e curricolari. Le "Dieci parole" di Mosè non cambiano, non aumentano né diminuiscono, nel tempo, per piccoli e grandi, anche se le condizioni storiche, culturali e psicofisiche delle persone richiedono diversi modi e livelli di accostamento, di comprensione e d'impegno. Del resto non si tratta di formare degli avvocati, ma dei cittadini attrezzati per vivere al meglio la loro età e il loro tempo, con i "fari antinebbia" dello spirito critico, per guardare verso scenari che ora appena s'intravedono, e con specchi retrovisori e telecamere capaci di guardare indietro e dintorno, per evitare il rischio, come spesso si dice, di "andare a sbattere". Si tratta di guardare non solo *pensando*, ma anche *facendo*, con forme di volontariato e di dialogo tra fatti e principi, tra cittadinanza agita e cittadinanza pensata, in termini etici, giuridici, politici, pedagogicamente e responsabilmente proposti anche dalla scuola. *Non multa, sed multum*.

1. *Lettera a una professoressa*, LEF, Firenze 1967, p. 123.

2. F. Montanari - G. Nosengo, *Cittadini di domani*, Le Monnier, Firenze 1962 (5). Nel 1959 era uscito un volume che raccoglieva gli atti del convegno di Friburgo, in Svizzera, dal titolo *L'educazione civica degli italiani*, UCIIM, Roma.

Prospettive per un lavoro coraggioso e responsabile

La “convivenza” fra educazione civica e insegnamento della Costituzione (e almeno di parti dei documenti più rilevanti per la vita della società e delle istituzioni, di livello europeo e mondiale), è ormai radicata nel codice genetico della Repubblica, per quanti dubbi e difficoltà si manifestino in un corpo sociale che diventa sempre più incerto e diviso sul bene e sul male comune, sui diritti e sui doveri. Se le *discipline* da insegnare devono far i conti con un sapere che si sviluppa e si articola in mille rivoli, anche l'*educazione* è sollecitata a mobilitarsi su fronti sempre nuovi e a tener conto di mobili culture e diversi modi di pensare e di interagire. Non solo le cronache, cui sono naturalmente sensibili i nuovi ministri, ma anche gli espliciti richiami di autorevoli sedi culturali e politiche, nazionali e internazionali, denunciano con frequenza nuovi pericoli e raccomandano nuovi compiti da assumere, a tutti i livelli, a cominciare dal senso da dare a una vita densa di contraddizioni e disorientata dal “politeismo dei valori” e dall’individualismo di massa. Più che di aggiungere, si tratta di ripensare, integrando *nova et vetera*. Tutto non si può fare a scuola, a qualunque età e in qualunque condizione, ma si può concorrere in vario modo, fin dall’infanzia, alla co-costruzione di “una testa ben fatta” (Aristide Gabelli ed Edgar Morin), capace di tenere sotto controllo, nel corso dei mesi e degli anni, molte delle spie che stanno sul “cruscotto” di quella specie di aereo che dobbiamo guidare, dato che il nostro non è più il tempo del calesse trainato dalla pascoliana “cavallina storna”. Si pensi all’Agenda 2030 che l’ONU propone anche alla scuola. È a questo punto che l’ANCI, Associazione nazionale Comuni italiani, avvalendosi della norma dell’art. 71 Cost., è entrata in scena nel giugno 2018, con la proposta di legge di iniziativa popolare che ha inteso affidare al Parlamento prima e al MIUR poi, il compito di dare all'*educazione alla cittadinanza* (meglio sarebbe mantenere il binomio *Cittadinanza e Costituzione*, per le ragioni dette), il carattere di disciplina autonoma, dotata di almeno 33 ore annue. Raccolte il doppio delle 50.000 firme previste, che hanno reso possibile l’incardinamento nella Commissione Cultura della proposta di iniziativa popolare, accanto alle 15 proposte di iniziativa parlamentare, si prospetta una condizione assai favorevole per l’esercizio di questa responsabilità pedagogica e politica degli adulti verso le nuove generazioni, che devono confrontarsi con difficoltà inedite.

Conclusione

Le intenzioni delle proposte all’esame del Parlamento, più o meno elaborate e praticabili, sono pregevoli ma

bisognose di un baricentro curricolare culturalmente calibrato e fattibile, consapevole degli insuccessi del passato e delle poche ma significative conquiste che non si dovrebbero disperdere per solo amore di novità o di restaurazione di un passato non sempre entusiasmante. Se si considera che su questa tematica stanno alle nostre spalle almeno 70 anni di studio, di prese di posizione, di commissioni, di programmi varati e sperimentati e di altri programmi scritti e restati nei cassetti ministeriali, di sperimentazioni annunciate, oltre ad alcune leggi non abrogate, da quella di Moro del 1958 a quella della Gelmini del 2008, non si può dire che si parta da zero, e che l’aver di nuovo “rotto gli indugi”, relativamente alla valorizzazione scolastica della Carta Costituzionale e delle tematiche ad essa collegate, sia una decisione inutile o pericolosa. Almeno lo speriamo...

Luciano Corradini
Università di Roma Tre

BIBLIOGRAFIA

- Corradini L. – Refrigeri G.**, *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna 1999 (l’Appendice contiene i documenti relativi all’elaborazione, in sede CNPI e ministeriale, dei programmi Lombardi, sulla base del lavoro di due appositi comitati di studio).
- Corradini L.**, *Cittadinanza*, in G. Cerini – M. Spinosi (a cura di), in “Voci della scuola”, Vol.VI, Tecnodid, Napoli 2007, pp. 58-73.
- Corradini L.** (a cura di), *Cittadinanza e Costituzione. Disciplinarietà e trasversalità alla prova della sperimentazione nazionale Una guida teorico-pratica per docenti*, Tecnodid, Napoli 2009.
- Corradini L. – Porcarelli A.**, *Nella nostra società Cittadinanza e Costituzione*, SEI Leumann, Torino 2012.
- Corradini L.**, *La Costituzione nella scuola Ragioni e proposte*, (prefazione Valerio Onida), Erickson, Trento 2013.
- Corradini L.**, *Centralità strategica e problematicità istituzionale e politica dell’educazione civica*, in L. Guasti (a cura di), *Costruire un nuovo curriculum*, IPRASE, PAT-Trento 2016 (www.iprase.tn.it), pp. 127-143.
- Corradini L.**, *Educare all’Europa, a partire dall’educazione civica e da Cittadinanza e Costituzione* in P. Corbucci – M. Freddano (a cura di), *Diventare cittadini europei*, Loescher, quaderni, n. 39, Torino 2018, pp. 239-253.
- Corradini L.**, *La dimensione etico-giuridica e culturale della cittadinanza*, in G. Cerini – S. Loiero – M. Spinosi (a cura di), *Competenze chiave per la cittadinanza. Dalle Indicazioni per il curriculum alla didattica*, Tecnodid e Giunti Scuola, Napoli 2018, pp. 22-34.
- Corradini L.**, *Educare alla cittadinanza nella scuola secondo Costituzione*, in C. Petracca (a cura di), *Per un’idea di scuola... educare insegnare apprendere*, Lisciani, Teramo 2019.
- Corradini L. – Mari G.** (a cura di), *Educazione alla cittadinanza e insegnamento della Costituzione*, Vita e Pensiero, Milano 2019.

www.lucianocorradini.it

Riflessioni sulla valutazione della prima prova dell'esame di Stato

Francesco Massoni

A PARTIRE DALLE RECENTI NOVITÀ NORMATIVE, L'AUTORE AFFRONTA IL TEMA DELLA VALUTAZIONE DELLA PRIMA PROVA DELL'ESAME DI STATO, TRA GRIGLIE, INDICATORI E L'INSOSTITUIBILE RUOLO SOGGETTIVO DEL DOCENTE.

Con il D.M. 769 del 26 novembre 2018¹, sono stati adottati i quadri di riferimento e le griglie di valutazione per la prima e la seconda prova scritta dell'Esame di Stato conclusivo del secondo ciclo d'istruzione. Hanno così trovato una prima applicazione i commi 5 e 6 dell'art. 17 del D.Lgs. 62 del 13 aprile 2017². In particolare, il comma 6 esplicitava l'intenzione del legislatore, ossia quella di «uniformare i criteri di valutazione delle commissioni d'esame». Ora, se da un lato la volontà di rendere più uniforme la correzione degli elaborati appare tanto lodevole quanto necessaria, dall'altro l'applicazione del D.M. 769 pone delle sfide docimologiche e, più in generale, educative di un certo interesse.

Per quanto concerne, in particolare, la prima prova scritta, l'impiego di una griglia di valutazione nazionale – o solo in parte, come si vedrà, nazionale – torna ad aprire questioni sulle quali difficilmente i docenti di materie letterarie si trovano concordi. Ciò accade, principalmente per due ordini di ragioni. In primo luogo, l'incertezza, anch'essa nazionale, che accompagna tutti o quasi i cambiamenti operati all'interno del nostro sistema scolastico, produce i tentennamenti, i contrordini, le polemiche e gli imbarazzi che molti dipartimenti di discipline letterarie hanno sperimentato nel corso degli ultimi mesi: in qualche raro caso, le radici di questa incertezza affondano nel sostrato più immobilista di una parte del corpo docente, nella maggior parte delle occasioni, invece, traggono linfa da una prudente diffidenza nei confronti del nuovo, specie se questo arriva a rimodulare, in corso d'anno e con tutti gli inconvenienti del caso, il lavoro nelle classi, spesso già impostato sin dall'inizio del secondo biennio. In secondo luogo, la scelta di offrire alle commissioni d'esame delle griglie di valutazione nazionali è destinata a incidere non soltanto sul lavoro delle commissioni, ma sulla stessa attività curricolare; ciò si sta concretizzando sia nella revisione dei criteri di valutazione degli elaborati scritti che i docenti sommi-

nistrano agli alunni in preparazione dell'Esame di Stato, sia, a livello più profondo, nel ripensamento delle pratiche didattiche volte all'apprendimento delle competenze di espressione scritta già fissate nelle *Linee guida* per gli istituti tecnici e professionali e nelle *Indicazioni nazionali* per i licei e ribadite proprio nei *Quadri di riferimento* di recente pubblicazione. Le polemiche sorte relativamente al primo ordine di ragioni, alcune delle quali giustamente fondate, sembrano destinate ad attenuarsi dopo la prima inevitabile fase di assestamento³; a partire da una ricognizione dei nuovi strumenti offerti dal Ministero alle scuole attraverso i decreti sopramenzionati, si cercherà, invece, di fornire qualche elemento utile al dibattito sorto intorno al secondo ordine di ragioni.

Relativamente alla valutazione degli elaborati della prima prova scritta, l'all. A, che costituisce parte integrante del D.M. 769, ha fissato degli *Indicatori generali* e degli *Indicatori specifici* per le singole tipologie di prova.

Agli *Indicatori generali*, il MIUR ha stabilito di assegnare fino a 60 punti su 100; gli indicatori fissati sono:

- Ideazione, pianificazione e organizzazione del testo.
- Coesione e coerenza testuale.
- Ricchezza e padronanza lessicale.
- Correttezza grammaticale (ortografia, morfologia, sintassi); uso corretto ed efficace della punteggiatura.
- Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali.
- Espressione di giudizi critici e valutazioni personali.

1. Reperibile all'indirizzo <http://www.miur.gov.it/documents/20182/0/DM+769+.pdf/f629b64e-c2af-47e9-b889-c131f35f1fdf> (27 aprile 2019).

2. Reperibile all'indirizzo <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2017/05/16/17G00070/sg> (27 aprile 2019).

3. A questo proposito, è opportuno ricordare che il Ministero ha attivato, attraverso la collaborazione degli Uffici scolastici regionali, un piano di informazione e formazione che ha coinvolto il personale ispettivo, dirigenti scolastici e docenti.



Agim Sulaj, *La Porta*

Agli *Indicatori specifici* per le singole tipologie di prova, invece, il MIUR ha stabilito di assegnare fino a 40 punti su 100.

Gli *Indicatori specifici* fissati per la tipologia A sono:

- Rispetto dei vincoli posti nella consegna (ad esempio, indicazioni di massima circa la lunghezza del testo – se presenti – o indicazioni circa la forma parafrasata o sintetica della rielaborazione).
- Capacità di comprendere il testo nel suo senso complessivo e nei suoi snodi tematici e stilistici.
- Puntualità nell'analisi lessicale, sintattica, stilistica e retorica (se richiesta).
- Interpretazione corretta e articolata del testo.

Gli *Indicatori specifici* fissati per la tipologia B sono:

- Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto.
- Capacità di sostenere con coerenza un percorso ragionativo adoperando connettivi pertinenti.
- Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione.

Gli *Indicatori specifici* fissati per la tipologia C sono:

- Pertinenza del testo rispetto alla traccia e coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale parafrasi.

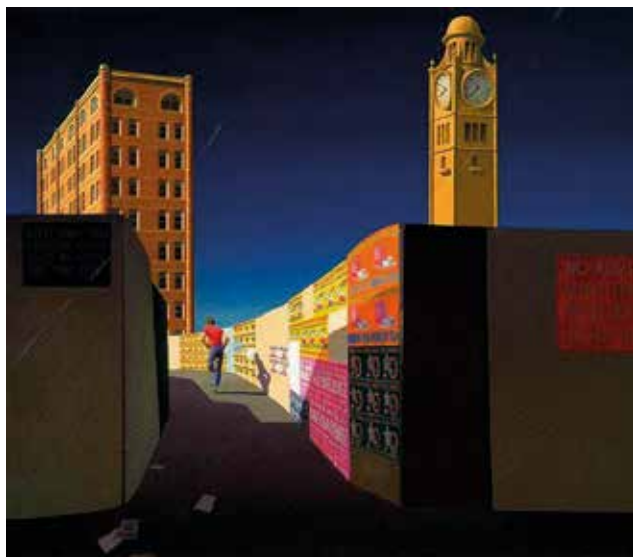
- Sviluppo ordinato e lineare dell'esposizione.
- Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali.

Preso atto degli indicatori appena ricordati, che costituiscono un vincolo ineludibile nel lavoro delle commissioni e di tutti i docenti che intenderanno utilizzare la griglia nell'attività didattica curricolare, sarà opportuno distinguere due linee di analisi: inizialmente si tratterà di stimare il peso relativo di questi indicatori, ovvero stabilire la *ratio* secondo la quale dovrà essere fissato un punteggio massimo per ciascuno di essi; in secondo luogo si dovrà procedere, volta per volta, ad armonizzare le consegne della specifica prova d'esame con degli indicatori fissati *a priori*. Le due dimensioni dell'indagine sono evidentemente destinate a intersecarsi, talvolta anche con esiti problematici. Le soluzioni, lungi dall'essere *nazionali*, saranno il frutto del discernimento dei singoli commissari e della lettura che i docenti, attraverso la loro esperienza e competenza, sapranno dare delle indicazioni ministeriali.

Il peso “relativo” degli indicatori

Ad avviso di chi scrive, nel rispetto dei vincoli ministeriali, l'attribuzione dei punteggi non può prescindere da un'adeguata declinazione degli indicatori in descrittori, ciascuno dei quali dovrà essere collegato ad evidenze riscontrabili concretamente nell'elaborato. Per quanto concerne i sei *Indicatori generali*, la distribuzione di 10 punti per ciascun indicatore, sebbene aritmeticamente più “comoda”, non appare del tutto soddisfacente, limitando, ad esempio, il peso dell'indicatore *Correttezza grammaticale* (ortografia, morfologia, sintassi); *uso corretto ed efficace della punteggiatura* ad appena 10 punti su 100. Una lieve rimodulazione⁴ potrebbe permettere di scindere il suddetto indicatore in due sotto-indicatori e produrrebbe alcuni vantaggi: da un lato, infatti, si eviterebbe l'imbarazzo di doversi pronunciare contemporaneamente su aspetti diversi dell'elaborato – un tema può essere ortograficamente corretto, ma decisamente acerbo sul piano della punteggiatura –, dall'altro sarebbe forse opportuno assegnare un peso leggermente maggiore, nel complesso, all'indicatore della *Correttezza grammaticale*, anche in considerazione del fatto che sulle stesse evidenze di altri indicatori della parte generale (es. *Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali* o *Espressione di giudizi critici*

4. Ad esempio, assegnando un massimo di 9 punti a ciascuno degli altri cinque Indicatori generali, il peso dell'indicatore *Correttezza grammaticale* sale a complessivi 15 punti, che possono essere distribuiti nei sotto-indicatori.



Jeffrey Smart, *Central Station II*, Australia, 1974

e valutazioni personali) insistono anche alcuni degli indicatori delle parti specifiche (vd. *infra*).

Per quanto riguarda invece l'attribuzione dei punteggi agli *Indicatori specifici* per le tre tipologie, la tipologia A è l'unica a presentare quattro indicatori, ciascuno dei quali inquadra aspetti ugualmente rilevanti dell'elaborato; in questo caso, l'immediata ripartizione di 10 punti per ogni indicatore specifico appare dunque la più equilibrata.

Le tipologie B e C, invece, presentano solo tre *Indicatori specifici*: occorre dunque distribuire i 40 punti in modo disomogeneo. Sebbene l'immediatezza della ripartizione del punteggio rimanga inevitabilmente inficiata dall'asimmetria del vincolo ministeriale, la circostanza si presta a valorizzare, fra i tre, i due indicatori che meritano un peso maggiore nella valutazione. Dal momento che, sia per la tipologia B sia per la tipologia C, il terzo degli indicatori specifici (rispettivamente *Correttezza e congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione* e *Correttezza e articolazione delle conoscenze e dei riferimenti culturali*) appare solo leggermente variato rispetto al quinto indicatore generale, *Ampiezza e precisione delle conoscenze e dei riferimenti culturali*, sembra opportuno limitarne l'incidenza fino a un massimo di 9 punti: benché la congruenza dei riferimenti culturali utilizzati per sostenere l'argomentazione sia effettivamente un aspetto distinto dall'ampiezza del riferimento stesso, sfuggono invece le basi a partire dalle quali si possa distinguere in maniera netta la precisione dalla correttezza. L'indicatore appare dunque parzialmente

ripetitivo: occorre infatti considerare che, all'interno dell'elaborato, l'evidenza da valutare – in breve, l'ampiezza e l'opportunità del ricorso all'enciclopedia personale da parte del candidato – sarà inevitabilmente la stessa. Non sembra dunque opportuno eccedere nella rilevanza complessiva dei suddetti indicatori che, anche con la rimodulazione suggerita, rappresentano in ogni caso circa un quinto del punteggio totale.

Fra i tre indicatori specifici forniti dal Ministero per le tipologie B e C, i più significativi appaiono dunque il primo e il secondo, che, nella ripartizione dei punteggi, dovranno vedersi attribuire un peso maggiore: in entrambi i casi, il primo indicatore potrà essere scomposto in due sotto-indicatori.

Per la tipologia B, il primo indicatore specifico, *Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto*, coglie infatti l'aspetto più centrale della prima parte dell'elaborato, quello relativo alla comprensione e all'analisi del testo argomentativo fornito allo studente: sembra dunque opportuno scindere l'indicatore in questione in due sotto-indicatori, il primo relativo all'individuazione della tesi, il secondo relativo all'individuazione delle argomentazioni. Per la tipologia C, si potrà fare lo stesso scindendo la *Pertinenza del testo rispetto alla traccia* dalla *Coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale paragrafazione*.

Armonizzare la griglia alle consegne

Gli stimoli della prima prova dell'Esame di Stato sono in larga misura stimoli aperti e le stesse riposte attese sono, nella maggior parte dei casi, aperte⁵, pur con qualche distinguo fra le tre tipologie A, B e C⁶. Per le sue caratteristiche intrinseche, dunque, la prova non si presta ad essere valutata con una griglia rigida predisposta in anticipo, ma necessita di un impianto il più possibile flessibile e dovrà essere conseguentemente rimodulata dopo la diffusione delle tracce e prima di procedere alla correzione. Nella prassi didattica, tuttavia, gli insegnanti sono soliti dotarsi di griglie individuali o condivise

5. Per una classificazione delle prove di verifica su questa base e una riflessione sulla loro validità e affidabilità, vd. Rossella Giolo in V. Grion – D. Aquario – E. Restiglian, *Valutare: sviluppi teorici, percorsi e strumenti per la scuola e i contesti formativi*, Cleup, Padova 2017, pp. 29-45; in particolare, relativamente alle prove libere a stimolo aperto e risposta aperta, l'autrice commenta: «il loro limite è costituito dalla difficoltà di misurare tali situazioni».

6. La prima prova dell'Esame di Stato, infatti, conserva parzialmente, anche nelle nuove tipologie, l'impostazione del cosiddetto tema tradizionale: a ben vedere, tuttavia, le tipologie A (analisi e interpretazione di un testo letterario italiano) e B (analisi e produzione di un testo argomentativo) sono ormai lontane, specialmente nella prima parte, da quello che, fino a qualche decennio fa, si sarebbe definito un vero e proprio tema. La tipologia C, invece, richiede una riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità ed è quella indubbiamente più vicina al canonico tema di italiano.

all'interno dei dipartimenti dei singoli Istituti; molte di queste griglie sono spesso inserite nel documento che i consigli delle classi terminali redigono entro il 15 maggio di ogni anno scolastico. Se da un lato l'elaborazione di una griglia "valida per ogni occasione" costituisce un pratico strumento per il lavoro quotidiano e anche un'utile bussola sia per il docente sia per gli studenti, dall'altro, in sede di correzione delle prove d'esame, sarà necessario armonizzare la griglia alle singole tracce. Senza alcuna pretesa di essere esaurenti, di seguito si sottopongono all'attenzione del lettore alcuni dei punti che richiederanno al commissario un lavoro di mediazione tra gli indicatori già forniti e le consegne che il Ministero fornirà in occasione degli esami. In fase di prima applicazione della riforma dell'Esame di Stato, il supporto per queste considerazioni non potrà che essere rappresentato dagli esempi diffusi dal Ministero stesso in occasione delle due simulazioni nazionali di prima prova tenutesi il 19 febbraio e il 26 marzo 2019⁷.

Si consideri, per esempio, il secondo indicatore generale, *Coesione e coerenza testuale*. Nelle quattro tracce di tipologia A divulgate durante le simulazioni, fra le consegne si leggeva l'indicazione: «Puoi rispondere punto per punto oppure costruire un unico discorso che comprenda in modo organico le risposte agli spunti proposti». La dimensione della coesione dell'elaborato non potrà quindi essere valutata in modo assoluto, ma si dovrà tenere conto della libertà lasciata al candidato di orientarsi o nella direzione di risposte tra di loro indipendenti o in quella di un discorso unico. Il commissario potrà meglio misurarla nella seconda parte dell'elaborato, quella di interpretazione, in occasione della quale il respiro della trattazione dovrà necessariamente essere più disteso. Gli esempi di tipologia B, che pure prevedevano una struttura per molti aspetti simile a quelli di tipologia A, non hanno presentato sinora la precisazione appena richiamata, ma neppure istruzioni in un senso o nell'altro; ci si dovrà quindi orientare nello stesso modo, rispettando le scelte del candidato.

Per la tipologia B, la valutazione del primo indicatore specifico, *Individuazione corretta di tesi e argomentazioni presenti nel testo proposto*, non potrà prescindere dalla flessibilità del docente, che dovrà riferire le diciture generiche dell'indicatore a quanto espressamente richiesto nelle consegne: negli stessi esempi forniti dal Ministero, infatti, in certi casi si legge di mettere in evidenza «la tesi principale e gli argomenti addotti»⁸, in altri gli «snodi argomentativi»⁹; in un caso è stato inoltre richiesto di rintracciare «la contro-tesi»¹⁰ e nell'esempio numero 3 del 26 marzo, infine, non si è fatto alcun cenno alle parole «tesi» o «argomento», richiedendo l'ana-

lisi dell'impianto argomentativo del testo in un modo decisamente più implicito.

Da ultimo, per quanto concerne la tipologia C, l'attribuzione del punteggio relativo al già menzionato indicatore *Pertinenza del testo alla traccia; coerenza nella formulazione del titolo e dell'eventuale parafrasi* non può non tener conto del fatto che, nei quattro esempi forniti, la scelta dell'indicazione del titolo e il ricorso a una parafrasi titolata era lasciata alla discrezionalità dello studente¹¹. In assenza di una prescrizione stringente, nel caso in cui l'alunno scelga di non inserire il titolo o di non ricorrere alla parafrasi titolata, questi non potrà essere penalizzato in sede di valutazione: si provvederà dunque a stimare la pertinenza dell'elaborato alla traccia sulla base del resto delle consegne, senza sottrarre parte del punteggio per l'assenza del titolo. Qualora invece l'alunno scelga di inserirlo o di ricorrere a una parafrasi titolata, questi aspetti dell'elaborato non potranno costituire di per sé un *plus* nella valutazione, ma dovranno essere opportunamente misurati. In considerazione delle questioni appena sollevate – e delle molte altre che si potrebbero sollevare – risulta evidente che la griglia di valutazione nazionale per la prima prova dell'Esame di Stato, pur andando nella direzione di una doverosa uniformazione dei criteri di valutazione, non annulla il margine di soggettività del docente; nessuna griglia, a ben vedere, stante l'attuale impianto della prova, potrebbe farlo. Alla sensibilità dei commissari viene dunque lasciato l'aspetto forse più delicato della correzione, ossia l'armonizzazione degli indicatori generali e specifici alle consegne presenti nelle tracce. Lungi dal chiudere, quindi, con *lettere di fuoco* la discussione docimologica sulla valutazione del tema di maturità, gli strumenti dell'all. A del D.M. 769 rappresentano in ogni caso una valida risorsa, fruibile non soltanto da parte delle commissioni esaminatrici, ma anche nel *polveroso prato* della pratica didattica quotidiana.

Francesco Massoni
Istituto Don Bosco, Padova

7. Le tracce possono essere consultate all'indirizzo http://www.istruzione.it/esame_di_stato/esempi/201819/Italiano.htm (27 aprile 2019).

8. Così negli esempi 1 e 2 del 19 febbraio 2019; nell'esempio 3 del 19 febbraio si richiede di riassumere il testo «individuandone la tesi di fondo e lo sviluppo argomentativo».

9. Così negli esempi 1 e 2 del 26 marzo 2019.

10. Esempio 2 del 19 febbraio 2019.

11. L'indicazione riportata nei quattro esempi è sostanzialmente la stessa: «Puoi eventualmente articolare la tua riflessione in paragrafi opportunamente titolati e presentare la trattazione con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto».



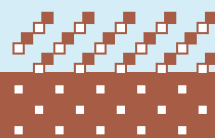
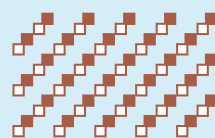
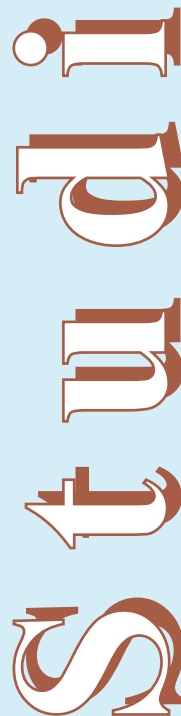
Cina e occidente: incroci storici e culturali

Guido Samarani, Laura De Giorgi

I saggi raccolti in questo dossier illustrano alcuni aspetti delle interazioni che la Cina ha avuto, sul piano intellettuale e politico, con l'Occidente negli ultimi secoli. Il rapporto con l'Occidente, costituisce, infatti, una chiave di lettura fondamentale – per quanto non l'unica – per comprendere la storia della civiltà cinese negli ultimi due secoli. Fino a qualche decennio fa, esso era di fatto al cuore delle narrative più diffuse e condivise dell'evoluzione della Cina moderna e contemporanea, come nel classico paradigma basato sull'incontro/scontro con l'Occidente formulato negli anni Cinquanta da J.K. Fairbank e dalla sua scuola, successivamente messo in discussione da una rinnovata centralità attribuita allo studio delle specifiche dinamiche interne nell'ambito della ricerca storica dedicata alla Cina. Negli ultimi vent'anni, infine, il grande interesse per la storia globale ha a sua volta generato letture più equilibrate in cui il rapporto fra la Cina e la civiltà europea (inclusa quella americana) viene inserito in una lettura policentrica e sofisticata dei processi mondiali di interconnessione che a vari livelli hanno caratterizzato l'emergere del mondo moderno e l'età contemporanea. Inserendosi in questa prospettiva, i saggi qui raccolti offrono delle brevi riflessioni sul significato che la conoscenza e il confronto con il sapere "occidentale" nelle sue varie forme ha assunto in Cina a seguito allo sviluppo della presenza occidentale e, a partire dal XIX secolo, anche all'espansione coloniale e imperialista delle Potenze fino ai decenni recenti che l'hanno vista trasformarsi in un paese protagonista a livello globale. Analizzando vari momenti storici e concentrandosi su ambiti diversi – dalla scienza, al pensiero politico nella teoria e nella pratica, al diritto, alla letteratura – i saggi sono accomunati dalla necessità di mettere in luce la capacità degli intellettuali cinesi, e dunque della sua classe dirigente, di approcciarsi alle sfide culturali rappresentate dall'Occidente non in modo passivo, quando piuttosto traducendole in opportunità per seguire o realizzare la propria agenda specifica, fosse questa legata alla necessità della costruzione nazionale, della rivoluzione, della modernizzazione economica e sociale o della rivitalizzazione della propria tradizione culturale. L'idea di fondo che ha animato gli autori dei contributi, dunque, è stata non solo di illustrare la prospettiva cinese su questo incontro, ma di leggerne il significato mettendo in luce come, anche nei momenti più complessi e drammatici della sua storia, la Cina non abbia mai smarrito completamente tanto il senso di una propria identità quanto la volontà di cercare,

The essays collected in this dossier offer an outline of the intellectual and political interactions between China and the West in the last centuries. The relationship with the West represents a fundamental perspective in order to understand the history of Chinese civilization in the modern era. Until few decades ago the most widespread narratives of Chinese history made the impact with the West as the most important process in the birth of modern China, though these interpretations have been lately challenged by the renewed centrality attributed to the weight of the domestic dynamics, downplaying the importance of Western influence. In the last twenty years,

attraverso l'appropriazione selettiva di apporti occidentali, risposte originali alle istanze che le si ponevano. Il dossier si apre con un saggio di Eugenio Menegon su un passaggio fondamentale nella storia delle relazioni fra la Cina e l'Europa, cioè l'introduzione della scienza occidentale in Cina a opera dei missionari gesuiti nella Cina di epoca tardo Ming e inizio Qing, fra il XVII e il XVIII secolo. Come sottolinea l'autore, l'intreccio di fattori politici e culturali, locali ma anche globali, favorì un processo di adattamento di questi nuovi saperi al contesto cinese che ne depotenziò gli elementi filosofico-religiosi di fatto destabilizzanti per il sistema di valori alla base dell'impero. Nondimeno, questo esito non deve essere letto come il segno di un atteggiamento di chiusura o antiscientifico da parte dell'élite cinese, che invece rimase aperta e interessata agli apporti scientifici e tecnici del mondo esterno letti in modo coerente con la propria visione e identità. Successivamente, con la trasformazione dei rapporti di potere fra Cina e Occidente e la grande crisi politica e ideologica dell'impero nel XIX secolo, come ricorda Laura De Giorgi nel suo contributo, al sapere "occidentale" si sostituì la nozione di "scienza" moderna e universale, cui fu gradualmente attribuito un significato salvifico universale che, nel contesto della Cina novecentesca, ha finito con il legarne lo sviluppo ai destini nazionali. Spostandosi sul piano politico, il contributo di Sofia Graziani illustra come, soprattutto a partire dagli anni Venti del secolo scorso, l'emergere di una moderna politica di massa – caratterizzata in primo luogo da un forte attivismo studentesco – si sia nutrita di ideologie di matrice occidentale (dal nazionalismo al marxismo) proprio per reagire allo stato di subordinazione semicoloniale e umiliazione internazionale reso evidente dagli esiti non soddisfacenti della Conferenza di Versailles, a segno delle contraddizioni presenti nel rapporto con il mondo occidentale nel XX secolo. Come argomenta Guido Samarani, d'altra parte, la trasformazione della "visione del mondo" che matura in Cina dagli inizi del secolo scorso, si può pienamente comprendere solo considerando l'apporto dialettico che il pensiero politico e il relativo vocabolario concettuale dell'Occidente coevo ha dato, in un articolato processo di adattamento, alle principali correnti politico-intellettuali che hanno plasmato la storia contemporanea cinese, il nazionalismo di Sun Yat-sen e il marxismo rivisitato da Mao Zedong. Renzo Cavalieri ripercorre brevemente la storia dell'adattamento del diritto di matrice occidentale nella Cina del XX secolo, rimarcando come per lungo tempo sia rimasta una sostanziale distanza fra il ruolo attribuito formalmente al diritto moderno – e in particolare nella sua accezione di diritto soggettivo, assente nella tradizione cinese – e la sua pratica nel contesto cinese, e come la storia politica abbia inevitabilmente inciso su questo processo di appropriazione, che attualmente si sta affiancando a una nuova capacità di produzione giuridica. Infine, focalizzando la propria attenzione sul movimento dell'Avanguardia letteraria nella seconda metà anni Ottanta del Novecento, Nicoletta Pesaro delinea la capacità di una generazione di scrittori e poeti cinesi di impossessarsi in modo creativo e autonomo delle forme letterarie del modernismo e del post-modernismo, anche attraverso la traduzione di modelli stranieri, per costruire la propria identità nell'ambito globale ma anche per contestare, attraverso le loro opere, il sistema di potere dominante.



finally, the turn towards global history has promoted a more balanced understanding of the historical relationship between China and the West, placing it into a polycentric and sophisticated reading of the global interconnections that have characterized the emergence of the modern world. Ranging from the adaption of Western science in China, to the intellectual and cultural influence of Western political ideas and law to the role of Western literary models, this collection of essays shed some light on these complex processes which shaped Chinese culture and society in the modern and contemporary period.

Il ruolo dei missionari nella diffusione delle conoscenze occidentali in Cina, 1580-1800

Eugenio Menegon

Nell'ultimo anno, inviati della Santa Sede a Pechino hanno cercato di imbastire con il governo cinese un accordo sulla nomina dei vescovi, provocando un acceso dibattito nella Chiesa sulle relazioni politiche tra il Vaticano e la Repubblica Popolare Cinese, e sulle sempre più severe politiche di controllo religioso del Partito Comunista Cinese. Le comunità cattoliche della Chiesa patriottica ufficiale e Chiesa non-ufficiale in Cina, ciascuna con i propri vescovi, si trovano in balia di forze globali e di decisioni prese a Roma o Pechino. Ma questa non è la prima volta che emissari della Chiesa cattolica raggiungono la capitale cinese per dirimere controversie. In realtà, comunicazioni, trattative e scontri tra Roma e Pechino continuano da oltre tre secoli. Il primo emissario papale in Cina fu il visitatore apostolico e legato Carlo Tommaso Maillard de Tournon nel 1705, inviato da Clemente XI. Con dovuti aggiustamenti storici, alcuni dei problemi che dividevano la Chiesa e il potere imperiale allora continuano ancora oggi a infiammare gli animi. Mentre questioni rituali e liturgiche non sono più al centro delle discordie come nel Settecento, il controllo disciplinare della gerarchia ecclesiastica e l'obbedienza delle comunità cattoliche alle politiche religiose dello stato – in altre parole, il controllo amministrativo e sociale sulla Chiesa – rimangono questioni spinose. In Cina, dai tempi dell'impero a oggi, lo Stato ha sempre esercitato una stretta supervisione sulle religioni. Dopo il fallimento delle missioni diplomatiche pontificie di Tournon nel 1705 e di Carlo Ambrogio Mezzabarba nel 1720, la tolleranza goduta fino ad allora si trasformò nel 1724 in proibizione totale del cattolicesimo nelle province. Questo costrinse le comunità locali e i missionari stranieri e cinesi a lavorare in clandestinità per oltre un secolo, fino alla dichiarazione della libertà religiosa per il cristianesimo imposta dai trattati sino-occidentali a seguito delle Guerre dell'Oppio di metà Ottocento.

Il ruolo religioso e culturale dei missionari

L'unico luogo dove il cattolicesimo continuò a essere tollerato in quel secolo di proibizione rimase la capitale, Pechino. La ragione di questo apparente paradosso va ricercata nell'importanza data dal governo alle conoscenze scientifiche e artistiche provenienti dall'Occidente, offerte da un manipolo di missionari europei presenti a corte quali "esperti stranieri". Fin dagli albori della loro presenza in Cina a fine Cinquecento, i missionari avevano in effetti intuito l'importanza di attirare l'attenzione e ottenere il supporto delle élite cinesi con l'introduzione di discipline quali astronomia, filosofia naturale, matematica, geometria, cartografia, balistica, e belle arti. Le élite dell'impero *Ming* prima, e il governo della dinastia mancese dei *Qing* poi, mostrarono interesse verso questa svariata offerta di competenze per motivi strategici e di prestigio. Questo rivela come il ruolo dei missionari in Cina fosse al tempo stesso religioso e culturale. Viste in questa prospettiva storica, dunque, le tensioni e trattative tra Roma e Pechino oggi e nei passati tre secoli assumono una coloritura diversa. Riflettono la storia complessa, a volte ambigua, della relazione tra élite cinesi, gelose del proprio ruolo politico e culturale al cuore del mondo sinotico, e i missionari cattolici, che assieme alla propria religione, portavano anche un bagaglio di conoscenze dall'Europa che oggi definiremmo "profane", ma che in tempi precedenti l'Illuminismo, erano intese come parti organiche di un sapere "cattolico" con pretesa universale. Potremmo semplicemente vedere l'offerta culturale dei missionari come un artificio per guadagnarsi la benevolenza delle élite cinesi. Questo sarebbe però riduttivo. Soprattutto per i Gesuiti, che erano il gruppo più importante di missionari presente in Cina, il lavoro religioso di evangelizzazione non era disgiunto dal più ampio progetto di trasmissione delle discipline medievali del trivio (grammatica, retorica, dialettica) e quadrivio (aritmetica, geometria, astronomia e musica), congiunti alla comprensione, anche se solo tra gli adepti, della teologia, regina



Carlo Tommaso Maillard de Tournon (Torino 1668-Macao 1710) fu il primo emissario papale inviato da Papa Clemente XI in Cina nel 1705.



Autore sconosciuto, Matteo Ricci, 1610 ca, Guangqi Park, Shanghai.

delle discipline. Questa gerarchia organica del sapere formava la base dell'educazione umanistica rinascimentale, e della *ratio studiorum* della Compagnia di Gesù. L'obiettivo principale dei missionari rimase sempre la conversione al cattolicesimo del popolo cinese, a partire dall'élite intellettuale e di corte, e la creazione di comunità cristiane che, seppure circondate da altre religioni, rappresentassero un ideale di *christianitas* puro e libero (i.e. cattolico), a differenza dell'eretico protestantesimo in crescita in Europa. Ma i missionari compresero pure fin dall'inizio la duplice necessità di inserirsi nel mondo intellettuale cinese come pari alla loro controparte confuciana, e di capire e spiegare ai propri patroni europei e all'opinione pubblica colta d'Europa le peculiarità della cultura e del sistema sociale cinese, strategica chiave per il successo della loro missione. La visione europea dell'organicità della conoscenza, rivitalizzata dal sistema educativo gesuita, contribuì dunque a fare dei missionari non solo trasmettitori del sapere europeo in Cina, ma pure autori di traduzioni dei classici confuciani e delle storie cinesi, oltre che di meticolosi trattati sulle arti, la lingua, la tecnologia, la flora, la fauna e la geografia della Cina.

Gli “studi celesti” dei Gesuiti

La storia dei progressi iniziali di Matteo Ricci S. J. (1552-1610) è ben nota. Sulla sua scia, numerosi altri gesuiti di diverse nazionalità entrarono in Cina, e fondarono residenze in importanti centri urbani, grazie al supporto di funzionari imperiali e letterati di fama, simpatizzanti o convertiti. Agli occhi degli intellettuali cinesi, i cosiddetti “Studi Celesti” dei Gesuiti consistevano di un complesso unitario di insegnamenti morali, religiosi, scientifici e tecnologici. Alla ricerca del principio ultimo d'ordine dell'universo, i pensatori neo-confuciani condividevano l'approccio totalizzante dei Gesuiti, anche se sulla base di concezioni cosmologiche e filosofiche assai diverse. Settori dell'élite intellettuale *Ming* trovavano pure consona al proprio orientamento la critica dei Gesuiti verso l'interpretazione metafisica dei classici confuciani del periodo *Song* (960-1279). I “letterati d'Occidente” cercarono di liberare i propri convertiti dall'impalcatura fondamentalmente atea e organicista del neo-confucianesimo, resuscitando interpretazioni più letterali degli antichi testi risalenti al periodo Han (206 a.C. - 220 d. C.), che lasciavano in-



Autore sconosciuto, Matteo Ricci e il matematico Xu Guangqi, 1670, Villanova University, Philadelphia, Stati Uniti. Fonte: *La Chine d'Athanase Kirchere de la Compagnie de Jesus: illustre de plusieurs monuments tant sacres que profanes*, Amsterdam 1670.

travedere nelle brume dell'antichità la presenza di una divinità suprema antropomorfizzata, il "Signore dell'Alto" (*Shangdi*), a volte identificato con il "Cielo" stesso (*Tian*). La trasmissione della cosmologia europea era parte intima del progetto gesuita, e i missionari si resero ben presto conto dell'importanza del calendario nel confermare la legittimità dinastica. Con l'ascesa di alcuni convertiti a importanti cariche politiche, i Gesuiti finalmente ottennero di collaborare con scienziati cinesi alla riforma del calendario imperiale, con calcoli basati sul sistema cosmologico geo-eliocentrico di Tycho Brahe. Alla morte di Ricci nel 1610, il governo imperiale concesse ai gesuiti un cimitero e un terreno adiacente, che rafforzò la presenza stabile dei missionari a Pechino. I Gesuiti, oltre a intrattenere conversazioni filosofiche e lavorare alla riforma del calendario, dal 1620 avevano

anche intensificato la loro attività più propriamente religiosa, in particolare tra i detentori di gradi accademici minori e tra la gente comune. Dopo il 1630, i letterati di fama si interessarono sempre meno al cattolicesimo, essendosi affievolito l'interesse per le ricette morali e le novità scientifiche dei Gesuiti, a fronte della crescente crisi politico-economica dell'Impero. Le comunità locali, però, continuarono a fiorire quali luoghi di pietà religiosa, anche grazie alla fondazione di confraternite laiche, utili per sopperire alla mancanza di missionari. La vita religiosa di queste comunità combinava elementi devozionali e rituali importati dall'Europa con forme di culto e sensibilità tipicamente cinesi. Nel frattempo, domenicani e francescani spagnoli, e altri religiosi inviati dalla Santa Sede per fondare una gerarchia missionaria sotto il controllo romano, mostrarono di non condividere metodi e obbiettivi dei Gesuiti. Essi tentarono di imporre rigide regole in materie morali e liturgiche alle loro comunità, in particolare proibendo la celebrazione dei culti ancestrali e a Confucio. Quella che sarebbe divenuta la notoria "Controversia dei Riti Cinesi" rimase inizialmente circoscritta ai circoli missionari ed ecclesiastici, ma divenne poi di dominio pubblico europeo, con importanti valenze intellettuali e politiche in tutto l'orbe cattolico.

Gli scambi culturali tra Europa e Cina: la nascita di nuovi rapporti

Fino all'anno 1700, in realtà, gli echi delle diatribe europee non ebbero troppe ripercussioni sulle relazioni tra la nuova dinastia *Qing* e i missionari. I superiori della missione cattolica ben presto riconobbero la vittoria mancese, e la necessità di riconciliarsi col nuovo regime per poter sopravvivere. A compenso dei loro servizi tecnologico-scientifici e della loro lealtà politica, dal 1644 i Gesuiti ricevettero la protezione della corte *Qing*. Questo ruolo fornì loro una base stabile in Cina e una certa influenza derivante dal patronato imperiale, ma li legò fortemente al nuovo potere mancese, a scapito di contatti significativi con letterati fuori dalla capitale. Il regno dell'imperatore *Kangxi* (1662-1722) rappresentò un momento privilegiato negli scambi culturali tra l'Europa e la Cina, quando i Gesuiti raggiunsero l'apice della loro influenza in Cina. Mentre la maggior parte dei funzionari neo-confuciani rimasero ostili al messaggio filosofico, morale e religioso dei Gesuiti, l'Imperatore e alcuni scienziati di punta sotto la sua protezione adottarono le conoscenze tecniche europee, iniziando pure un processo di revisione critica che portò allo sviluppo di una scuola matematico-astronomica autoctona. Gli scienziati cinesi, facendo uso dei classici e di antichi



Autore sconosciuto, Ritratto ufficiale dell'imperatore Kangxi, tardo periodo Kangxi, dipinto su seta, Museo del Palazzo, Pechino. Il Regno di Kangxi (1662-1722) rappresentò un momento privilegiato negli scambi culturali tra l'Europa e la Cina, quando i Gesuiti raggiunsero l'apice della loro influenza in Cina.

trattati astronomici e matematici della loro tradizione, giunsero alla conclusione che i metodi occidentali erano esistiti nell'antichità in Cina, e dunque non rappresentavano una novità, ma piuttosto un raffinamento della tradizione. Questo movimento critico ebbe come obiettivo l'isolamento e il rigetto degli elementi religiosi contenuti nella cosmologia gesuita, e la legittimazione e familiarizzazione delle conoscenze europee all'interno del sapere cinese. La politica di apertura alle tecnologie e arti europee, se pure monopolizzate dalla corte, sarebbe continuata invariata in questo spirito fino alla fine del Settecento. Mentre per il governo era accettabile l'assorbimento di tecnologie pratiche e produzioni artistiche europee, veniva opposto un fermo rifiuto agli elementi ideologici occidentali, e in particolare al Cristianesimo. Lungi dall'essere una strategia isolazionista e anti-scientifica, come tanta storiografia l'ha dipinta in passato, la politica imperiale nei confronti delle scienze e tecnologie occidentali esprimeva piuttosto una stori-

ca riluttanza cinese a concedere autorità o autonomia a stranieri dalla dubbia lealtà, e a mettere in pericolo la stabilità nazionale nel campo ideologico. La dissoluzione della Compagnia di Gesù in Cina nel 1776, le guerre napoleoniche, e l'ascesa britannica in Asia a inizio Ottocento, rappresentarono una cesura importante nella storia delle missioni cinesi e del *transfer* artistico e tecnologico occidentale. Le Guerre dell'Opio e i trattati sino-occidentali che seguirono portarono a un nuovo modo di rapportarsi tra Cina e Occidente, basato su rapporti di forza militare ed economica svantaggiosi per l'impero *Qing*. La richiesta di libertà religiosa per il Cristianesimo, prima nei porti aperti, e più tardi in tutto il territorio imperiale, per i cattolici significava la possibilità di far rifiorire le comunità esistenti da oltre due secoli, mentre ai Protestanti, per lo più anglosassoni, consentiva di iniziare un lavoro missionario completamente nuovo, e in competizione con quello cattolico. Le conseguenze positive e negative della nuova penetrazione missionaria in Cina si fecero sentire sia nei campi religioso e sociale, che in quelli culturale ed educativo. Ma questa è una storia che altri raccontano in questo numero.

Eugenio Menegon
Boston University, USA

BIBLIOGRAFIA

- Brockey, L.M.**, *Journey to the East: The Jesuit Mission to China, 1579-1724*, Belknap Press of Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 2007.
- Menegon, E.**, *Ancestors, Virgins, and Friars: Christianity as a Local Religion in Late Imperial China*. Harvard University Asia Center and Harvard University Press, Cambridge (Mass.) 2009.
- Menegon, E.**, *Cina ed Occidente dagli Han ai Qing*, in M. Sabattini e M. Scarpari (a cura di), *La civiltà cinese dalle origini ai giorni nostri. Volume 2, La civiltà cinese dalla caduta degli Han alla fine dei Qing*, Einaudi, Torino 2010, pp. 289-354.
- Menegon, E.**, *Culture di corte a confronto: legati pontifici nella Pechino del Settecento*, in M. A. Visceglia (a cura di), *Papato e politica internazionale nella prima età moderna*, Viella, Roma 2013, pp. 563-600.
- Menegon, E.**, *Yongzheng's Conundrum. The Emperor on Christianity, Religions, and Heterodoxy*, in B. Hoster, D. Kuhlmann, e Z. Wesolowski (a cura di), *Rooted in Hope. Festschrift in Honor of Roman Malek S.V.D. on the Occasion of His 65th Birthday*, Routledge & Monumenta Serica Institute, London 2017, pp. 311-335.
- Standaert, N.** (a cura di), *Handbook of Christianity in China. Volume One: 635-1800*, Brill, Leiden 2001.

“Sapere occidentale”, scienza moderna e nazione nella Cina fra Ottocento e Novecento

Laura De Giorgi

L' introduzione e il radicamento della moderna scienza di matrice occidentale nella civiltà cinese costituiscono una pagina fondamentale della storia delle relazioni fra la Cina e il resto del mondo e del suo trasformarsi in uno Stato moderno. A partire dalla fine dell'Ottocento, infatti, pochi concetti sono stati così caricati di aspettative salvifiche come l'idea stessa di scienza, ritenuta la via maestra per liberare la società e la cultura cinesi dall'arretratezza e per guidarle verso il progresso, non solo sul piano materiale – attraverso il binomio scienza-tecnologia – ma anche spirituale, in quanto sistema di valori funzionale al rafforzamento della Nazione e all'affermazione di una società e di un individuo moderni. Nondimeno l'evoluzione della scienza moderna in Cina non è stata lineare, ma si è articolata in fasi diverse, in connessione con le trasformazioni nei rapporti fra l'Impero cinese e il mondo esterno e con le fratture culturali e politico-ideologiche che le hanno accompagnate. Elemento fondamentale del processo di internazionalizzazione che ha caratterizzato la storia cinese nel Ventesimo secolo, lo sviluppo della scienza moderna si è, inoltre, inevitabilmente intrecciato con le spinte nazionalistiche, riflettendo la complessità dei rapporti fra sapere, ideologia e politica nel quadro domestico.

Il ruolo dei missionari cristiani nei *treaty ports*

Come delineato nel saggio di Eugenio Menegon, l'introduzione della scienza occidentale nel panorama intellettuale cinese va attribuita in primo luogo all'opera dei Gesuiti a partire dal XVI secolo, i quali attraverso un incessante lavoro di traduzione misero a disposizione dei letterati cinesi il patrimonio della coeva *scientia* rinascimentale europea. Questo “sapere occidentale” concettualmente assimilato alla tradizionale “investigazione del mondo” di matrice confuciana, contribuì a far emergere un clima intellettuale caratterizzato, negli ultimi secoli dell'Impero, da un approccio sistematico e puntuale – in parte anche protoscientifico – allo stu-

dio della natura e del passato. Nondimeno, se ai Gesuiti fu permesso di restare a corte come esperti scientifici anche quando l'attività missionaria venne interdetta sul territorio dell'impero Qing, la Cina restò esclusa dai grandi progressi scientifici europei del Settecento e dell'Ottocento, sviluppatasi al di fuori degli ambienti religiosi cattolici. Né l'apporto scientifico dei Gesuiti, fondamentale nel ridisegnare i rapporti culturali fra Cina ed Europa, modificò l'organizzazione del sapere e l'educazione tradizionale, tanto che le stesse origini della *scientia* europea erano da riportarsi, nella prospettiva dei letterati confuciani, alla tradizione cinese. Fu solo a partire dai primi decenni del XIX secolo che, con la progressiva penetrazione economica occidentale – in particolare a seguito della Prima Guerra dell'Oppio (1839-40) – maturarono le condizioni perché la scienza moderna potesse radicarsi nel mondo intellettuale cinese, e il sistema educativo cinese ne fosse ridisegnato. Anche in questo caso, a rivestire il ruolo di protagonisti furono i missionari – soprattutto, anche se non in modo esclusivo, i protestanti – che si dedicarono alla diffusione delle moderne scienze occidentali attraverso la traduzione, l'editoria e le proprie istituzioni educative, in collaborazione con i letterati cinesi. Fino agli ultimi anni dell'Ottocento le più importanti opportunità di interazione produttiva fra intellettuali occidentali – i missionari – e quelli cinesi poterono svilupparsi in particolare, nei cosiddetti “porti aperti” (*treaty ports*) lungo le coste cinesi, e, in parte, nella capitale imperiale Pechino. Luoghi fondamentali per lo scambio fra la Cina e il resto del mondo, inseriti in una rete di collegamenti globali – per via navale e poi attraverso il telegrafo – i porti aperti ospitavano le concessioni straniere, aree urbane dove a seguito delle garanzie dell'extraterritorialità si era creata una comunità coloniale, ma dove risiedevano anche tanti sudditi dell'impero Qing, spesso in fuga dal disordine sociale e politico interno o alla ricerca di occasioni di impiego. Nella capitale, invece, vennero create le prime istituzioni ufficiali dedicate alla traduzione e allo studio del “sapere occi-



Ritratto di Li Shanlan (1810 - 1882) matematico della Dinastia Qing, 1877.

dentale” sotto l’egida imperiale. In questi centri urbani i missionari occidentali si fecero parte attiva nel favorire una trasformazione sociale e culturale per mezzo delle proprie istituzioni educative e imprese editoriali la cui missione era la diffusione e l’insegnamento delle moderne discipline scientifiche, e in particolare delle scienze naturali. Ci sono almeno tre aspetti importanti di questo processo che la ricerca storica ha enfatizzato. In primo luogo il fatto che i missionari furono gli artefici dello sviluppo di un moderno linguaggio scientifico cinese, grazie alle numerosissime traduzioni che promossero in collaborazione con letterati cinesi, a loro volta nutriti da interessi specifici per la scienza. Nota è ad esempio la collaborazione fra uno dei più conosciuti matematici cinesi dell’Ottocento, Li Shanlan, con Alexander Wylie, o del “padre della chimica cinese” Xu Shou con John Fryer. La questione lessicale si rivelò molto complessa, data la difficoltà a pervenire a una standardizzazione del linguaggio tecnico-scientifico cinese. In secondo luogo i missionari furono i primi a offrire, attraverso le proprie istituzioni, nuove opportunità di informazione e istruzione a carattere scientifico, attraverso le proprie riviste in lingua cinese, e attraverso le proprie scuole (dove, nondimeno, molte attività didattiche relative alle scienze erano svolte in lingua inglese). Fra le più importanti riviste missionarie dedite alla diffusione di conoscenze tecnico-scientifiche vi furono il *Wanguo gongbao*, fondato dal missionario americano Young J. Allen, e il *Gezhi huibian*, diretto da Fryer e direttamente collegata a una delle principali istituzioni governative cinesi per la modernizzazione tecnologica e militare, l’Arsenale Jiangnan a Shanghai. Questo sforzo di trasmissione e divulgazione, che permise a una comunità intellettuale formata da stranieri e cinesi di coagularsi

attorno a un comune interesse per la scienza moderna, non avvenne però indipendentemente o in contrapposizione al governo Qing, ma con il supporto e la cooperazione delle istituzioni imperiali. A partire dalla fine degli anni Sessanta dell’Ottocento, il programma di modernizzazione militare e tecnologica denominato “degli affari d’oltremare” (*yangwu*) perseguito dai governatori imperiali regionali e sostenuto dalla stessa corte comportò, infatti, la fondazione di arsenali e industrie, al cui interno vennero organizzati anche programmi formativi e centri di traduzione di testi occidentali. Qui, attraverso la collaborazione fra missionari, letterati cinesi, esperti e tecnici di varia nazionalità, si venne formando una nuova generazione di tecnici e scienziati cinesi, di cui molti, come Yan Fu, il traduttore di Charles Darwin, ebbero un ruolo fondamentale nella trasmissione delle scienze occidentali, naturali e sociali. Fu in questi luoghi, inoltre, che l’apprendimento teorico si affiancò alla pratica nei laboratori tecnici e scientifici. Parimenti, le scuole missionarie nei porti aperti impartivano, accanto a quella religiosa, un’istruzione scientifica moderna che avrebbe poi permesso a diversi diplomati di proseguire gli studi superiori nelle università occidentali. Se inizialmente la formazione offerta da queste istituzioni attraeva pochi studenti, qualche migliaia, cioè un numero insignificante in confronto ai cinque milioni di candidati agli esami imperiali, il numero crebbe esponenzialmente a fine secolo. Infine, i missionari, attraverso la diffusione della moderna scienza e tecnologia in Cina, contribuirono a consolidare l’idea di un rapporto ineludibile fra avanzamento della conoscenza tecnico-scientifica e progresso, inteso non solo in termini materiali anche sociali e politici. Nel 1872 venne fondata, proprio a Pechino – dove era stata fondata la prima scuola governativa per le lingue occidentali – la Society for the Diffusion of Useful Knowledge, che si poneva come obiettivo quello di diffondere tanto conoscenze scientifiche quanto i nuovi valori politico-liberali occidentali, gettando il seme per l’affermarsi di un nesso imprescindibile fra scienza ed evoluzione sociale e politica di una nazione.

La scienza come valore universale

A partire dall’inizio del Novecento, l’idea di scienza smise definitivamente di essere identificata con il “sapere occidentale” per assumere invece il significato di una conoscenza universalmente valida. Inoltre venne collegata in modo esplicito al progetto politico-culturale di salvezza nazionale e di rinascita della Nazione cinese perseguito dalle élite di nuova formazione. Se, infatti, ancora nel XIX secolo l’accomodamento della scienza moderna al contesto culturale locale avvenne seguitando a suggerire una sua assimilabilità ai principi del Con-

fucianesimo, come dimostrato sul piano linguistico dalla continuazione nell'uso del termine tradizionale *gezhi* (termine che indicava la ricerca dei principi razionali sottesi alla realtà, anche in chiave morale) per definire anche le scienze naturali occidentali, all'inizio di quello successivo iniziò a imporsi un neologismo importato dal giapponese, *kexue*, il cui significato rimandava in primo luogo alla sistematicità, alla categorizzazione e alla specializzazione come elemento epistemologico distintivo. L'esempio di successo del Giappone nell'appropriarsi delle conoscenze e della tecnologia moderne per la propria affermazione come Stato indipendente e in grado di difendere i propri interessi contribuì a diffondere fra i più giovani intellettuali cinesi la convinzione che la via maestra per la salvezza nazionale passasse per una profonda trasformazione del sapere e quindi del sistema educativo, tradizionalmente incentrato sullo studio dei classici, e per la promozione delle moderne scienze naturali e sociali. D'altra parte l'abolizione degli esami imperiali nel 1905 apriva la strada – accidentata e caratterizzata da una accentuata disomogeneità fra aree urbane e aree rurali – all'affermarsi di un nuovo sistema scolastico, mirato a impartire un'istruzione moderna e incentrata sulle discipline scientifiche e umanistiche moderne. Contemporaneamente, si venne formando una nuova generazione di scienziati formati in gran parte all'estero (in Giappone, negli Stati Uniti ma anche in Europa). Negli anni della Repubblica (1911-1949) furono loro ad adoperarsi – in gran parte, ma non sempre con il sostegno dello Stato – per lo sviluppo di istituzioni di ricerca e di insegnamento scientifico in patria, anche con il supporto di organizzazioni internazionali e straniere. Lo strumento di azione politico-culturale più importante fu la Science Society of China, fondata nel 1914 da alcuni studenti di discipline scientifiche all'Università Cornell, e molto attiva sul piano culturale attraverso la sua rivista *Kexue* (Scienza) per tutta l'età repubblicana. La scienza venne identificata come uno strumento fondamentale per la rinascita della Nazione cinese non solo sul piano materiale, ma anche su quello "spirituale". L'apice di questo processo si raggiunse negli anni del Movimento del 4 maggio 1919, quando sulla scia della crisi culturale e politica che accompagnò, anche in Cina, la fine della Prima Guerra Mondiale, le aspettative "salvifiche" nei confronti della scienza vennero esemplificate dall'importanza attribuita al "Signor Scienza" (*Sai Xiansheng*) assieme al "Signor Democrazia" (*De Xiansheng*) negli slogan delle manifestazioni studentesche dell'epoca, manifestazioni che furono la fucina per la formazione di una nuova classe dirigente giovane e rivoluzionaria. Nell'emergente cultura politica moderna in Cina, l'enfasi sulla scienza, come metodo



Ritratto del traduttore cinese e letterato Yan Fu (Fuzhou 1854 - 1921). Tradusse le opere di Darwin, Huxley, Herbert Spencer, J.S. Mill, Adam Smith e Montesquieu.

di comprensione della realtà, ma anche strumento di liberazione dell'individuo in contrapposizione ai principi tradizionali di autorità e alle superstizioni, generò un radicato scientismo nelle classi dirigenti rivoluzionarie, tanto del Partito Nazionalista quanto in quello Comunista. Alla scienza finì così con l'essere attribuito un rilievo ideologico e simbolico che ha contribuito a limitarne in molti casi l'autonomia dalla politica. La storia della scienza nella Repubblica Popolare Cinese, ad esempio, è emblematica dello stretto legame che si è costituito fra teoria e pratica della scienza e orientamenti politico-ideologici della dirigenza, non solo in termini retorici e discorsivi, ma anche nella realtà del lavoro quotidiano degli scienziati.

La scienza cinese tra apertura al mondo e nazionalismo

Nel suo insieme, nel corso del Ventesimo secolo, il processo di radicamento e sviluppo della scienza nel contesto culturale, sociale e politico cinese è stato contraddistinto da due tendenze. Da un lato, infatti, lo studio e la ricerca scientifica sono stati – e tuttora sono – uno degli ambiti in cui è maggiormente evidente la dimensione internazionale e transnazionale della storia cinese. La storia della scienza cinese può essere compresa solo nella prospettiva della circolazione di persone, scambio culturale e interazione (sia in termini di cooperazione che di competizione) con gli ambienti scientifici e intellettuali stranieri (occidentali, giapponese, sovietico). Dall'altro, però, non si può ignorare come la centralità attribuita al nesso fra scienza, tecnologia e rafforzamento nazionale abbia orientato la scienza cinese a svilupparsi in un pe-



Wanguo Quantu (mappa completa di tutti i paesi), pubblicata da Aleni nel 1620, con la Cina al centro del mondo. Giulio Aleni, o Alenio (Brescia 1582 – Yanping 1649) è stato un gesuita, missionario, astronomo, letterato, geografo e matematico italiano.

culiare intreccio con l'evoluzione politica e ideologica della nazione. Si tratta di un legame che ha determinato alcune scelte precipue nell'ambito della ricerca scientifica, che ha per lungo tempo privilegiato le scienze applicate e quelle maggiormente legate agli obiettivi economici, ma anche politico culturali della dirigenza. Gli esempi più noti sono quelli della geologia, della paleontologia e dell'archeologia, che in Cina hanno conosciuto un grande progresso, ma il cui sviluppo è stato anche strumentale alla volontà politica di appropriarsi delle radici naturali e culturali della nazione cinese. Ma il nesso fra Scienza e Nazione ha avuto un impatto significativo sul modo di concepire il rapporto fra scienziati e società, problematizzando in diversi frangenti storici il ruolo del sapere tecnico-scientifico, come dimostrato dalla contiguità stabilita a livello discorsivo e ideologico fra Scienza e Socialismo nella visione della classe dirigente comunista e, per quanto riguarda ad esempio l'età maoista, dall'enfasi sulla "scienza di massa". È dunque non solo nella prospettiva della trasmissione del sapere scientifico occidentale, quanto piuttosto in quella di un'interazione creativa sul piano culturale, ma anche sociale e politico con il mondo esterno e con la propria eredità, che lo sviluppo scientifico della Cina moderna e contemporanea può essere meglio compreso.

Laura De Giorgi
Università Ca' Foscari di Venezia

BIBLIOGRAFIA

- Amelung I.**, *Lo sviluppo della scienza moderna tra la fine del XIX secolo e la prima metà del XX secolo*, in *La Cina III. Verso la modernità*, a cura di Guido Samarani e Maurizio Scarpari, Einaudi, Torino 2009, pp. 779-811.
- Amelung I.**, *Scienza e ideologia nella Repubblica Popolare Cinese dal 1949 ai nostri giorni*, in *La Cina III. Verso la modernità*, a cura di Guido Samarani e Maurizio Scarpari, Einaudi, Torino 2009, pp. 813 - 857.
- Dikotter F.**, *The age of openness. China before Mao*, California University Press, Berkeley - Los Angeles 2008.
- Elman B.A.**, *On Their Own Terms: Science in China, 1550-1900*, Harvard University Press, Massachusetts, Cambridge 2005.
- Elman B.A.**, *A Cultural History of Modern Science in China*, Harvard University Press, Massachusetts, Cambridge 2006.
- Elman B.A. - Jing Tsu** (eds.), *Science and Technology in Modern China, 1880s - 1940s*, Brill, Leiden and Boston 2016.
- Kurtz J. - Lackner M. - Amelung I.**, *New Terms for New Ideas: Western Knowledge and Lexical Change in Late Imperial China*, Brill, Leiden 2001.
- Schmalzer S.**, *The People's Peking Man: Popular Science and Human Identity in Twentieth China*, Chicago University Press, Chicago 2009.
- Shen G.**, *Unearthing the Nation: Modern Geology and Nationalism in Republican China*, Chicago University Press, Chicago 2014.
- Wang Z.**, *Saving China through Science. The Science Society of China, Scientific Nationalism and Civil Society in Republican China*, Vol. 17, Osiris 2002, pp. 291-322.
- Wei C.N. - Brock D.I.E.**, *Mr. Science and Chairman Mao's Cultural Revolution: Science and Technology in Modern China*, John Hopkins University Press, Baltimore 2014.

Nazionalismo, anti-imperialismo e mobilitazione studentesca in Cina a inizio Novecento

Sofia Graziani

Agli inizi del XX secolo la Cina era ridotta al rango di una semi-colonia. A partire dalla metà dell'Ottocento le potenze occidentali erano, infatti, penetrate nel paese non solo tramite il commercio e lo sfruttamento delle risorse locali, ma anche attraverso una forte influenza politica e sociale¹. Dopo la sconfitta nella Prima guerra dell'oppio (1839-1842) combattuta tra la Cina e la Gran Bretagna, l'Impero cinese fu costretto a cedere alle richieste di apertura agli scambi economici con l'Occidente, fino a quel momento respinti dalle autorità cinesi. Il trattato di Nanchino (29 agosto 1842) fu il primo di una serie di "trattati ineguali" che avrebbero concesso diritti speciali agli stranieri (in particolare si ricorda l'extraterritorialità e il controllo tariffario) e che – imponendo il pagamento di pesanti indennità – avrebbero messo presto in ginocchio le finanze dell'Impero, condannandolo ad un inesorabile declino. Alla fine del secolo, alle potenze coloniali europee si aggiunse il Giappone che, nel 1895, sconfisse la Cina, producendo un profondo sentimento di umiliazione nazionale. Tale sconfitta determinò un'accelerazione del processo di penetrazione straniera in Cina e la creazione di zone di influenza che prefiguravano una vera e propria spartizione del territorio cinese. Al contempo, l'espansione coloniale fu accompagnata da profondi mutamenti sociali che contribuirono ad acuire la crisi delle strutture politiche tradizionali, favorendo il disfacimento dell'Impero. Se l'arrivo dell'imperialismo occidentale costrinse per la prima volta la Cina a ripensare se stessa e a concepirsi come parte di un sistema internazionale di stati-nazione, fu la sconfitta nella guerra contro il Giappone (1894 - 1895) a portare, in modo drammatico, il tema della salvezza nazionale al centro della riflessione politica e intellettuale e a rendere i cinesi sempre più consapevoli di quanto vulnerabile e debole fosse il proprio paese. Le idee del pensiero politico europeo, che iniziarono a entrare in Cina sul finire del secolo, ispirarono una nuova generazione di intellettuali cinesi mossi dal desiderio di fare della Cina un paese forte in grado di sopravvivere nel mondo delle nazioni. La rivoluzione *Xinhai* (1911) diede vita a una Repubblica che,

peraltro, si rivelò fin da subito molto fragile sul piano sia domestico che internazionale. All'affermazione di tendenze favorevoli alla rinascita dell'Impero si aggiunse, infatti, l'incapacità del nuovo governo di porre un freno alle interferenze straniere. Il Giappone cercò addirittura di espandersi ulteriormente: entrato nel 1914 nel conflitto mondiale, sostituì la Germania nelle posizioni occupate nello Shandong e, nel 1915, presentò all'allora presidente Yuan Shikai le famose "Ventuno richieste", mediante le quali intendeva ottenere diritti commerciali e politici esclusivi in larga parte della Cina. Negli anni successivi la neonata Repubblica sprofondò nel caos più totale con l'affermazione della politica dei *Warlords* e la divisione del Paese in regioni rivali in lotta tra di loro. Nondimeno, crisi politica e pressioni imperialiste fecero da sfondo a una rinascita culturale significativa che, a partire dal 1915, si caratterizzò per l'attacco alla tradizione culturale cinese quale ostacolo alla modernizzazione del Paese e per un crescente interesse verso nuove idee di stampo occidentale. Erano gli anni del Movimento del 4 Maggio, un evento chiave nella storia della Cina moderna che prende il nome dalle manifestazioni di protesta scoppiate a Pechino il 4 maggio 1919 a seguito delle decisioni assunte durante la Conferenza di Versailles, nonché espressione di un più ampio processo di cambiamento culturale, intellettuale e politico.² Il Movimento del 4 Maggio fornì una dimensione di massa al nascente nazionalismo e patriottismo cinesi, preparò il terreno per la nascita e lo sviluppo dei partiti politici moderni e segnò la politicizzazione di una nuova generazione di studenti sempre più ostile all'imperialismo.

1. Per un'ampia trattazione della presenza e degli effetti del colonialismo occidentale in Cina si veda Laura De Giorgi, *La Via dell'Oppio: Europa e Cina nel periodo dei trattati ineguali*, Centro Studi Martino Martini, Il Portolano, Genova 2013.

2. Chen Pingyuan, *Touches of History: An Entry into May Fourth China*, trans. by Michel Hockx, Brill, Leiden 2011. Sulla natura complessa e controversa del Quattro Maggio e, in particolare, sulla conseguente difficoltà di definire la cronologia del movimento si veda Fabio Lanza, *Of Chronology, Failure, and Fidelity: When Did the May Fourth Movement End?* "Twentieth-Century China", 38, n. 1, 2013, pp. 53-70.



La statua di Sun Yat-sen a Wuchang, asceso alla presidenza della nuova Repubblica di Cina dopo la conclusione della *Rivoluzione Xinhai* (1911-12), conosciuta anche come *Rivoluzione cinese*.

La Conferenza di Versailles e il Movimento del 4 Maggio

A scatenare la protesta studentesca il 4 maggio a Pechino furono, in larga parte, le logiche della politica internazionale³. Le manifestazioni furono, infatti, il risultato del coinvolgimento della Cina nella prima Guerra mondiale. L'intervento della Cina nel conflitto mondiale a fianco della Triplice intesa si concretizzò nel 1917 e fu largamente motivato dalla speranza che un'eventuale sconfitta della Germania, uno dei grandi imperi europei che godevano di diritti speciali nel territorio cinese, avrebbe consentito alla Cina di riprendersi lo Shandong e di aprire, così, la strada per una futura riscossa in campo internazionale. Tuttavia, per quanto terminata la guerra la Cina sedesse al tavolo dei vincitori, alla Conferenza di pace di Parigi (1919) i diplomatici cinesi si trovarono di fronte alla decisione di trasferire i diritti e i possedimenti tedeschi in Cina al Giappone e non riuscirono a far valere le proprie rivendicazioni di sovranità su quei territori. Il Trattato di Versailles rappresentò agli occhi dei cinesi un completo tradimento degli "ideali wilsoniani". Ma la delusione e l'umiliazione si trasformarono in rabbia quando venne scoperto che le pretese del Giappone si basavano su presunti accordi segreti conclusi durante la guerra con il governo di Pechino⁴. Così, quando la notizia arrivò a Pechino circa tremila studenti insorsero contro le potenze straniere e i politici cinesi considerati responsabili dell'ulteriore indebolimento della Cina, chiedendo che la delegazione cinese non firmasse il Trattato di Versailles. Le dimostrazioni sfociarono nella violenza con l'intervento della polizia e assunsero presto una dimensione nazionale, diffondendosi in gran parte delle città cinesi e coinvolgendo rappresentanti di altri gruppi sociali. A

Shanghai, ad esempio, le agitazioni studentesche iniziarono il 6 maggio nel campus dell'Università Fudan e raggiunsero il culmine all'inizio di giugno quando uno sciopero generale paralizzò la città per una settimana. Qui gli studenti mostrarono una notevole capacità organizzativa con la creazione dell'Unione degli studenti che contava 20.000 membri e a loro si unirono associazioni mercantili, operai e insegnanti. La straordinaria partecipazione popolare alle manifestazioni rifletteva un diffuso malcontento ed era alimentata da un crescente risentimento nazionalista⁵. Preludio di una mobilitazione studentesca che avrebbe segnato a più riprese la storia della Cina moderna fino al 1989, il Movimento del 4 Maggio fornì una dimensione di massa al nascente nazionalismo e patriottismo cinese, dando slancio a un insieme di attività e di esperienze politiche e intellettuali che avrebbero, tra l'altro, preparato il terreno per la nascita del Partito comunista cinese (Pcc) e la riorganizzazione del Guomindang (Gmd) di Sun Yat-sen. La delusione generata dalle decisioni prese alla fine del Prima Guerra Mondiale stimolò, infatti, nuove riflessioni e portò a una radicalizzazione del pensiero, convincendo molti giovani intellettuali della necessità di passare all'azione politica al fine di far uscire il Paese dalla condizione di arretratezza e fragilità in cui si trovava. Al contempo, i giovani – con la loro straordinaria capacità di mobilitazione delle masse urbane – emersero come soggetto politico attivo e si rivelarono una forza che poteva essere organizzata e mobilitata per l'azione immediata dalle neonate forze politiche rivoluzionarie. Da quel momento, il Pcc e il Gmd avrebbero cercato di canalizzare l'energia dei giovani e il loro attivismo patriottico a favore delle lotte rivoluzionarie degli anni Venti.

Movimenti di massa e attivismo studentesco negli anni Venti

Il Movimento del 4 Maggio segnò la politicizzazione di una nuova generazione di studenti che si presentava sempre più nazionalista e ostile all'imperialismo. Esso creò, nello stesso tempo, un precedente per altre manifestazioni di portata nazionale contro la presenza coloniale straniera in cui gli studenti assunsero un ruolo importante. Il 30 maggio 1925 il fervore patriottico del popolo cinese raggiunse il suo apice a Shanghai a seguito dell'uccisione

3. Chou Tse-Tsung, *The May Fourth Movement: Intellectual revolution in modern China* (Harvard East Asian Studies 6), Harvard University Press, Cambridge 1980.

4. Si veda, ad esempio, Robert Bickers, *Out of China: How the Chinese ended the era of Western Domination*, Harvard University Press, Cambridge 2017, pp. 1-34.

5. Jeffrey N. Wasserstrom, *Student protests in Twentieth - Century China: The View from Shanghai*, California Stanford University Press, Stanford 1991, pp. 51-71.

ne di undici dimostranti, che protestavano contro l'uccisione di un operaio cinese in un cotonificio giapponese, da parte della polizia comandata da ufficiali inglesi. Le manifestazioni popolari anti-straniere si diffusero rapidamente coinvolgendo vasti strati della popolazione, in particolare operai e studenti che organizzarono boicottaggi, parate, raduni e altre azioni di massa. Le attività di protesta culminarono, com'era già avvenuto nel 1919, in uno sciopero generale che, oltre a paralizzare la città, terrorizzò la comunità straniera. Nondimeno, rispetto alle agitazioni del 4 maggio, un importante elemento di novità era rappresentato dalla presenza dei partiti politici e dalla loro influenza nello sviluppo delle attività studentesche⁶. Sulla scena politica cinese si muovevano adesso due partiti, il Gmd e il Pcc, che dal 1924 erano alleati in un fronte unito volto a riunificare il paese e liberarlo dall'imperialismo straniero. In quel periodo, i comunisti cinesi se da un lato operavano in piena legalità a Canton all'interno delle istituzioni del fronte unito, dall'altro erano attivi a Shanghai e in altri centri urbani, dove, pur lavorando in condizioni di clandestinità, poterono stabilire importanti collegamenti con i movimenti popolari anti-imperialisti di quegli anni con l'obiettivo di rafforzare la propria influenza all'interno del Partito nazionalista. Nel lavoro presso i giovani, un ruolo importante era svolto dalla Lega giovanile socialista, l'organizzazione giovanile collegata al Pcc fondata il 5 maggio 1922 a Canton. Il III Congresso nazionale della Lega (Shanghai, gennaio 1925) segnò una tappa importante per il lavoro giovanile in una fase in cui si profilavano nuove opportunità per il movimento di massa. Esso assegnò agli studenti un compito fondamentale nella mobilitazione operaia e contadina, mentre la "Risoluzione sul movimento giovanile" approvata dal IV Congresso del Pcc li definiva la "forza trainante" dei movimenti di massa⁷. Gli studenti erano dunque chiamati a stabilire collegamenti con operai e contadini, facendo prendere loro coscienza dei propri diritti e trasformando rivendicazioni economiche in sostegno alla rivoluzione nazionale. Prima ancora che scoppiasse il movimento di protesta scaturito dall'uccisione di alcuni operai a Shanghai dalla polizia straniera il 30 maggio 1925, il "Movimento anti-cristiano e anti-imperialista per ripristinare i diritti educativi", esploso nel 1924 contro le scuole fondate dai missionari cristiani considerate simbolo dell'imperialismo straniero in Cina, permise alla Lega giovanile di ingrossare le proprie file. Rispetto alle agitazioni anti-cristiane scoppiate due anni prima, il movimento del 1924 si caratterizzava per la dimensione di massa, oltre che per l'uso più esteso ed esplicito della terminologia e dei concetti propri del marxismo e del leninismo. A Shanghai, cuore delle attività organizzative e di propaganda anti-missionaria,

gli studenti uscirono dai campus per manifestare e organizzarono adunate pubbliche al fine di diffondere il messaggio al di fuori degli ambienti scolastici e intellettuali. Contestualmente aumentarono i contatti tra studenti e operai e proliferarono sia i circoli ricreativi sia le scuole serali mediante le quali venivano promosse la politicizzazione e la mobilitazione della classe operaia. Tra gli studenti più attivi vi erano i membri della Lega giovanile dell'Università di Shanghai (*Shangda*) che era stata fondata nel 1922. Importante esempio di cooperazione tra Gmd e Pcc, *Shangda* era rinomata proprio per la politicizzazione dei suoi studenti. Qui, la presenza comunista era andata crescendo, tanto che già nel 1923-1924 vi si trovava più della metà dei membri della Lega giovanile comunista di Shanghai⁸. Così, un anno dopo, il Movimento del Trenta Maggio vide studenti e insegnanti affiliati alla Lega giovanile o al Pcc assumere un ruolo guida nell'organizzazione delle manifestazioni. Nello stesso tempo i comunisti, che nel 1925 erano ancora un piccolo partito, poterono rafforzare la propria influenza soprattutto all'interno del ceto operaio, stabilendo una solida base popolare. Anche la Lega giovanile ingrossò notevolmente le proprie file con un forte aumento del numero di giovani operai⁹. Il Pcc, dunque, sostenne e trasse nello stesso tempo beneficio dalle manifestazioni di massa nel 1925. Come sostiene Jeffrey Wasserstrom, la crescente importanza dei partiti politici (in particolare del Pcc) nelle attività studentesche concorre a spiegare la padronanza di un determinato vocabolario politico e la familiarità con i concetti propri del marxismo-leninismo che mostrarono anche studenti che non erano iscritti al Pcc o alla Lega giovanile, ma che tendevano sempre di più a leggere eventi come quello del 30 maggio come il prodotto di un sistema più ampio di sfruttamento, come uno dei tanti aspetti dell'imperialismo straniero¹⁰.

Sofia Graziani
Università di Trento

6. J. N. Wasserstrom, *Student protests in Twentieth - Century China*, cit., pp. 117-123.

7. Tuan zhongyang qingyunshi yanjiushi; Zhongyang dang'anguan (a cura di), *Zhonggong zhongyang qingnian yundong wenjian xuanbian* (Raccolta di documenti del Comitato centrale del Pcc sul movimento giovanile), Zhongguo qingnian chubanshe, Beijing 1988, pp. 41-45.

8. K. Mulready - Stone, *Organizing Shanghai's Youth: Communist, Nationalist, and Collaborationist Strategies, 1920 - 1942*, Ph.D. Dissertation, Yale University, Yale 2009, pp. 58-59; Jeffrey N. Wasserstrom, *Student protests in Twentieth - Century China*, cit., pp. 44-50, 96-97.

9. Zhongguo xin minzhuzhuyi qingniantuan zhongyang weiyuanhui bangongting (a cura di), *Zhongguo qingnian yundong lishi ziliao*, (Materiale sulla storia del movimento giovanile cinese), Beijing 1957, vol. 4, pp. 488-489 (testi neibu).

10. J. N. Wasserstrom, *Student protests in Twentieth-Century China*, cit., pp. 121-122.

La nuova visione cinese del mondo e l'influenza del pensiero occidentale

Guido Samarani

Il profondo quanto contrastato processo di trasformazione che fu avviato con l'emergere di istanze rivoluzionarie agli inizi del Novecento, le quali avrebbero portato nel 1911 alla caduta della dinastia *Qing* (mancese) e alla fine del millenario sistema imperiale in Cina e l'anno seguente alla nascita della Repubblica di Cina, introdusse nel Paese grandi novità e forti aspettative sotto vari aspetti. In generale, era soprattutto l'idea della "rinascita" della Nazione cinese che stimolava la riflessione e l'attivismo delle élite politiche, sociali e intellettuali, sullo sfondo di una realtà in cui miseria, arretratezza e sottosviluppo (soprattutto nelle aree rurali, in cui viveva e operava la gran parte della popolazione) si combinavano con diffuse forme di autoritarismo e paternalismo politico e sociale e con il dominio coloniale dell'Occidente al quale si era successivamente aggiunta la penetrazione giapponese nel nord-est. A tutto ciò occorre aggiungere la sostanziale crisi di identità che aveva investito soprattutto le élite ma che aleggiava diffusamente in un paese che sembrava incapace di trovare la forza e la capacità di andare oltre un glorioso passato e incamminarsi, pur con le proprie peculiarità, lungo il percorso tracciato dai grandi cambiamenti introdotti in Europa nei secoli precedenti (rivoluzione tecnologica e produttiva, industrializzazione e commercializzazione, espansionismo militare). Il processo di cambiamento innescato negli anni 1911-12 portò tra l'altro a importanti sviluppi nel pensiero politico cinese, il cui rinnovamento era già iniziato sin dall'ultima parte dell'Ottocento in seguito al contatto con idee occidentali quali social darwinismo, stato-nazione, democrazia, cittadinanza, ecc., spesso filtrate attraverso le traduzioni e le interpretazioni fornite dai pensatori giapponesi dell'epoca. Nelle pagine che seguono si cercherà di offrire, pur in modo essenziale, un'analisi di alcuni dei momenti e dei temi centrali in quegli anni nell'ambito del processo di

profonda trasformazione della "visione del mondo" della Cina e dell'impatto che su di esso ebbe il pensiero occidentale, con attenzione particolare alle due correnti storiche principali del pensiero moderno cinese: pensiero "nazionalista" (Tre Principi del Popolo) e pensiero marxista-leninista-maoista.

Riforme, Rivoluzione, Repubblica

La nascita e lo sviluppo dei valori essenziali del pensiero cinese moderno del Novecento furono il frutto di riflessioni e di dibattiti maturati sin dall'ultima parte dell'Ottocento. Una delle grandi forze motrici nel mondo moderno occidentale di fine Ottocento fu la nozione di progresso, le cui origini risalivano all'Illuminismo di fine Settecento. L'inevitabilità del progresso rimandava a una visione della storia che guardava in avanti, in forte contrasto con l'approccio cinese caratterizzato da modelli ciclici di cambiamento. Come ebbero a sottolineare Kang Youwei (1858-1927) e in particolare il suo discepolo Liang Qichao (1873-1929), l'obiettivo sostanziale in quella fase storica non era più la preservazione della tradizionale cultura cinese quanto piuttosto la "salvezza e rinascita" della Cina in quanto Nazione. A parere di Liang, ogni cambiamento doveva muovere dall'esigenza di diffondere l'alfabetizzazione, attraverso l'abolizione del tradizionale sistema degli esami imperiali e la creazione di un moderno sistema scolastico nazionale basato sull'integrazione tra sapere occidentale e tradizione cinese. In tal modo, crescita intellettuale e coscienza politica sarebbero stati parallelamente promossi; egli condivideva inoltre l'importanza centrale che Kang Youwei assegnava al cambiamento delle istituzioni al fine di far progredire il paese. Liang non utilizza espressamente il termine "nazionalismo" ma il suo pensiero è chiaramente inserito nell'ottica "nazionalistica" del periodo, secondo cui solo il moderno stato-nazione, nato e

sviluppatosi in Europa, può competere efficacemente in un mondo di “nazioni” in lotta per la sopravvivenza. A tal fine è dunque vitale che la Cina sia in grado, attraverso le riforme, di trasformare l'impero tradizionale in un moderno stato-nazione. Appare qui incontrovertibile l'influenza in Liang Qichao – ma in generale nel pensiero del periodo – della dottrina del social darwinismo trasmessa in Cina attraverso la traduzione delle opere ottocentesche del naturalista inglese Thomas Huxley e del filosofo inglese Herbert Spencer. Il social darwinismo sembrò infatti a molti intellettuali cinesi la chiave interpretativa per spiegare il successo dell'Occidente e soprattutto dell'espansionismo e imperialismo occidentali; non solo, ma esso costituì una radicale rottura con la tradizionale cosmologia e fece germogliare floride speranze in un futuro di progresso ed emancipazione. Fu tuttavia negli anni della Prima guerra mondiale e del primo dopoguerra che in Cina si sviluppò una vera e propria rivoluzione intellettuale che avrebbe portato, in particolare nei primi due decenni del Novecento, allo sviluppo del pensiero moderno cinese, al confronto tra idee, valori e opzioni diversi e anche alternativi (anarchismo, nazionalismo, marxismo, liberalismo, ecc.) e alla nascita dei primi partiti politici moderni in Cina. Tale rivoluzione fu il frutto della saldatura tra una rivoluzione linguistica e letteraria e una rivoluzione sociale e culturale anti-confuciana che avevano preso avvio a partire dal 1915: diffuso appariva in quegli anni tra i partecipanti il senso di essere entrati in una epoca storica di grandi cambiamenti e prospettive e nella quale il ‘nuovo’ si sarebbe affermato. La guerra civile tra Comunisti e Nazionalisti a partire dagli ultimi anni Venti e la mobilitazione e la guerra contro l'aggressione giapponese negli anni Trenta e Quaranta avrebbero portato ad una drastica riduzione degli spazi di confronto politico ed intellettuale, creando le premesse per l'affermarsi di tesi e opzioni autoritarie e comunque restrittive del passato pluralismo, visto ormai come un obiettivo indebolimento della “Nazione cinese” la cui sopravvivenza esigeva ora unità, subordinazione e conformismo.

Sun Yat-sen e i “Tre Principi del Popolo”

Come è noto, la prima espressione di quelli che sono comunemente conosciuti come i “Tre principi del popolo” si ritrova nel Manifesto della *Tongmenghui* (Lega giurata o Lega per l'alleanza giurata), organizzazione fondata nell'agosto 1905 a Tokyo da Sun Yat-sen (1866-1925) quale risultato della fusione di varie società che si battevano contro la dinastia Qing. Un ruolo essenziale nella creazione della Lega fu svolto dai consiglieri giapponesi, impegnati da tempo nel cercare di riunificare le varie anime in cui si articolava il movimento anti-mancese

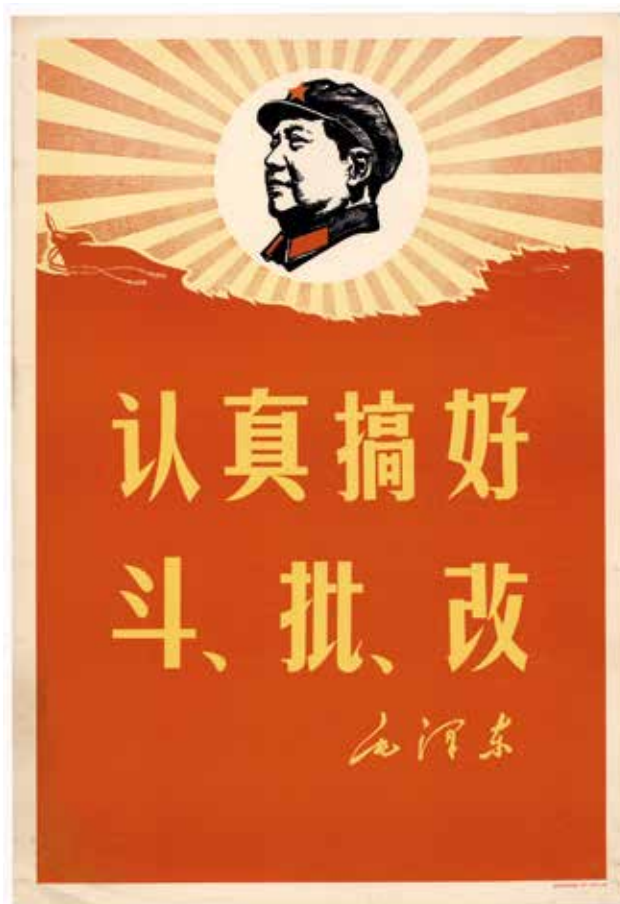


Fotografia (1905) di Kang Youwei (1858-1927), filosofo, calligrafo e riformatore politico cinese.

sul suolo giapponese. Nel 1906 Sun revisionò il testo originario e con l'aiuto dei suoi più stretti collaboratori confezionò quello che apparve chiaramente, non senza elementi di contraddizione, un vero e proprio *corpus* dottrinale. Il Manifesto della Lega costituisce senza dubbio una delle prime affermazioni del nazionalismo cinese moderno, nel quale l'individuo si identifica con una unità politica che trascende i particolarismi provinciali o di clan. Esso afferma l'esigenza di una “rivoluzione nazionale” che è prevista in due tappe: la cacciata dei Mancesi e la restaurazione della sovranità cinese. I ‘tre principi’ (*minzuzhuyi*, tradotto di norma come “nazionalismo”; *minquanzhuyi*, tradotto in genere come “democrazia”; *minshengzhuyi*, reso di norma come “benessere del popolo”) rappresentano i perni del pensiero di Sun Yat-sen e della Lega nel periodo: la lotta contro i Mancesi considerati come oppressori (“nazionalismo”); la necessità di uno strumento molto efficace nella ricostruzione cinese, strumento che tuttavia può funzionare solo nell'ambito del sistema repubblicano (“democrazia”); l'esigenza di un programma di mutamento sociale, a volte impiegato come sinonimo di “socialismo”, che preservi la Cina dai mali che hanno accompagnato in Occidente il progresso materiale (“benessere del popolo”). Nel 1924, poco prima della sua morte, Sun ebbe modo di rielaborare e aggiornare i “Tre principi”, che in quanto tali vanno senza dubbio concepiti come una dottrina in costante trasformazione. Il principio del “nazionalismo”, originariamente legato al tema della lotta contro l'oppressore mancese, appare ora completamente trasformato. Il centro della critica, anche violenta, è ora l'imperialismo occidentale, l'oppressione politica ed economica esercitata

in Cina dalle Potenze. Questa “virata anti-imperialista” delle tesi di Sun è generalmente attribuita all’influenza delle idee della Rivoluzione d’Ottobre e dei rapporti di collaborazione instauratisi con la Russia rivoluzionaria: ciò risponde indubbiamente al vero ma Sun non accettò mai l’equivalenza tra imperialismo e capitalismo, ritenendo che il primo derivasse dall’ineguaglianza esistente tra le nazioni e che in Cina esso avesse messo radici a partire dai trattati ineguali imposti ai Qing a partire dalle Guerre dell’oppio della metà dell’Ottocento. Sun, inoltre, guardava al nazionalismo non come a un’ideologia espansionista ma in quanto strumento per difendersi e sopravvivere in un mondo segnato dall’aggressività. E nel rapporto tra nazionalismo moderno e tradizione nazionale egli, pur distaccandosi dalle concezioni universalistiche dei letterati confuciani, tendeva a non rigettare completamente il bagaglio della tradizione, in particolare là dove sottolineava come molte idee dell’Occidente (l’anarchismo, il comunismo, lo stesso cosmopolitismo) fossero in realtà conosciute in Cina da secoli e come la civiltà spirituale occidentale non potesse in alcun modo eguagliare quella della Cina antica, capace di ricercare e di creare l’armonia sociale, un’identità tra ordine umano e ordine naturale e una interpretazione globale dell’universo. Per quanto riguarda il principio della “democrazia”, nel 1924 Sun appare fortemente colpito dai mutamenti intervenuti sul piano nazionale e internazionale, con la sostanziale crisi del giovane sistema repubblicano, le difficoltà che le democrazie occidentali stanno incontrando e l’avvento del potere sovietico. La Cina – indica Sun – deve seguire la propria via, che è sostanzialmente diversa da quella dell’Occidente: solo dopo che si sarà arrivati alla libertà della Nazione si potrà cercare una vera libertà per il Popolo. E a molti giovani studenti radicali che enfatizzavano l’importanza fondamentale del tema della libertà, ispirandosi all’esperienza occidentale, egli ribatteva che oggi la libertà di ognuno va subordinata all’unità e alla disciplina, se si vuole che la liberazione nazionale possa essere conquistata. In tal senso, l’approccio sunista alla democrazia è certamente sensibile ai richiami all’eguaglianza ma è altrettanto chiaramente contrario all’egualitarismo e non nasconde affatto una marcata simpatia per l’esigenza di una gerarchia sociale fondata sulle diverse attitudini intellettuali. Per quanto concerne infine il principio del “benessere sociale”, possiamo affermare che le idee sociali ed economiche di Sun guardavano per la Cina a una sorta di riformismo moderato e “socialisteggiante” gestito da un sistema statale essenzialmente autoritario, il cui obiettivo fondamentale era quello di combattere i monopoli e di favorire la cooperazione tra capitale e lavoro. Dunque, come sottolineavano a più riprese i so-

stenitori di tale sistema, qualcosa di decisamente diverso da quel “socialismo puro” centrato su di un sistema generale di espropriazione della proprietà e sulla lotta di classe. Per Sun, il marxismo va totalmente rifiutato: la Cina è un paese povero e arretrato, l’industria è scarsamente sviluppata, la lotta di classe e la dittatura del proletariato sono inutilizzabili. Insomma, il grande male della Cina non è la diseguaglianza ma la povertà e in tal senso è possibile legittimare sul piano teorico una qualche assimilazione tra il comunismo e l’ideale confuciano di armonia universale. Una delle principali fonti di ispirazione del pensiero di Sun Yat-sen, con particolare riguardo al principio del “benessere del popolo” fu rappresentato dalle tesi dell’americano Henry George, che in particolare nella sua opera del 1879 *Progress and Poverty*, ispirata alla situazione esistente in California, aveva messo in luce come l’accesso ineguale alla proprietà della terra fosse la maggiore fonte di iniquità nella distribuzione delle ricchezze. Sun venne a contatto con le idee di Henry George sia durante i suoi soggiorni negli Stati Uniti sia ancora una volta attraverso le discus-



Mao Zedong (1893-1976), manifesto stampato, The National Library of Denmark and Copenhagen University Library.

sioni con i suoi amici e consiglieri giapponesi, definendo in tal modo le linee principali del proprio programma di riforma agraria imperniato sul concetto di “la terra a chi la lavora”.

Marxismo-leninismo e Maoismo

Gli anni a cavallo tra fine Ottocento e gli inizi del Novecento furono altresì importanti in quanto segnarono i primi passi della conoscenza e della diffusione del pensiero marxista in Asia. Trapiantato in Asia, ove sicuramente assai diverse erano le condizioni in cui esso andò sviluppandosi rispetto all'Europa, il marxismo subì significativi cambiamenti rispetto alle matrici originali. L'incontro tra marxismo e mondo asiatico, e più in generale realtà non europee, fu sicuramente mediato da Lenin ma si sviluppò successivamente in innumerevoli ed eterogenee forme e varianti del marxismo-leninismo. In Cina, i primi passi del marxismo furono mossi sull'onda dell'impatto della Rivoluzione d'Ottobre, del II Congresso della Terza Internazionale e dell'azione del Comintern in Asia. La principale preoccupazione teorica degli intellettuali marxisti in Cina durante gli anni Venti, periodo che coincise con la fondazione del Partito comunista cinese (Pcc), fu legata al materialismo storico. Essi infatti posero particolare attenzione alla rappresentazione insita nelle relazioni causali tra base economica e sovrastruttura e cercarono di interpretare queste tendenze apparentemente conflittuali tra determinismo e attivismo. Nella prima fase, scarsa attenzione venne data invece alla dimensione filosofica del marxismo, sia per le esiguità di traduzioni di testi specifici sia per le esigenze concrete del movimento comunista cinese, spinto a un forte interesse per il materialismo storico al fine di evidenziare i modi per interpretare il contesto storico indigeno ed edificare una strategia rivoluzionaria di successo. Solo a partire dalla metà circa degli anni Venti si cominciarono a produrre sofisticati commentari su vari aspetti della filosofia marxista, per merito in particolare di Qu Qiubai (1899-1935). Negli anni Trenta, furono in particolar modo pensatori e teorici marxisti quali Li Da (1890-1966) e Ai Siqi (1910-1966) a introdurre in Cina i temi al centro del dibattito in corso nell'Urss staliniana tra materialisti dialettici e materialisti meccanicisti, attraverso numerose traduzioni di testi sovietici nonché proprie elaborazioni su tali testi. Sappiamo altresì che gli scritti degli stessi Li Da e Ai Siqi rappresentarono una fonte fondamentale di conoscenza e di lettura per Mao Zedong (1893-1976), in anni in cui (1935-1937) egli era divenuto un dirigente autorevole e influente ma ancora non si era affermato come il leader indiscusso. In quegli anni, segnati dall'avvio e dallo sviluppo della resistenza nazionale contro il Giappone (ultimi anni

Trenta – primi anni Quaranta), Mao programmò infatti un proficuo programma di letture e studi ed ebbe a scrivere su temi diversi approfittando delle parziali pause al fronte. Egli si rese conto in particolar modo che era ormai indispensabile, se voleva diventare il leader del Pcc, conseguire un livello più approfondito della teoria marxista e acquisire una competenza della stessa assai superiore a quella che egli possedeva. Rimane ancora oggetto di dibattito in che misura le letture e gli studi degli anni Trenta e Quaranta, così influenzati dal dibattito in URSS, abbiano pesato nell'elaborazione teorica e filosofica maoista soprattutto dopo il 1945, quando i documenti approvati dal VII Congresso del PCC, accanto alla storica *Risoluzione su certe questioni nella storia del nostro Partito*, riaffermarono il ruolo fondamentale della filosofia marxista-leninista in quanto base intellettuale dell'ideologia del Partito ma allo stesso tempo posero al centro il tema della sinificazione del marxismo e, su questa base, del riconoscimento del Pensiero di Mao Zedong come guida ideologica per l'intero Pcc e, dopo il 1949, per l'intera Cina.

Guido Samarani
Università Ca' Foscari Venezia

BIBLIOGRAFIA

- Bergère M.C.**, *Sun Yat-sen*, Fayard, Paris 1994.
D'Encausse H.C. - Schram S., *Le Marxisme et l'Asie 1853-1964*, Armand Colin, Paris 1965.
D'Elia P.M., *Le Triple Dénisme de Suen Wen*, Bureau sinologique de Zi-ka-wei, Shanghai 1929.
Karl R.E., *Staging the world. Chinese nationalism at the turn of the twentieth century*, Duke University Press, Durham and London 2002.
Knight N., *Li Da and Marxist Philosophy in China*, Westview Press, Boulder 1996.
Knight N., *Marxist Philosophy in China: From Qu Qiubai to Mao Zedong, 1923-1945*, Springer, Dordrecht 2005.
Meisner M., *Li Ta-chao and the Origins of Chinese Marxism*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 1975.
Saich T., *Writing or Rewriting History? The Construction of the Maoist Revolution in Party History*, in Saich T. - Van de Ven H. (eds), *New Perspectives on the Chinese Communist Revolution*, Sharpe, Armonk and London 1995, pp. 299-338.
Vranicki P. [1971], *Storia del marxismo. Vol. II: Dalla III Internazionale ai giorni nostri*, Editori Riuniti, Roma 1972.
Zarrow P. - Karl R.E. (eds), *Rethinking the 1898 Reform Period. Political and cultural change in Late Qing China*, Harvard University Press, Cambridge, Mass 2002.
Zarrow P. - A. Fogel (eds), *Imagining the people: Chinese intellectuals and the concept of citizenship, 1890-1920*, Sharpe, Armonk - New York 1997.
Zhou Y., *Populism during the period of the 1911 Revolution*, «*Journal of Modern Chinese History*», 6, 1, June 2012, pp. 33-43.

Modelli giuridici occidentali e diritto cinese

Renzo Cavalieri

La prima recezione del diritto occidentale

Un po' come succede con l'inglese, la parola italiana "diritto" può essere tradotta in cinese in due modi: *fa* (o *faliū*) quando sia intesa nella sua accezione oggettiva (*law*, diritto come insieme di norme giuridiche che regolano una determinata comunità), oppure *quanli* quando sia intesa nella sua accezione soggettiva (*right*, diritto come interesse individuale giuridicamente tutelato). *Fa* è una parola che ha una storia e un'evoluzione millenaria, mentre *quanli* è un neologismo, importato dall'inglese nella seconda metà del XIX secolo¹: se dunque la Cina possiede sin dalla remota antichità una propria nozione oggettiva di diritto e ha storicamente sperimentato architetture legislative e strutture amministrative estremamente raffinate e complesse, essa non ha invece teorizzato quella di diritto soggettivo, almeno sino a quando non ne ha recepita la nozione e il corollario istituzionale dall'Europa. Ciò avvenne a partire dalla metà del XIX secolo su pressione delle potenze imperialistiche e in particolare a causa dei trattati ineguali, la cui *ratio* si fondava proprio sull'inadeguatezza del sistema giuridico cinese a garantire i diritti e le libertà di cui i cittadini e le imprese occidentali dovevano poter godere². Il dibattito sulla modernizzazione dello Stato e sull'introduzione dei diritti e delle libertà civili coinvolse molti intellettuali dell'epoca, da Li Dazhao a Zhang Shizhao, portò alla traduzione in cinese e alla diffusione di numerose importanti opere di teoria giuridica occidentale e imprime un segno fondamentale nella storia del pensiero politico cinese³. Sotto il profilo istituzionale però, a differenza di quanto avvenne nel Giappone *Meiji*, il governo dei *Qing* non riuscì a realizzare una riforma e lo fece soltanto, con scarsa convinzione, dopo la Guerra dei Boxer (1900), iniziando con fatale ritardo a smantellare le sue istituzioni secolari e introducendo alcune nuove leggi ispirate a modelli esteri. Cominciava così quel processo di importazione selettiva degli istituti giuridici occidentali che da allora avrebbe caratterizzato tutta la modernizzazione del sistema cinese. In un editto imperiale del 1906 che prelude alla promulgazione della prima costituzione provvisoria cinese del 1908 si legge:

Se si guarda alla situazione del nostro paese, non vi è altra via verso la forza e la prosperità che quella di esaminare diligentemente e minuziosamente le costituzioni di altri paesi e quindi di selezionare gli elementi necessari tra quelli che meglio si adattano a noi, in modo che gli affari pubblici siano aperti al popolo ma il controllo resti al Trono, gettando così fondamenta stabili e appropriate per il governo del paese⁴.

Nonostante le cautele adottate per conservare la sua forza e prosperità, l'Impero crollò prima di aver fatto a tempo a riformarsi e anche nel primo ventennio della Repubblica (1911-1927), pur in presenza di un quadro ideologico nuovo, più moderno e permeabile alle influenze straniere, le condizioni politiche del paese non consentirono il consolidamento di un sistema normativo completo e coerente. Le cose cambiarono con la presa di potere di Chiang Kai-shek. Tra il 1929 e il 1936, il governo nazionalista operò una serie di grandi riforme legislative, introducendo nei più svariati settori del diritto atti normativi ispirati alle esperienze europee dell'epoca. Come nel caso giapponese, il modello maggiormente utilizzato fu quello allora dominante in tutto il mondo (possedimenti britannici a parte), ossia quello europeo continentale, di derivazione romano-germanica⁵. Il codice civile, quello commerciale e quelli processuali, in particolare, si ispirarono perlopiù agli originali tedeschi, spesso già tradotti e adattati in Giappone, mentre quello penale, per una curiosa vicenda storica, venne influenzato dall'esperienza italiana. Alla redazione del codice

1. L'espressione *quanli* viene utilizzata per la prima volta nel 1864, nella traduzione in cinese di un manuale di diritto internazionale statunitense. Gli stessi due caratteri, pronunciati *kenri*, furono poi adottati in Giappone. M. Svensson, *Debating Human Rights in China: A Conceptual and Political History*, Lanham 2002, p. 78.

2. Sul tema si veda ad es. T. Kayaoğlu, *Legal Imperialism: Sovereignty and Extraterritoriality in Japan, the Ottoman Empire, and China*, Cambridge 2010.

3. R. Svarverud, *The notions of 'power' and 'rights' in Chinese political discourse*, in M. Lackner - I. Amelung - J. Kurtz (ed.), *New Terms for New Ideas: Western Knowledge & Lexical change in Late Imperial China*, Leiden 2001.

4. J. Luther, *Percezioni europee della storia costituzionale cinese*, in G. Ajani - J. Luther (a cura di), *Modelli giuridici europei nella Cina contemporanea*, Napoli 2009, p. 78.

5. M. Timoteo, *Of Old and New Codes: Chinese Law in the Mirror of Western Laws*, in G. Abbattista (ed.), *Law, Justice and Codification in Qing China. European and Chinese Perspectives*, Trieste, 2017, pp. 177-192.



Ingresso del palazzo della Corte Suprema del Popolo a Pechino, 2008, fotografia a colori, Collezione privata.

penale del 1935, fu infatti chiamato come consulente il magistrato piemontese Attilio Lavagna⁶, che sulle orme dell'allora recentissimo codice penale italiano del 1930 introdusse nell'ordinamento cinese alcuni dei cardini della più avanzata dottrina giuridica europea, quali il principio di legalità penale (*nulla poena nullum crimen sine lege*) e la presunzione di non colpevolezza. Pur in un contesto politico profondamente illiberale, la nozione astratta di diritto soggettivo da poco trapiantata in Cina cominciava così a riempirsi di contenuto. Fenomeni simili riguardarono gli istituti del diritto pubblico e di quello privato, persino nelle materie meno soggette all'influenza straniera, come il diritto di famiglia o delle successioni, dove trovarono spazio anche alcuni interessanti esperimenti di fusione tra norme moderne e istituti tradizionali. Sebbene però l'importanza innovativa e la qualità tecnica di tali atti normativi fossero notevoli (e lo testimonia il fatto che diverse delle norme introdotte allora sono ancora in vigore a Taiwan), il percorso delle riforme trovò degli ostacoli invalicabili nella travagliata Cina repubblicana e la distanza tra *law in the books* e *law in action* rimase enorme, soprattutto fuori dalle aree urbane. Non è dato sapere cosa sarebbe successo se il governo nazionalista avesse avuto il tempo di sviluppare e stabilizzare le nuove disposizioni legislative. Tali condizioni infatti non si realizzarono mai. La rivoluzione comunista impressa alla Cina una diversa direzione, nella quale la recezione di principi, tecniche e istituti giuridici dall'estero continuava, ma stavolta grazie al "fratello maggiore" russo: il modello giuridico di riferimento non era più quello delle potenze liberali europee, ma era divenuto quello sovietico.

Il socialismo (russo) dalle caratteristiche cinesi

Tra il 1950 e il 1957 furono i consiglieri sovietici a scrivere la nuova Costituzione (1954), le leggi e i manuali giuridici cinesi, contribuendo in misura determinante alla formazione di una nuova teoria generale del diritto (socialista) cinese e all'edificazione delle istituzioni della Repubblica Popolare Cinese. L'influenza sovietica si manifestò innanzitutto direttamente nella ristrutturazione dell'economia del paese, con la legge agraria e le altre grandi riforme che condussero all'abolizione della proprietà privata dei mezzi di produzione e all'introduzione di un sistema di pianificazione economica statale analogo a quello russo. Tale struttura venne poi messa in discussione dal radicalismo maoista e infine abbandonata in un processo graduale che inizierà a partire dagli anni Ottanta con le prime ondate della modernizzazione economica di Deng Xiaoping e si completerà all'inizio del nuovo millennio. Ma se la struttura economica cinese è oggi completamente mutata, tanto che è difficile continuare a considerarla propriamente quella di un paese socialista, quella istituzionale ha conservato in larga parte la sua natura leninista originaria. Oggi come allora, i cardini dell'ordinamento sono due. Il primo è il principio dell'unità dei poteri statali, il cui corollario istituzionale è la subordinazione di tutti gli organi dello Stato – organi giudiziari inclusi – a un sistema piramidale di assemblee popolari, al cui vertice è posta l'Assemblea Nazionale del Popolo e la cui organizzazione segue fedelmente il modello dei soviet russi⁷. Il secondo è quello del c.d. ruolo guida del partito comunista, che prevede la separazione organica tra Stato e Partito, ma che comporta anche numerosissime interazioni formali e informali tra i due soggetti. Entrambi i principi sono stati introdotti con la Costituzione del 1954, direttamente derivata da quella staliniana del 1936, e sono ancora presenti in quella vigente, sebbene – come osserveremo più avanti – l'ultima, recentissima revisione costituzionale voluta da Xi Jinping (marzo 2018) sembri mostrare i segni di un possibile futuro allontanamento da tale modello. Ma vi è anche un altro importante principio mutuato dal modello sovietico e ancora presente nel sistema giuridico attuale: quello contenuto nell'art. 51 della Costituzione del 1982, che recita:

Nell'esercitare le proprie libertà e i propri diritti, i cittadini della RPC non devono nuocere agli interessi statali, sociali e collettivi, né ai legittimi interessi o alla libertà di altri cittadini.

6. M. Losano, *Il contributo di Attilio Lavagna al codice penale cinese del 1935*, in L. Lanciotti (a cura di), *Il diritto in Cina*, Firenze 1978, pp. 137-157.

7. Fan Jizeng, *Constitutional Transplant in the People's Republic of China: the influence of the Soviet Model and Challenges in the Globalization Era*, *BRICS Law Journal*, 2 (1), 2015, pp. 50-99.



Fotografia (1940) di Chiang Kai-shek (1887-1975), generale e politico cinese. Sotto il suo governo si operarono una serie di grandi riforme legislative, introducendo nei più svariati settori del diritto atti normativi ispirati alle esperienze europee dell'epoca.

Nell'ordinamento giuridico cinese, oggi come in passato, i diritti soggettivi – compresi quelli fondamentali – non sono dunque intesi in termini assoluti ma in relazione al preminente interesse pubblico, soprattutto laddove il loro libero esercizio possa scontrarsi con le scelte politiche operate dagli organi dello Stato sotto la guida del Partito. Alla fine degli anni Cinquanta, in particolare con il “grande balzo in avanti” del 1958, Mao Zedong decise di abbandonare il modello politico e giuridico sovietico per elaborare una via cinese, radicale e autarchica, al comunismo. In questa via, lo Stato e il Diritto avrebbero dovuto gradualmente estinguersi man mano che l'economia veniva definitivamente collettivizzata e la suddivisione sociale in classi veniva meno. Con la convinzione che tale processo fosse iniziato e inarrestabile, nel delirio della rivoluzione culturale la macchina del diritto fu fermata. Per oltre un decennio, in Cina l'intero apparato giuridico formale venne esautorato del suo

ruolo, le guardie rosse svolsero la funzione dei giudici e i proclami del partito sostituirono la legge: il parlamento cinese rimase inattivo per undici anni, tra il 1964 e il 1975. In questo periodo la Cina smise di confrontarsi con il modello giuridico occidentale, se non nel senso di affermarne la natura di strumento di oppressione di classe e smascherarne le ipocrisie, e dunque interruppe il processo storico di importazione selettiva di istituti e tecniche del diritto occidentale. Semmai vi fu allora un qualche impatto inverso, nel senso che fu la via cinese al socialismo a fornire una fonte di ispirazione per i movimenti studenteschi e intellettuali del 1968. È tuttavia irrealistico tentare di ricostruire un possibile nesso tra tale legame ideologico e le grandi riforme di cui fu oggetto il diritto europeo degli anni Settanta, ad esempio in materia di lavoro o famiglia, che furono in qualche modo generate da quei movimenti.

Riforma economica, apertura all'estero e nuovi modelli giuridici

La terza ondata di recezione degli istituti giuridici occidentali è storia recente. Comincia alla fine degli anni Settanta, in particolare nel 1978, quando il XIX Congresso del partito comunista cinese, dopo i “dieci anni di disordine”, annuncia l'avvio della riforma economica e contestualmente riafferma il principio di legalità. Da allora, gradualmente l'azione politica ha progressivamente ceduto il posto alla norma legale, generale e astratta: leggi e regolamenti si sono moltiplicati a tutti i livelli, la funzione giurisdizionale ha ripreso a essere esercitata, le facoltà giuridiche hanno ricominciato a insegnare e a fare ricerca. Cittadini e imprese cinesi hanno preso a rivolgersi agli avvocati, a redigere contratti, a intentare cause giudiziarie, come in qualunque altro paese moderno, e gli organi ufficiali a parlare via via più diffusamente di “governo per mezzo della legge” (*fazhi*). Nel dettare le regole di una società in tumultuosa evoluzione, il legislatore cinese guarda agli esempi degli altri ordinamenti, soprattutto di quelli degli Stati europei o del Giappone, ma anche agli sviluppi più innovativi del *common law* angloamericano, ai modelli convenzionali globali più diffusi e agli standard uniformi prodotti dalla *lex mercatoria*. In molti casi, le nuove norme vengono introdotte per adeguare il diritto nazionale agli obblighi assunti dal paese a seguito della progressiva adesione ai trattati internazionali, in altri per acconsentire a specifiche richieste dei partner commerciali, in altri ancora – la maggior parte – semplicemente per adattare gli istituti di una Cina sempre più moderna e integrata nel mondo a quelli internazionalmente diffusi. Come di consueto, i contenuti normativi sono recepiti selettivamente e inter-



Assemblea Nazionale del Popolo, prima sessione del XXII congresso nazionale (5 marzo 2016).

pretati secondo criteri diversi da quelli delle tradizioni giuridiche nelle quali sono stati originati. Così, vengono enormemente accresciute le tutele di determinati diritti e libertà fondamentali ma non di altri (soprattutto quelli politici), e non si mette mai in discussione il principio costituzionale della subordinazione di tali diritti e libertà all'interesse pubblico, così come inteso dal partito comunista al potere. Anche i simboli della *western legal tradition* e la retorica a essi connessa vengono rivestiti dei "colori cinesi": emblematico ad esempio è il caso della nozione di "diritti umani", che dopo essere stata a lungo osteggiata, nel 2004 viene introdotta nella Costituzione con una modifica dell'art. 33, con la quale si afferma che "la Cina riconosce e protegge i diritti umani (*renquan*)". Ma secondo la propria concezione e le proprie priorità, non secondo quelle di altri. All'inizio del nuovo millennio in molti si credette che l'adozione delle strutture formali del diritto occidentale avrebbe implicato una graduale ma inarrestabile circoscrizione dell'arbitrio della pubblica amministrazione, e di conseguenza un rafforzamento oggettivo dei diritti dei cittadini, e che il percorso di sviluppo che la Cina avrebbe seguito sarebbe stato – *mutatis mutandis* – quello tracciato dall'esperienza storica europea. Nella tecnicizzazione dei contratti o dei processi si intravede non solo la possibilità di una diversificazione (se non proprio una separazione) dei poteri dello Stato, ma anche quella di una definitiva demarcazione dei confini tra i poteri e le funzioni dello Stato e quelli del Partito. Ciò che è avvenuto è stato molto diverso. Per molti anni, la recezione

degli istituti giuridici occidentali è stata realizzata non soltanto in maniera selettiva, ma spesso solo sulla carta. La commistione tra politica, economia e giustizia prevista dalla costituzione e amplificata dal "ruolo guida" del partito comunista, infatti, unita alla voluta vaghezza e ambiguità di molti atti normativi, ha fortemente ostacolato l'applicazione delle regole. Così, se da un lato la legge riacquistava rapidamente il suo ruolo teorico di fonte primaria del diritto cinese, ispirandosi ai più avanzati modelli occidentali, dall'altro la sua applicazione rimaneva condizionata sia da fattori istituzionali legati al principio dell'unità dei poteri statali (innanzitutto la dipendenza della magistratura dalla politica), sia da fattori metagiuridici legati al ruolo del Partito e alla rete delle relazioni personali (*guanxi*) che domina la società cinese, lasciando ampi spazi grigi al clientelismo e alla corruzione. Negli ultimissimi anni, tuttavia, la questione ha assunto una piega nuova. Con la dirigenza di Xi Jinping, infatti, la necessità di dare maggior stabilità e certezza all'ordinamento (e di sradicare definitivamente corruzione e malaffare) stanno spingendo l'ordinamento cinese verso una maggiore attenzione e coerenza nell'applicazione della legge. Se cioè sino a ieri la supremazia del Partito operava secondo schemi opachi e metodi informali, spesso *preater legem* e talvolta anche *contra legem*, oggi tende a fare un uso diretto del "governo per mezzo della legge". È tuttavia ormai evidente che in Cina il principio di legalità non costituisce né costituirà mai la fonte della legittimità del partito al potere né tanto meno il limite della sua azione, e non sarà mai qualificabile come quello che in occidente chiamiamo primato della legge o *rule of law*. Ed è altrettanto evidente che, da importatrice netta di modelli giuridici stranieri, la Cina sta di questi tempi cominciando a elaborare contenuti normativi propri e originali. Sotto questo profilo, l'ultima, importantissima, revisione costituzionale (marzo 2018) costituisce un punto di svolta nel rapporto tra il diritto cinese e i modelli occidentali, non solo laddove, con un gesto di rottura rispetto al modello sovietico originario, tende alla piena integrazione tra Stato e Partito, ma anche e soprattutto laddove introduce un sistema di organi di "supervisione" il cui modello non è tanto quello delle costituzioni occidentali quanto piuttosto quello della tradizione autoctona⁸.

Renzo Cavalieri
Università Ca' Foscari Venezia

8. R. Cavalieri, *La revisione della Costituzione della Repubblica Popolare Cinese e l'istituzionalizzazione del socialismo dalle caratteristiche cinesi per una nuova era*, in *Diritto Pubblico Comparato ed Europeo*, 2018, vol. 34 n.1.

L'avanguardia narrativa cinese

Consacrazione transculturale di un'esperienza letteraria

Nicoletta Pesaro

La letteratura cinese del Novecento costituisce un prezioso campo di studio per analizzare fenomeni di traduzione, appropriazione e trasformazione creativa di modelli occidentali. In diverse, successive ondate, l'*intelligenza* cinese, sottoposta alla sfida della modernità, ha tentato di rielaborare e rivitalizzare il retaggio della propria millenaria tradizione, straordinariamente ricca, benché talora ritenuta obsoleta in alcune sue espressioni. Durante il Movimento del Quattro Maggio (anni Venti) e successivamente negli anni Ottanta – ma anche nella più “autarchica” fase maoista che guardò a modelli sovietici – l'appropriazione creativa è stato un procedimento diffuso a cui, per consapevole e comprensibile compensazione, si accompagnarono spesso reazioni di profondo ripensamento (anche sperimentale) delle forme della cultura e letteratura cinese classica. Le teorie di Casanova (1999 e 2010) sul potere consacrante della traduzione e sulla (ineguale) distribuzione del capitale letterario forniscono un'opportuna cornice di analisi in uno specifico caso di studio: il fenomeno della *xianfeng xiaoshuo* 先锋小说, la narrativa d'avanguardia sviluppatasi in Cina tra il 1985 e il 1989. Si dimostrerà in questo breve contributo che tale fenomeno di transculturazione, strettamente connesso a un desiderio di autorappresentazione nello scenario di una nuova competitività globale, è stato uno strumento di costruzione identitaria forte per un gruppo di intellettuali, non solo e non tanto nei confronti del mondo esterno (e in particolare dell'Occidente), ma soprattutto come sfida alle relazioni di potere all'interno del contesto nazionale.

«Ho sempre avuto difficoltà ad accettare lo standard adottato nella valutazione convenzionale della letteratura del XX secolo. Mi sembra sia semplicistico ridurla a prodotto della crisi dell'uomo postindustriale. Personalmente ritengo che i risultati della letteratura del Ventesimo secolo derivino dal fatto che l'immaginazione ha riconquistato la sua libertà».
(Yu Hua 1989, p. 278).

Così lo scrittore Yu Hua 余华 (n. 1960) spiegava le scelte stilistiche non solo della propria produzione narrati-

va, definita in termini di “racconti crudeli”, “narrativa di avanguardia”, ma anche di un'intera generazione di autori. Troppo giovani per aver esperito direttamente le intemperie della Rivoluzione culturale (1966-76), ma abbastanza maturi per percepirne le gravi conseguenze sul piano culturale ed etico anche dopo la fine del maoismo, espressero in forma letteraria una resistenza e ribellione linguistico-morale rispetto al “terribile decennio” e a gran parte della produzione letteraria della Cina popolare. L'egemonia del realismo (socialista) e la sua metamorfosi in una versione idealizzata e ideologizzata (romanticismo rivoluzionario) alla fine degli anni Sessanta del secolo scorso aveva stretto la letteratura cinese in una morsa che lasciava poco spazio alla creatività e alla rappresentazione soggettiva di realtà parallele o alternative. Anche dopo la morte del Grande Timoniere (1976), la sorveglianza del Partito sugli scrittori, pur allentata, continuò a incidere non solo sui contenuti ma soprattutto sulle forme e sul linguaggio. Non deve stupire, quindi, che un saggio sul modernismo occidentale, pubblicato nel 1981 da Gao Xingjian 高行健 (n. 1940), desse la stura a un acceso dibattito tra gli scrittori stessi: alcuni intervennero nella strenua difesa della tradizione realista, che aveva imperato lungo tutto il secolo, altri sostennero il *pamphlet* di Gao, nella convinzione che l'importazione di tecniche narrative occidentali potesse contribuire alla liberazione di energie spirituali sottoposte a una prolungata anestesia culturale e al conformismo letterario. Erano gli anni in cui le sperimentazioni dei cosiddetti *poeti oscuri*, dopo un'iniziale fioritura tollerata dal regime all'indomani delle prime riforme economiche, venivano rapidamente neutralizzate durante la Campagna contro l'inquinamento spirituale (1983), che, tra gli altri, mise al bando anche il saggio di Gao Xingjian.

La nascita di una narrativa inedita e dirompente
Molto è stato scritto sulla narrativa di avanguardia che in qualche modo lacerò gli ultimi residui del realismo



socialista incrinando anche la fede nel realismo classico all'europea, che ancora affascinava molti scrittori della vecchia generazione. Costoro, vittime in alcuni casi della repressione maoista per aver tentato di emanciparsi dal modello unico ideologico sancito dai famosi *Discorsi di Yan'an* (1942) – come Wang Meng 王蒙 (n. 1934), che partecipò al dibattito sul modernismo innescato dal libro di Gao e fu Ministro della Cultura – avevano riproposto ai lettori della nuova Cina denghiana un realismo convenzionale, rinnovato solo in parte dall'iniezione di procedimenti modernisti: una scrittura respinta dai giovani e impazienti narratori dell'Avanguardia. A distanza di trent'anni da quell'esperienza, pare utile rivedere il fenomeno alla luce degli sviluppi che la società e letteratura cinese – e quegli autori in particolare – hanno subito, introiettando rapidamente modernismo e postmodernismo, due categorie occidentali mutate anche nel mondo accademico cinese. A queste due tradizioni sono orientate infatti le modalità con cui gli avanguardisti, partendo dalle teorie e dai modelli letterari occidentali, cui venivano finalmente esposti grazie alla riapertura degli scambi culturali e a un'intensa attività di traduzione, elaborarono una narrativa inedita sul piano delle forme e dirompente dal punto di vista delle tematiche, adottando una strategia di “traduzione” del modello straniero che potremmo definire *foreignization* (secondo le teorie di Venuti 2008). L'esperienza dell'Avanguardia cinese dimostra l'applicabilità di tale modello non solo al singolo testo bensì anche a un genere, un movimento o corrente letteraria. La “traduzione” di uno stile anti-realistico portò a esiti di straniamento della lingua e delle convenzioni esistenti nella cultura ricevente attraverso un'appropriazione di dispositivi metanarrativi e linguistici ispirati sia al modernismo (nel senso di contestazione della storia e espressione di un'ansia individualistica) sia al postmodernismo (come visione frammentata e accettazione del paradosso nel reale). Va detto che l'introduzione quasi contemporanea di autori e teorie appartenenti a stili ed

epoche diversi causò una sovrapposizione di concetti per cui esistono approcci diversi all'Avanguardia. Il fenomeno reca altresì con sé forme di “residuo” culturale (cioè che del modello originario non viene riprodotto nel modello d'arrivo). Il risultato di una tale operazione non fu la creazione di un genere derivativo, d'imitazione, quanto la nascita di un fenomeno letterario originale la cui finalità – scardinare l'orizzonte di attesa del pubblico e aggirare la pressione della politica sugli intellettuali – si può dire raggiunta. In un'intervista Yu Hua ricorda: «*We wanted to say [...] that writing is not in the service of anything other than itself*» (Mishra 2009). Negli anni che precedono i fatti tragici di Tian'an men (1989) sono in gioco in Cina l'indipendenza della scrittura e il concetto di “letteratura pura”: l'ideale o illusione di una letteratura libera da vincoli ideologici spinse questi giovani scrittori a utilizzare modernismo e postmodernismo per eludere i criteri del realismo socialista ma, soprattutto, per dotarsi di un capitale simbolico in contrapposizione al *mainstream* culturale e letterario del tempo – o forse piuttosto, come gli ultimi decenni sembrano dimostrare – ai fini di un pieno riconoscimento da parte sua.

Una stagione di grande pluralismo

Link (1993, p. 6) descrive vividamente l'entusiasmo di una generazione di critici e studiosi cinesi per i quali «*critical theory was first, undeniably and purely a Western theory and this was important because the PRC students' approach was simultaneously a flight from Maoism and its legacy*». Fu una stagione di grande pluralismo della cultura cinese, facilitato dalle numerose traduzioni di opere creative, critiche e teoriche di livello internazionale. La poesia e la narrativa sperimentali nate allora suscitavano una straordinaria ridiscussione del modello del realismo e dello stile “alla Mao” (*Maowenti* 毛文体), introducendo stilemi e strategie innovative nello scardinare la logica e la simbologia convenzionali, ma soprattutto inaugurando una nuova modalità espressiva, fondata su una maggiore libertà e poliedricità creativa. Anelando a prospettive inedite atte a decostruire un sistema di rappresentazione della realtà giudicato ipocrita e insufficiente a comprendere, nell'apparente e sedicente oggettività del realismo, il tumulto soggettivo dell'individuo nonché la molteplicità e ambiguità del reale, gli Avanguardisti adottarono di volta in volta dispositivi quali la focalizzazione interna, approcci metanarrativi, forme di *stream of consciousness* oppure una oggettività descrittiva straniante, tesi a far emergere una nuova visione del reale, ma, soprattutto a garantire a se stessi un ruolo più visibile e riconosciuto nel *wentan* 文坛, ossia il *milieu* letterario detentore di potere intellettuale e di un forte capitale simbolico nella società cinese.

Le influenze occidentali e la rottura con il passato

Nella scrittura dell'Avanguardia, in particolare, le opere di Yu Hua, Can Xue 残雪 (n. 1953) e Ge Fei 格非 (n. 1964) risentono, per esplicita ammissione degli autori, dell'influenza e suggestione di Kafka, Robbe Grillet e Calvino per quanto riguarda la sfera europea. A essi vanno aggiunte altre icone della narrativa occidentale moderna, da Faulkner a García Márquez. Questa combinazione di modelli rivela la natura composita e ibrida dell'influsso artistico-intellettuale cui si richiama l'Avanguardia cinese. Modernismo e postmodernismo senza soluzione di continuità fornirono un coacervo di tendenze utili al sovvertimento del canone e delle pratiche letterarie locali. Se interpretiamo la parola "traduzione" in termini ampi di trasposizione e adattamento di stili e modelli letterari alieni in una cultura ricevente, il potere consacrante di questa appropriazione culturale fu di fatto un processo di auto-legittimazione dei giovani avanguardisti cinesi nella scena letteraria.

Nei racconti sperimentali prodotti nel breve spazio di cinque o sei anni troviamo la narrazione di esperienze sensoriali "aumentate", che sfiorano il paranormale e il fantastico, frutto di una immaginazione non più sottomessa alle rigide norme del possibile. La quotidianità della vita psicosensoriale vi è dipinta attraverso labirinti linguistico-narrativi che ricalcano i labirinti della mente umana, divenendo espressione di una presa di autonomia intellettuale. La palese diversità di questo linguaggio rispetto alla narrativa precedente – costretta a uno scolastico e mimetico realismo – segnala un ricercato senso del perturbante (nell'accezione freudiana), la volontà di suggerire inquietudine, disorientamento. Questa tendenza deliberatamente straniante – «anarchia dei segni» e «un vuoto di significati» (Zhao 1992, p. 99) – attraverso la nuda sensorialità e l'insinuazione dell'irreale nel quotidiano attuò un progetto culturale fortemente "politico" nell'"obbligare" il lettore ad accettare l'incoerenza, il primato del dubbio e l'assurdo, senza fornirgli alcun elemento interpretativo. D'altro canto le scelte stilistiche kafkiane, la destabilizzante ironia metanarrativa alla Calvino, così come il senso di metafisico orrore presenti in quei testi, attingendo alla migliore tradizione occidentale, ebbero la funzione di manifesto di identità e rottura verso il passato – tipica di ogni avanguardia – e di riconoscimento da parte dell'establishment letterario di allora. Dopo una fulminea ascesa, l'esaurimento dell'esperienza dell'Avanguardia non segnò un punto di arresto né un rapido declino del capitale simbolico da essa acquisito: anzi, il passaggio a forme di scrittura più convenzionali, benché sempre attente all'evoluzione spasmodica della realtà cinese contemporanea, ha permesso oggi a que-



Gao Xingjian (nato a Ganzhou il 4 gennaio 1940; vincitore del premio Nobel per la letteratura nel 2000), *Moon and Wind*, acquerello, 2016, Alisan Fine Arts.

gli stessi autori di occupare uno spazio privilegiato nel wentan: Yu Hua è un astro ormai riconosciuto della letteratura cinese ufficiale, Ge Fei un romanziere e docente universitario di prestigio, mentre Can Xue si è ritagliata una posizione più marginale, vantando tuttavia un forte seguito a livello intellettuale, soprattutto all'estero.

Nicoletta Pesaro
Università Ca' Foscari di Venezia

BIBLIOGRAFIA

Casanova P., *La République mondiale des Lettres*, Editions du Seuil, Paris 1999.

Casanova P., *Consecration and accumulation of Literary Capital: Translation as Unequal Exchange*. In *Critical Concepts: Translation Studies*, edited by Mona Baker, Routledge, London 2010, pp. 285-303.

Link P., *Ideology and Theory in the Study of Modern Chinese Literature*, «Modern China», 19:1, 1993, pp. 4-12.

Mishra P., *The Bonfire of China's Vanities*, New York Times, 1999 Jan. 23. <http://www.nytimes.com/2009/01/25/magazine/25hua-t.html> (ultimo accesso: 25/02/18).

Venuti L., *The Scandals of Translation: Towards an Ethics of Difference*, Routledge, London and New York 1998.

Xingjian G. 高行健, *Xiandai xiaoshuo jiqiao chutan* (Discorso preliminare sul romanzo moderno), Guangzhou, Huacheng chubanshe 1981.

Yu H., 余华 *Xuwei de zuopin* 虚伪的作品 (Opere ipocrite, 1989), in *Yu Hua Zuopin ji* 余华作品集 (Opere di Yu Hua), Zhongguo shehui kexue chubanshe, Beijing 1994, vol. II, pp. 277-288.

Zhao H., *The Rise of Metafiction in China*, *Bulletin of the School of Oriental and African Studies*, 1992, 55:1, pp. 90-99.

Esami di Stato 2019

IN QUESTE PAGINE LE PROVE DI GIUGNO SVOLTE E COMMENTATE CRITICAMENTE.

IL MATERIALE È UTILE PER LA PREPARAZIONE ALL'ESAME E PER L'ATTIVITÀ DIDATTICA DEGLI ULTIMI ANNI DELLA SCUOLA SECONDARIA DI SECONDO GRADO.

La prima prova di giugno 2019

Bianca Barattelli, Alessandro Mezzadrelli

IL NUOVO ESAME DI STATO METTE AL CENTRO IL TESTO COME PUNTO DI PARTENZA PER DEFINIRE UN ORIZZONTE PIÙ AMPIO

“**P**artire dal testo per andare oltre il testo”: si potrebbe dire così, se si volesse condensare in uno *slogan* lo spirito della prima prova che ha debuttato nel giugno 2019. Il nuovo esame mette infatti al centro il testo, sia esso un brano letterario (tipologia A) o un testo argomentativo da analizzare e su cui riflettere (tipologia B) oppure il breve testo d'appoggio assegnato nella tipologia C, erede del tema tradizionale. Da questo testo ci si sposta poi verso un orizzonte più ampio, a definire il quale concorrono le diverse discipline che hanno accompagnato lo studente durante il suo percorso di studi.

La prova come espressione della propria personalità e consapevolezza

Sia le tracce della sessione ordinaria che quelle delle prove suppletiva e straordinaria sono infatti accomunate da un'estrema libertà e apertura alla pluralità e diversità di approcci che gli studenti possono individuare e seguire. Niente vincoli particolari, inoltre, né per la lunghezza del testo né per le modalità con cui condurre l'argomentazione; se mai, indicazioni operative utili per guidare i meno sicuri. Niente particolari richieste sul fronte delle nozioni di letteratura, retorica, ecc.. Una prova di competenze, potremmo dire, in cui lo studente è chiamato a esprimere se stesso in modo da far emergere liberamente la sua personalità e la sua sensibilità, sostenute da una preparazione complessiva che gli permette di esercitare un giudizio consapevole, anziché esibire conoscenze spicciole ricucite alla

bell'è meglio con il filo incolore della banalità e della superficialità. Il nuovo esame, ci sembra questa la sua caratteristica più interessante e innovativa, ha spianato definitivamente la strada al finora alquanto bistrattato Novecento e ha sgombrato il campo dall'ansia di “fare il programma”, posto che di programma non ha più senso parlare. Le tracce prevedono che i testi siano la palestra per dimostrare di aver acquisito con sicurezza gli strumenti per comprenderli, analizzarli e interpretarli: averli trattati in classe quindi è del tutto marginale, anche se naturalmente aiuta – non foss'altro che come rassicurazione. Lo stesso vale anche per la richiesta di riflettere su un tema secondo l'approccio storico: alle vecchie tracce che richiedevano una conoscenza puntuale degli eventi e la capacità di costruire un percorso che mettesse insieme i fatti e la loro interpretazione alla luce della critica storiografica (a meno di non limitarsi a sciorinare un elenco di date e nomi), sono stati sostituiti testi argomentativi di varia natura, da tenere come stimolo e guida, di modo che lo studente possa esprimere la sua opinione senza doversi cimentare in astratto con i massimi sistemi. Sembra quindi di poter dire che il nuovo esame ha archiviato anche la visione per così dire enciclopedica della scuola, quella per la quale si devono dare conoscenze approfondite su tanti argomenti, ma che non può più pensare, a fronte della complessità che caratterizza il nostro tempo, di formare degli specialisti (di letteratura o di altro) quando invece quello che urge formare sono dei giovani in grado di essere cittadini consapevoli e attivi.



Il Novecento come filo conduttore

Abbiamo detto sopra che il Novecento ha fatto il suo ingresso trionfale all'esame: più precisamente, il motivo conduttore delle diverse tracce della prova della sessione ordinaria sembra riconducibile all'idea della "liquidità", dell'incertezza che caratterizza il presente, che vede la crisi e il tramonto delle ideologie e dei valori consolidati a noi familiari. Nella tipologia A, infatti, Ungaretti si pone domande sul mistero di Dio (A1), mentre Sciascia descrive il capitano Belodi impegnato nella complessa ricerca di una verità difficile da raggiungere per l'omertà e i tentativi di depistaggio (A2). Nella tipologia B, i testi presentano il passato come se esortasse il presente a mettersi in discussione, tralasciando ogni illusoria sicurezza sul futuro dell'umanità. I settori interessati sono i più diversi: dal patrimonio artistico di cui parla Tomaso Montanari (B1), all'incapacità dell'uomo di prevedere gli effetti di un'esplosione termonucleare (B2), al tentativo di fare un bilancio del secolo appena trascorso (B3). La seconda parte della prova, quella riservata alla produzione libera e funzionale a far emergere soprattutto lo spirito critico, pare invece indicare una possibile risposta all'analisi del presente appena fatta: anche in un'epoca incerta e priva di valori sicuri è possibile battersi per un ideale e anteporre a se stessi il bene comune, mettendo in gioco addirittura la propria vita, come richiamano la figura di Gino Bartali (C2) e ben più tragicamente quella del generale Dalla Chiesa (C1).

Un respiro interdisciplinare e pluridisciplinare

Le tracce – che riguardano tutti gli otto ambiti previsti dal *Quadro di riferimento* – propongono tematiche tutto sommato alla portata dei ragazzi, che alla luce dei propri studi e delle proprie esperienze e conoscenze dovrebbero riuscire ad assumere un punto di vista sufficientemente consapevole e personale sulle questioni proposte. Lo studente non fatica quindi a trovare le idee, ma deve piuttosto evitare di cadere nella retorica e nei *clichés*: e in questo, va precisato, qualche traccia avrebbe potuto essere formulata in modo più accorto per scongiurare già alla fonte questo rischio. Come si diceva, agli alunni non si richiedono conoscenze disciplinari particolarmente approfondite e l'obiettivo della prova è invece valorizzare la loro capacità di muoversi tra le discipline, mettere in relazione le conoscenze, utilizzare quanto raccolto negli anni della scuola per porsi in modo consapevole e critico di fronte ad alcune questioni rilevanti del mondo che li circonda. Insomma si è finalmente di fronte al tentativo di favorire non più un approccio in prevalenza contenutistico e parcellizzato, ma un respiro interdisciplinare e pluridisciplinare. Tracce di questo tipo, insieme all'esperienza del colloquio, mettono sul tappeto questioni che richiedono una seria riflessione da parte di tutto il Consiglio di classe, che dovrà progettare in modo collegiale e condiviso – almeno per le tematiche portanti – il percorso per la classe quinta in modo da rendere ben evidenti agli alunni gli snodi fondamentali e i pilastri che reggono il lavoro dell'ultimo anno, punto d'arrivo e sintesi di tutto il percorso scolastico. Va



inoltre rilevata la presenza diffusa della Storia, il che deve fugare anche gli ultimi dubbi sulla sua pretesa eliminazione nel momento in cui è stato abbandonato il tradizionale tema storico: le note e reiterate polemiche dovrebbero ormai spegnersi, visto che la Storia è presente sullo sfondo in tutte le tracce, e non solo in quelle dichiaratamente “storiche”. È soprattutto il secondo Novecento che la fa da padrone, e anche questa è un’indicazione chiara sulle modalità con le quali impostare il lavoro dell’ultima classe: chi ha sostenuto l’esame nel 2019 ha di sicuro fatto una corsa contro il tempo e ha giocato una partita le cui regole continuavano a cambiare, ma che sia il Novecento (e perché no, il primo ventennio del Duemila) l’obiettivo dell’ultimo anno di scuola è ormai incontrovertibile, e per fortuna. Tra l’altro, è proprio avvicinandosi al Novecento che i ragazzi attivano al massimo il loro interesse e sono stimolati a produrre e confrontare idee e opinioni: la letteratura, finora repertorio soprattutto di poesia e prosa d’arte, assume così un più ampio respiro, in grado di includere anche quella prosa saggistica “di buona fattura” che può essere sfruttata per mettere a punto i meccanismi dell’argomentazione e può offrire ai giovani dei buoni modelli di scrittura. Per chiudere, una rapida disamina delle singole tipologie proposte nella sessione ordinaria.

Tipologia A

I due testi proposti sono l’uno di Ungaretti (più complesso) e l’altro di Sciascia (più accessibile). La scelta ministeriale risulta di per sé buona, anche se forse avrebbe giovato una maggiore precisione nelle consegne per impedire possibili fraintendimenti. Come interpretare il “percorso interiore del poeta” di cui si parla nella prima analisi del testo? Probabilmente il quesito allude allo sviluppo della poesia, ma una maggiore chiarezza non avrebbe fatto

male. Anche nell’analisi del brano di Sciascia c’è qualche aspetto che suscita perplessità. Il termine “protezione”, che compare nell’introduzione e nella domanda numero 4 in riferimento alla mafia, poteva forse essere collocato tra virgolette. Di vera protezione, ovviamente, non si tratta: il termine è utilizzato in senso improprio perché la criminalità organizzata utilizza le armi della violenza, del ricatto, ecc. e la sua “protezione”, a differenza di quella dello Stato, sottintende l’intimidazione e il *do ut des*. È invece la cultura della legalità, del rispetto degli altri e delle regole, rappresentata dal capitano Bellodi, che può costruire un mondo davvero sicuro, al riparo da soprusi, prevaricazioni e violenze.

Tipologia B

Le domande proposte si concentrano sulla comprensione (generale e particolare) del testo, tralasciando questioni di carattere strettamente linguistico (lessico, sintassi, ...) e i temi trattati sono abbastanza diversificati e abordabili con le conoscenze di base e le competenze acquisite attraverso tutti i percorsi di studio presenti nella scuola italiana. Qualche perplessità nasce dalla presentazione grafica, con l’adozione del corsivo per la prima parte del testo di Steven Sloman- Philip Fernbach (B2) rispetto al tondo della seconda parte: si poteva motivare in qualche modo la scelta (nell’edizione cartacea del libro il brano è tutto in tondo), che priva di una spiegazione potrebbe aver disorientato i candidati attenti – giustamente – non solo ai contenuti ma anche agli aspetti formali del testo.

Tipologia C

I testi di supporto alle tracce risultano abbastanza lunghi, con il rischio di risultare per gli studenti un po’ dispersivi: sarebbe stato forse possibile tralasciarne qualche parte senza pregiudicarne il significato. Non risulta, infine, particolarmente valorizzato l’orizzonte esperienziale degli alunni: difesa della legalità e sport sono sì temi vicini al mondo giovanile, ma gli avvenimenti e i personaggi a cui i testi di appoggio si riferiscono appartengono forse all’orizzonte esperienziale di chi ha steso le tracce (e, ad esempio, ricorda nitidamente l’assassinio di Dalla Chiesa per averne letto la notizia sui giornali e visto le immagini al telegiornale) e non a quello dei ragazzi, nati nel nuovo millennio. Per questo appare poco felice la scelta di non corredare più di tanto i testi con note e riferimenti di contestualizzazione, che invece avrebbero potuto far comodo: quanti studenti, ad esempio, avranno davvero avuto le idee chiare su Fausto Coppi e Togliatti?

Bianca Barattelli

Alessandro Mezzadrelli

Insegnanti di Lettere nella scuola di II grado

Italiano

Tipologia A - Analisi del testo

Proposta A1

Giuseppe Ungaretti, uomo di pace e di guerra

Giuseppe Leonelli

La prova di Italiano, Tipologia A, della Maturità di quest'anno, propone per la terza volta all'esame di stato della scuola secondaria superiore una poesia di Giuseppe Ungaretti, «uomo di pena», come si definisce lo scrittore nella poesia *Pellegrinaggio* della raccolta *Il porto sepolto*. Si tratta di *Risvegli*, poesia scritta a Mariano del Friuli, da soldato, in piena guerra, nel 1916, da considerarsi a tutt'oggi fra le meno conosciute, ma sicuramente fra le meglio riuscite del poeta. Ne viene qui proposta l'interpretazione,

Ogni mio momento
io l'ho vissuto
un'altra volta
in un'epoca fonda

Sono lontano colla mia malinconia
dietro a quell'altre vite perse

Mi desto in un bagno
di care cose consuete
sorpreso
e raddolcito
Rincorro le nuvole
che si sciolgono dolcemente
cogli occhi attenti
e mi rammento
di qualche amico
morto

Ma Dio cos'è

E la creatura
terrificata
sbarra gli occhi
e accoglie

goccioline di stelle
e la pianura muta
e si sente
riavere.

Echi pascoliani

Comincia il racconto di uno straordinario viaggio, espresso in versi di intensa essenzialità. Ogni attimo vissuto fino a quel momento appare al poeta incontrato in un'altra dimensione al di fuori di se stesso (cfr. vv.4-5 «in un'epoca fonda /fuori di me»). Momenti, che hanno costituito più vite, ritornano, con un effetto di duplicazione del proprio io. Sono tante immagini di sé, «un bagno di care cose consuete», che il poeta ritrova «sorpreso e raddolcito», mentre dall'alto le nuvole, come viene fatto notare, «si sciolgono dolcemente», guardandolo con «occhi attenti». Amici morti e apparentemente dimenticati sembrano ritrovare, attraverso la memoria del poeta, una qualche forma di vita. Si affaccia anche l'immagine incommensurabile di Dio, che lascia la creatura come «terrificata». Ma su quel terrore piovono goccioline di stelle. Sentiamo vibrare nella poesia echi pascoliani (cfr. *L'aquilone*, v. 3: «io vivo altrove»; vv. 10-11: «un'aria d'altro luogo»). Il poeta si ritrova in un «bagno/ di care cose consuete/sorpreso e raddolcito» fra cui, forse, il sangue dei compagni. Ritorna l'immagine «di qualche amico/ morto», sottolineata dall'*enjambement*. La poesia si chiude sotto una pioggia di «goccioline di stelle» (cfr. Pascoli, *X agosto*, vv.1-4: «San Lorenzo, io lo so perché tanto/di stelle per l'aria tranquilla/ arde e cade») che fanno riferimento a Dio, mentre «la creatura/ atterrita» si sente riavere (vv. 19-25).



Un luogo di guerra descritto da Ungaretti: San Martino del Carso. Sullo sfondo il monte San Michele

La prova di comprensione

È richiesta agli studenti di fronte a questo testo scritto nella stagione letteraria definita in seguito «ermetismo» una serie di prove di comprensione: alcune di queste sono ovvie, come l'invito a sintetizzare «i principali temi della poesia» e non dovrebbero aver prodotto particolari difficoltà, anche se, a dire il vero, in molti test somministrati come prove di ingresso, l'invito a sintetizzare passi anche di media difficoltà sembra abbia costituito spesso uno scoglio tra i più ostici. Leggo sul quotidiano a maggiore diffusione in Italia che «ragazzi che pure avendo in tasca un diploma di scuola superiore non sono in grado di capire un libretto di istruzioni di media difficoltà, figuriamoci un modulo assicurativo o bancario» [il riferimento è alle prove INVALSI]. Non semplicissimo, invece, appare lo svolgimento della seconda domanda, in cui si chiede «a quali risvegli» alluda il titolo della poesia. Il poeta parla, per l'appunto, da poeta: il che, sotto certi aspetti, potrebbe costituire l'implicazione di un enigma da sciogliere. E qui si potrebbe sostenere che in quell'enigma consiste la sostanza stessa della poesia. La domanda, forse, in altri tempi non sarebbe apparsa particolarmente difficile per scolaresche sotto esame. Ma, se è lecito chiederselo, quanti studenti della nostra attuale scuola sarebbero oggi in grado di leggere e capire un testo del genere? Forse quelli il cui insegnante leggesse e interpretasse il testo poetico insieme con i suoi studenti, facendone sentire la

specificità tecnica, la sostanziale differenza con un testo in prosa e il senso di quella differenza. Avviene questo? Mi permetto, per quella che è la mia esperienza universitaria di nutrire più di un dubbio. Spesso mi sono ritrovato, nel recente passato e tuttora nel presente, a lezione con allievi provenienti dalla scuola secondaria che sembrano quasi digiuni di letture di testi letterari e di conseguenza totalmente disarmati di fronte ad essi. Mi chiedo come avrebbero risposto alle domande proposte in questo esame di Stato, soprattutto la n. 6, in cui si chiede ai maturandi di analizzare «dal punto di vista formale, il tipo di versificazione, la scelta e la disposizione delle parole». Si tratta di un impegno che richiede un'articolata conoscenza della struttura del verso italiano, della sua storia plurisecolare, delle trasformazioni novecentesche, che mutano, innovando, secoli di convenzione metrica. Il tutto non può che apparire per studenti provenienti da una scuola secondaria liberalizzata, da cui si può accedere a qualunque facoltà, tutt'altro che facile.

L'interpretazione

In queste condizioni, a chiusura del foglio fornito dal Miur e dedicato alla «prova di italiano» della maturità di quest'anno, troviamo una richiesta conclusiva presentata sotto il titolo *Interpretazione*: «Partendo dalla lirica proposta, in cui viene evocato l'orrore della guerra, elabora una tua riflessione sul percorso interiore del poeta. Puoi



Giuseppe Ungaretti compose, da soldato, la poesia *Risvegli* a Mariano del Friuli, nel 1916. Qui un'immagine della Chiesa parrocchiale

anche approfondire l'argomento tramite confronti con altri testi di Ungaretti o di altri autori a te noti o con altre forme d'arte del Novecento». Forse i proponenti non si rendevano pienamente conto che con tutta probabilità i maturandi, come si chiamavano una volta, per rispondere correttamente in un'aula scolastica, senza alcun libro a disposizione, a quanto richiesto nella *Interpretazione* avrebbero dovuto possedere le nozioni che gli permettessero di impegnarsi nello svolgimento. A questo proposito, non credo possa aver avuto molta efficacia quanto predisposto dal Miur: è stata scelta per quel che si chiamava una volta esame di maturità una delle più belle e sconosciute poesie di un poeta fra i più grandi della nostra letteratura moderna e contemporanea, ancorché oggi quasi dimenticato. Questo sarebbe di per sé un fatto positivo, se il poeta non si prospettasse, nelle potenzialità dell'attuale scuola italiana, sicuramente troppo difficile, in quanto pressoché ignoto per la maggior parte dei giovani a cui viene proposto. Senza contare che oggi trovare, anche all'Università, studenti che abbiano letto *sua sponte* testi della letteratura italiana antica, moderna e contemporanea risulta quasi impossibile. Ma si rileggano i contenuti della *Interpretazione*: «Partendo dalla lirica proposta, in cui viene evocato l'orrore della guerra, elabora una tua riflessione sul percorso interiore del poeta. Puoi anche approfondire l'argomento tramite confronti con altri testi di Ungaretti o di altri autori a te noti o con altre forme

Giuseppe Ungaretti, da *L'Allegria, Il Porto Sepolto*.

Risvegli

Mariano il 29 giugno 1916

Ogni mio momento
io l'ho vissuto
un'altra volta
in un'epoca fonda
fuori di me

Sono lontano colla mia memoria
dietro a quelle vite perse

Mi desto in un bagno
di care cose consuete
sorpreso
e raddolcito

Rincorro le nuvole
che si sciolgono dolcemente
cogli occhi attenti
e mi rammento
di qualche amico
morto

Ma Dio cos'è?

E la creatura
atterrita
sbarra gli occhi
e accoglie
goccioline di stelle
e la pianura muta

E si sente
riavere

da *Vita d'un uomo. Tutte le poesie*, a cura di Leone Piccioni, Mondadori, Milano 1982

Comprensione e Analisi

Puoi rispondere punto per punto oppure costruire un unico discorso che comprenda le risposte alle domande proposte.

1. Sintetizza i principali temi della poesia.
2. A quali risvegli allude il titolo?
3. Che cosa rappresenta per l'io lirico l'«epoca fonda/fuori di me» nella prima strofa?
4. Quale spazio ha la guerra, evocata dal riferimento al luogo in Friuli e dalla data di composizione, nel dispiegarsi della memoria?
5. Quale significato assume la domanda «Ma Dio cos'è?» e come si spiega il fatto che nei versi successivi la reazione è riferita a una impersonale «creatura/atterrita» anziché all'io che l'ha posta?
6. Analizza, dal punto di vista formale, il tipo di versificazione, la scelta e la disposizione delle parole.

Interpretazione

Partendo dalla lirica proposta, in cui viene evocato l'orrore della guerra, elabora una tua riflessione sul percorso interiore del poeta. Puoi anche approfondire l'argomento tramite confronti con altri testi di Ungaretti o di altri autori a te noti o con altre forme d'arte del Novecento.

d'arte del Novecento». Risultato: di fronte a un impegno del genere è pacifico, come è infatti avvenuto, che solo l'otto per cento degli studenti abbia scelto questa traccia. In queste condizioni, quel che viene richiesto, confrontato con quanto posseduto dalla maggior parte degli studenti attuali di ogni ordine e grado, può far sorridere (magari amaramente) i lettori più evoluti che vedono invitare gli studenti ad attingere da forzieri personali probabilmente inesistenti o assai poco capaci di contenuto gli «altri testi di Ungaretti o di altri autori a te noti o con altre forme d'arte del Novecento». Il testo, insomma, si chiude con l'auspicio ministeriale di incontrare candidati possibilmente simili al leggendario Pico della Mirandola, per ricchezza

e articolazione di conoscenze. Saremmo particolarmente lieti d'incontrarli e conoscerli, se esistessero. Certo, non sarebbero molti. D'altra parte, visto che la prova è stata sostenuta da una minoranza esigua dei candidati, la scoperta di un tal personaggio ridarebbe ossigeno e forse anche gloria solo a pochi giovani. Per quanto mi riguarda, mi auguro, in questo campo, un futuro prossimo con candidati più preparati da un punto di vista quantitativo e con linee di svolgimento da parte dei proponenti, quest'anno non particolarmente felici, un po' più meditate.

Giuseppe Leonelli
Università Roma Tre

Esami di Stato, quella domanda su Dio

Sergio Benetti

Luglio. Gli esami di Stato sono in dirittura d'arrivo. Ma la domanda rimane, di pietra, come nel decalogo di Mosè. Ora la si ricorderà ancora di più: «Ma Dio cos'è?». Il ministro Bussetti ha detto: «è importante che gli studenti riflettano su certi temi». Quanti ragazzi avranno scelto la poetica di Ungaretti? E agli studenti italiani vien chiesto in aula «Dio cos'è»? È la domanda delle domande. Impossibile. Di Dio è più ciò che non sappiamo che il conosciuto. D'innanzi a Dio ci si chiude la bocca (*mysterion*). Ma lo stesso Dio ci ha messo una spina nel fianco, un desiderio, una inquietudine, ci ha inferto un colpo sinistro imprimendoci il suo marchio. Lo stesso Ungaretti in un'altra poesia scrive: «chiuso tra le cose mortali ... perché bramo Dio?». L'interrogativo «Dio cos'è?», presuppone già l'Assoluto. È una evidenza. La stessa Bibbia e popoli antichi vivevano in un universo popolato da dèi-divinità. Dio era un dato di fatto. Oggi invece il vettore è nella direzione dell'uomo. Dallo «scontro con gli dèi» si è passati allo «scontro tra gli uomini» fino ad arrivare allo «scontro dell'uomo con se stesso». In un'epoca nella quale «Dio è morto», nel tempo della «prima generazione incredula», in una cultura nella quale dio è il proprio io, quale spazio, quale possibilità per udire «Ma Dio cos'è?». La domanda è filosofica-teologica. Dio non è un oggetto o una cosa ma speculando scientificamente l'interrogativo ci sta e ciò ha il suo peso. Ontologicamente, razionalmente, l'uomo si chiede cos'è Dio. Religiosamente ed in modo esperienziale invece il fatto ha altre connotazioni: Dio è un incontro, una relazione, uno stare uno di fronte all'altro: «Mio

Signore, mio Dio, tu lo sai che ti amo». Questo è quello che il cristianesimo narra. Per gli ebrei e i musulmani invece Dio è un al di là, innominabile, un totalmente altro. I discepoli di Cristo su Dio hanno qualcosa in più: la sua epifania. Ritorniamo nei meandri della storia: chi oggi si fa e ode questa domanda? Senza Ungaretti, l'arte, la poesia, la bellezza, la parola «Dio» risuonerebbe? Dio è un affare solo delle religioni e delle Chiese? Anche il laico, se pensa, ha la domanda sulla trascendenza. Il mio gattino no. Infine: si può vivere senza Dio? La vita cos'è senza Dio? Ungaretti risponde dicendo «una creatura atterrita e con gli occhi sbarrati». Grazie al ministro Bussetti la scuola si è dibattuta sulla questione-Dio. Confidiamo che tale istituto sia pietra d'inciampo, sulla trascendenza faccia riflettere gli studenti. Come a un incrocio ti fermi e poi vai a destra o a sinistra. Speriamo la scuola non glissi, banalizzi o inquina questa potente domanda. Essa esiste solo se qualcuno la pone. Quel «ma» è anche un congiuntivo-avversativo. Dio da solo senza gli uomini non può stare. Quella proposizione dice relazione, dialogo-scontro tra due diverse realtà.

Sergio Benetti
Docente IRC, Dueville Vicenza



Giuseppe Ungaretti (Alessandria d'Egitto 1888 - Milano 1970)
maturò la sua conversione religiosa alla fine degli anni Venti

Proposta A2

Da *Il giorno della civetta* di Leonardo Sciascia

Cristiana Lardo

La proposta A2 della maturità 2019 prevede l'analisi di un brano di Leonardo Sciascia tratto da *Il giorno della civetta*, un romanzo pubblicato nel 1961 che come tante altre opere dell'autore ambienta la sua storia, estremamente attuale a tutt'oggi, nella Sicilia del secolo scorso. Mi siano consentite, preliminarmente, alcune osservazioni sul termine "analisi", però. Analizzare un brano sottintende la volontà – peggio, la necessità – di staccarlo dal suo corpo vivo, come si fa con una siringa di sangue, con ampolle di acqua prelevata dal mare o con una scomposizione matematica. Significa isolare un brano di testo e renderlo inerte, in qualche modo, farlo diventare inoffensivo privandolo del corredo del suo indispensabile contesto che continuamente in esso si rifrange. Parlare di "analisi", dunque, rende meno giustizia alle parole: meglio sarebbe procedere a una "lettura" di un brano, che implica in sé attenzione al microcosmo che in esso è rappresentato nel suo dialogo continuo con il macrocosmo del romanzo e più ancora dell'opera intera dell'autore. Per questo motivo procederò alla lettura articolando un unico discorso che risponda alle domande proposte.

Una sequenza narrativa apparentemente statica

Il brano proposto è una sequenza narrativa a prima vista statica, un interrogatorio *sui generis*, nella quale l'azione, apparentemente assente, è invece evocata nella sua più drammatica coerenza. In commissariato ci siamo anche noi lettori. Assistiamo all'interrogatorio, che è più un monologo, caratterizzato dalla reticenza di Giuseppe Colasberna, in perfetto stile omertoso. Solo chi è libero da dinamiche perverse, il capitano Bellodi, parla chiaro. Ma non del tutto: usa anche lui delle reticenze per farsi capire da chi quel mondo l'ha assimilato fino a farlo diventare parte di sé. L'azione, si diceva, è poca solo apparentemente: il capitano Bellodi sta interrogando in commissariato i fratelli soci di Salvatore Colasberna, imprenditore ucciso due giorni prima, per far luce sull'accaduto. Bellodi ha già una sua idea sulla natura dell'omicidio, ma vorrebbe portare piano piano gli interrogati a superare la nebbia che deliberatamente offusca il fatto. I personaggi sono schierati in due fronti con-

trapposti: quello della legalità e dell'amore per la verità, ossia il capitano, e quello dell'omertà e dell'ambiguità di stampo mafioso, rappresentato dagli altri. Bellodi comincia sottoponendo un'ipotesi balzana, proposta da una lettera anonima: il delitto è di natura sentimentale e Colasberna è stato ucciso per motivi di gelosia. Quella di Sciascia è una mossa da maestro: l'ipotesi è assurda sia per Bellodi che per gli interrogati ed è subito scartata dal fratello, che liquida l'illazione con un «cose da pazzi» che è, e resta, l'unico momento in cui entrambi i fronti si trovano d'accordo. In quel «cose da pazzi» è racchiuso tutto un mondo, evocato, mai detto, che prevede che il nome del morto non si possa infangare. Quel codice impregnato di logica mafiosa non può accettare che l'omicidio sia frutto di una "storia di corna": Bellodi lo sa bene e costruisce la sua strategia retorica in maniera perfetta, come vedremo. Prova allora ad alzare un po' il livello delle ragioni dell'omicidio (sempre secondo il codice a cui gli interrogati appartengono!), proponendo un'altra ipotesi suggerita di un'altra segnalazione, sempre anonima: c'è stato uno scambio di persona. E stavolta i fratelli convengono: «può essere», rispondono, come se l'essere stato ucciso al posto di un altro riscattasse l'onorabilità della vittima e allo stesso tempo mettesse loro al riparo da indagini ulteriori. È a questo punto che Bellodi (con Sciascia) scopre le sue carte: il presunto sosia dell'ucciso è in Belgio, e chi l'ha ucciso doveva saperlo per forza. La motivazione, allora, va cercata negli affari di lavoro di Colasberna. Lo dice esplicitamente, evocando pesantemente il non detto: il fratello e i soci sanno bene il motivo. Sciascia costruisce il dialogo procedendo per opposizioni: un no condiviso alla prima ipotesi, un sì (apparentemente) condiviso alla seconda, ma è solo alla terza che emerge il contrasto (evidente, invece, fin da subito, per il lettore), suffragato dalle parole scelte per i personaggi. E anche il capitano usa lo stesso registro, mimando ironicamente un atteggiamento di omertà – «non vi dico altre informazioni» – come se non fosse importante, o piuttosto come se, per un momento, condividesse il codice. A questo punto Bellodi può parlare con chiarezza: appoggiandosi a un'altra fonte anonima, prospetta un altro possibile scenario, che in realtà



L. Sciascia, *Il giorno della civetta*, Einaudi, Torino 1961.

è l'unico ammissibile, cominciando a descrivere la vera motivazione: Colasberna è stato ucciso perché ha rifiutato la «protezione» della «associazione» che si è proposta di «custodire» il materiale e i macchinari della ditta. E non solo. Parlare del particolare, ossia la «guardiania», implica tutto il resto: «la protezione che l'associazione offre è molto più vasta. Ottiene per voi, per le ditte che accettano protezione e regolamentazione, gli appalti a licitazione privata; vi dà informazioni preziose per concorrere a quelli con asta pubblica; vi aiuta al momento del collaudo; vi tiene buoni gli operai...». Il particolare sottintende l'universale, con la consapevolezza che *tout se tient*, come la ragnatela che mano a mano ingloba la vittima. L'attitudine di far dialogare continuamente il microcosmo con il macrocosmo sembra essere anche la guida narratologica del brano, così come del romanzo, così come dell'intera opera di Sciascia.

Linguaggio verbale e non verbale

A Sciascia e al suo “portavoce” - personaggio Bellodi interessa parlare dell'azione totalizzante della mafia, della sua copertura a tutto tondo. Le parole che Sciascia sceglie per Bellodi evocano bene questa infiltrazione totale che non lascia spazi bianchi. La mafia viene definita come «gente, voi mi capite, che non dorme mai». Ed è proprio quell'inciso tra due virgole – «voi mi capite» – che fa scatenare la reazione narrativa negli interrogati. Anche loro in questa sequenza scoprono le loro carte: «“Di queste cose non sappiamo niente” disse Giuseppe Colasberna: gli altri, con facce stralunate, annuirono». Il fronte di cui si è parlato prima si è allargato: se finora la contrapposizione era tra due, Giuseppe Colasberna e il capitano Bellodi, ora il lettore ha la percezione che il primo non è da solo: ci sono gli altri, stralunati e solidali, a creare un fronte ottuso e compatto contro Bellodi. Un fronte anche fisico: senza retorica ma denso di significa-

ti espressi con il linguaggio non verbale di una mimica che evoca – senza raccontarla – anche la prossemica. Noi lettori siamo in quel commissariato anche noi: e ci viene istintivo immaginare Giuseppe Colasberna o gli altri accennare il gesto di alzarsi dalla sedia. Un linguaggio non verbale, si diceva, o meglio preverbale: un'ulteriore caratterizzazione dei personaggi appartenenti al fronte negativo, abbruttiti fino alla negazione della parola. Bellodi ha la percezione di ciò fin dall'inizio del brano: oltre alle sue parole e al suo metodo “maieutico”, se così si può dire, per giungere alla verità – sia pure negata e minimizzata dagli altri –, usa nel suo discorso anche dei numeri. Parla di «cinque» lettere anonime arrivate, poi di dieci ditte per esemplificare come opera l'«associazione»: «Si capisce che se nove ditte hanno accettato protezione, formando una specie di consorzio, la decima che rifiuta è una pecora nera»: si tratta di numeri dal calcolo facile, di numeri all'ingrosso, per spiegare meglio il suo ragionamento a interrogati di non alto profilo culturale e intellettuale dai quali però guardarsi, che incutono molta paura. Il registro scelto da Sciascia per Bellodi è un registro quasi elementare ma sempre guardingo: egli sa di avere ragione, ma le sue sono parole caute, mai ambigue, e il suo metodo procede per passaggi, da vero rappresentante della verità. I suoi ascoltatori sono omerosi, reticenti, ultimamente ostili; gente di poche parole ma con una mimica facciale estremamente eloquente: «“non le ho mai sentite queste cose” e il fratello e i soci fecero mimica di approvazione».

Narrazione e giudizio

La tecnica narrativa di Sciascia è un giudizio insieme alla storia che narra. Dalle parole scelte alla costruzione di questo dialogo mancato, o, meglio, in cui uno dei due fronti manca deliberatamente il dialogo, limitandosi a rispondere secondo un formulario reticente, il brano di Sciascia sembra non consentire spazio ad altre ragioni, perché è la rappresentazione di una ragionevolezza che ha lasciato il posto alla prevaricazione e alla violenza. Leonardo Sciascia ha inaugurato una rappresentazione della mafia che non lascia alcuno spazio a sue interpretazioni assolute, come accadeva nella letteratura precedente. Dopo di lui, molti sono gli autori che, pur narrando, denunciano: Sciascia è uno dei precursori del genere della *non fiction*, tanto in auge ai giorni nostri. Grande narratore e grande critico letterario, sul ruolo della letteratura Sciascia ha scritto nel suo saggio *La Sicilia come metafora*: «Da parte mia ritengo che uno scrittore sia un uomo che vive e fa vivere la verità, che estrae dal complesso il semplice, che sdoppia e raddoppia – per sé e per gli altri – il piacere di vivere. Anche quando rappresenta terribili cose». Inoltre, come per tutti di autori

che aprono nuove strade alla letteratura, forse, è interessante provare a rintracciare degli archetipi, dei padri letterari. Per quanto riguarda Sciascia, è lui stesso a suggerire quale sia il suo modello, forse, in qualche modo, inaspettato: «Si è affermato a torto e troppo spesso che *I promessi sposi* è un libro dove la realtà è edificante: non è affatto vero, perché questo libro, innanzitutto critico, contiene già tutto quanto noi conosciamo: la mafia, le Brigate rosse, l'ingiustizia, l'emigrazione... *I promessi*

sposi è un grande libro italiano scritto da un uomo che è tutto sommato molto poco italiano, e che scriveva in italiano meravigliosamente bene»¹.

Cristiana Lardo
Università degli Studi di Roma Tor Vergata

1. Intervista del 1987 a James Dauphiné, citata in *Il Maestro di Regalpetra. Vita di Leonardo Sciascia*, di Matteo Collura, Longanesi, Milano 1996, pagg. 80-81.

TRACCIA MINISTERIALE - Per tutti gli indirizzi di ordinamento e sperimentali

Leonardo Sciascia, *Il giorno della civetta*, ADELPHI, VI edizione *gli Adelphi*, Milano, gennaio 2004, pp. 7-8.

Nel romanzo di Leonardo Sciascia, *Il giorno della civetta*, pubblicato nel 1961, il capitano Bellodi indaga sull'omicidio di Salvatore Colasberna, un piccolo imprenditore edile che non si era piegato alla protezione della mafia. Fin dall'inizio le indagini si scontrano con omertà e tentativi di depistaggio; nel brano qui riportato sono gli stessi familiari e soci della vittima, convocati in caserma, a ostacolare la ricerca della verità, lucidamente ricostruita dal capitano.

«Per il caso Colasberna» continuò il capitano «ho ricevuto già cinque lettere anonime: per un fatto accaduto l'altro ieri, è un buon numero; e ne arriveranno altre... Colasberna è stato ucciso per gelosia, dice un anonimo: e mette il nome del marito geloso...».

«Cose da pazzi» disse Giuseppe Colasberna.

5 «Lo dico anch'io» disse il capitano, e continuò «... è stato ucciso per errore, secondo un altro: perché somigliava a un certo Perricone, individuo che, a giudizio dell'informatore anonimo, avrà presto il piombo che gli spetta».

I soci con una rapida occhiata si consultarono. «Può essere» disse Giuseppe Colasberna. «Non può essere» disse il capitano «perché il Perricone di cui parla la lettera, ha avuto il passaporto quindici giorni

10 addietro e in questo momento si trova a Liegi, nel Belgio: voi forse non lo sapevate, e certo non lo sapeva l'autore della lettera anonima: ma ad uno che avesse avuto l'intenzione di farlo fuori, questo fatto non poteva sfuggire... Non vi dico di altre informazioni, ancora più insensate di questa: ma ce n'è una che vi prego di considerare bene, perché a mio parere ci offre la traccia buona... Il vostro lavoro, la concorrenza, gli appalti: ecco dove bisogna cercare».

15 Altra rapida occhiata di consultazione.

«Non può essere» disse Giuseppe Colasberna.

«Sì che può essere» disse il capitano «e vi dirò perché e come. A parte il vostro caso, ho molte informazioni sicure sulla faccenda degli appalti: soltanto informazioni, purtroppo, che se avessi delle prove...

Ammettiamo che in questa zona, in questa provincia, operino dieci ditte appaltatrici: ogni ditta ha le sue macchine, i suoi materiali: cose che di notte restano lungo le strade o vicino ai cantieri di costruzione; e le macchine son cose delicate, basta tirar fuori un

20 pezzo, magari una sola vite: e ci vogliono ore o giorni per rimetterle in funzione; e i materiali, nafta, catrame, armature, ci vuole poco a farli sparire o a bruciarli sul posto.

Vero è che vicino al materiale e alle macchine spesso c'è la baracchetta con uno o due operai che vi dormono: ma gli operai, per l'appunto, dormono; e c'è gente invece, voi mi capite, che non dorme mai.

Non è naturale rivolgersi a questa gente che non dorme per avere protezione?

Tanto più che la protezione vi è stata subito offerta; e se avete commesso l'imprudenza di rifiutarla, qualche fatto è

25 accaduto che vi ha persuaso ad accettarla... Si capisce che ci sono i testardi: quelli che dicono no, che non la vogliono, e nemmeno con il coltello alla gola si rassegnerebbero ad accettarla.

Voi, a quanto pare, siete dei testardi: o soltanto Salvatore lo era...». «Di queste cose non sappiamo niente» disse Giuseppe Colasberna: gli altri, con facce stralunate, annuirono. «Può darsi» disse il capitano «può darsi... Ma non ho ancora finito.

Ci sono dunque dieci ditte: e nove accettano o

30 chiedono protezione. Ma sarebbe una associazione ben misera, voi capite di quale associazione parlo, se dovesse limitarsi solo al compito e al guadagno di quella che voi chiamate guardiania: la protezione che l'associazione offre è molto più vasta. Ottiene per voi, per le ditte che accettano protezione e regolamentazione, gli appalti a licitazione privata; vi dà informazioni preziose per concorrere a quelli con asta pubblica; vi aiuta al momento del collaudo; vi tiene buoni gli operai... Si capisce che se nove ditte hanno accettato protezione, formando una specie di consorzio, la

35 decima che rifiuta è una pecora nera: non riesce a dare molto fastidio, è vero, ma il fatto stesso che esista è già una sfida e un cattivo esempio. E allora bisogna, con le buone o con le brusche, costringerla, ad entrare nel giuoco; o ad uscirne per sempre annientandola...».

Giuseppe Colasberna disse «non le ho mai sentite queste cose» e il fratello e i soci fecero mimica di approvazione.

Comprensione e Analisi

Puoi rispondere punto per punto oppure costruire un unico discorso che comprenda le risposte alle domande proposte.

1. Sintetizza il contenuto del brano, individuando quali sono le ricostruzioni del capitano e le posizioni degli interlocutori.

2. La mafia, nel gioco tra detto e non detto che si svolge tra il capitano e i familiari dell'ucciso, è descritta attraverso riferimenti indiretti e perifrasi: sai fare qualche esempio?

Proposta A2 - L'attualità di Sciascia e la coscienza dei giovani maturandi

Rossana Cavaliere

Il testo di Leonardo Sciascia alla maturità è stato una sorpresa per molti: nella concitata fase che precede la prova scritta, turbinavano molti nomi di autori papabili, in virtù di anniversari vari, di nascita o di morte, come Primo Levi, Italo Svevo, Cesare Pavese, Oriana Fallaci, Fernanda Pivano e tanti altri, tra cui – gettonatissimo – Leopardi, per il quale il bicentenario da celebrare era, eccezionalmente, non quello dei natali o della dipartita, bensì quello della composizione del suo capolavoro, *L'Infinito*. Non sembrava, dunque, che qualcuno ricordasse che di Leonardo Sciascia nel 2019 ricorre il trentennale della morte e, a renderlo anche meno favorito, c'era la considerazione che appena lo scorso anno scolastico, 2017/2018, una delle prove suppletive era stata incentrata su un brano, estrapolato dal suo *Il mare del color del vino*, che parlava di migranti. Se aggiungiamo che l'autore siciliano è stato spesso riduttivamente relegato nei libri di testo del biennio, perché erroneamente considerato a questa fascia adatto, e assai poco valorizzato dai manuali del triennio, si completa il quadro di partenza. E invece, Sciascia è rispuntato con la forza della sua scrittura incisiva e l'intatto vigore della sua denuncia. Attualissimo, anzi drammaticamente attuale, malgrado i quasi sessant'anni trascorsi dalla composizione de *Il giorno della civetta* (1961). Se, poi, per la traccia relativa ha optato solo una percentuale contenuta di studenti (l'11%), è agevole ipotizzare che la complessità dell'analisi abbia funzionato da deterrente: il passo, necessariamente decontestualizzato (e i più non avevano letto il libro), è imperniato, infatti, sul sofisticato gioco delle parti tra due interlocutori agli antipodi, come mentalità e come ruolo, e la consegna prevedeva appunto la decifrazione delle spie linguistiche rivelatrici dei diversi atteggiamenti e perfino delle intenzionalità. D'altronde, solo un esiguo 9% ha commentato Ungaretti, in relazione alla tipologia A, a dimostrazione che le seduzioni di altre proposte, all'apparenza più abbordabili, ha influito nella scelta dei ragazzi.

Genesi e novità del romanzo

Era il marzo del lontano 1961 quando il romanzo breve *Il giorno della civetta* fu pubblicato da Einaudi, nella

collana "I coralli", con un prezioso disegno di Guttuso in copertina, *Paese del latifondo siciliano*, del 1956, che, con la forza iconica di un reticolo di ombre incuneate nel fitto ammasso di case squadrate, del tutto inanimate, trasmetteva al potenziale lettore, già dal peritesto, una sottile inquietudine. Insolitamente lunga, rispetto agli *standard* dell'autore, era stata la gestazione (pare avesse cominciato a lavorarci, in modo discontinuo, addirittura dal 1956), ma verso la fine del 1958 Sciascia annunciò a Calvino il testo «attualissimo, forse eccessivamente attuale: la mafia, i carabinieri, i deputati»¹ a cui stava dedicando le sue energie. Nell'attuazione pratica dell'intento di scrivere di argomenti scottanti, si era reso conto dei rischi potenziali, cosicché decise di ripiegare su una sorta di «censura preventiva», per evitare «una serie di processi per vilipendio e diffamazione»²: scelse una scrittura allusiva, specie nei passaggi in cui venivano descritte le connivenze della malavita organizzata con i poteri forti, demandando al lettore il compito di provare a riconoscere i personaggi anonimi, che volevano affossare o rovesciare l'inchiesta, o almeno i ruoli da questi ricoperti e gli ambienti di riferimento. Ne venne fuori un romanzo polifonico, con un'interessante alternanza di punti di vista di personaggi dialoganti, non presentati, né contestualizzati o sorretti da elementi didascalici, e una varietà linguistica funzionale alla resa realistica dei mondi d'appartenenza della pletora di personaggi: da qui, la qualità "cinematografica" dell'impianto diegetico che imitava il montaggio (e dell'intenzionalità della scelta alla Dos Passos fa fede la documentata partecipazione al premio Borselli della De Laurentiis). Ricevuto il testo finalmente completo nell'agosto del 1960, Calvino gli rispose un mese dopo con una lettera ricca di elogi, nella quale gli riconosceva una unicità, in Italia, nella stesura

1. L. Sciascia, *Lettera a Calvino*, 24 novembre 1958, come riportata in P. Squillaciotti, *Storia di un'autocensura. La vicenda redazionale de Il giorno della civetta*, in «Todomodomo – Rivista internazionale di studi sciasciani», II, 2 (2012), p. 27.

2. P. Squillaciotti, *La lunga gestazione della «Civetta» - Note ai testi*, in *Id.* (a cura di), *Leonardo Sciascia – Opere – Narrativa, Teatro, Poesia*, vol. I, Adelphi, Milano 2012, p. 1767. L'A. riporta parzialmente L. Sciascia, *Lettera a Vito Laterza*, 9 dicembre 1959, Archivio della Casa editrice Laterza, presso l'Archivio di Stato di Bari.

di un «racconto documentario», dotato di elementi informativi e inquadramento storico adeguati, ma anche di «vivezza visiva, finezza letteraria, abilità, scrittura sorvegliatissima, gusto saggistico, [...] un pizzico di colore locale [...] e un polso morale che non viene mai meno»³. Praticamente, prima dell'esplosione del caso letterario, una consacrazione. Il libro fu un successo anche di pubblico ed ebbe grande risonanza, sebbene fosse venuto a turbare le coscienze degli italiani, per la prima volta messi di fronte, sia pure attraverso la mediazione della letteratura, al fenomeno mafioso, prima sottaciuto o sottovalutato. Leonardo Sciascia, dal canto suo, che aveva già ottenuto consensi (in particolare con *Le parrocchie di Regalpetra*, del 1956, e la raccolta di novelle *Gli zii di Sicilia*, del 1958), conquistò a quarant'anni una straordinaria notorietà, ma anche una persecutoria etichetta di «mafiologo». Il suo racconto scopercchiava le magagne di una società intrisa di corruzione a tutti i livelli, tanto da aver consentito lo sviluppo e il consolidamento di un sistema criminale, che infestava la Sicilia, vantava insospettabili connivenze, specialmente con il potere romano, e già da allora si avviava a incunearsi con i suoi tentacoli nel tessuto socio-economico nazionale e a espandersi, risalendo inesorabilmente «la linea della palma». L'impatto del libro fu perciò rilevante non solo in ambito letterario e sull'opinione pubblica, bensì anche sulla politica, cosicché, a distanza di poco più di un anno dalla sua pubblicazione, venne istituita una «Commissione parlamentare antimafia»: si trattava di una commissione d'inchiesta bicamerale, composta da cinquanta membri, tra deputati e senatori equamente suddivisi, che, nella pratica, non fu mai veramente operativa, a causa dello scioglimento anticipato delle Camere, ma fu un segnale importante di presa d'atto del problema e della volontà di affrontarlo.

Elementi della trama

Il romanzo avvince fin dalle prime pagine, sia per l'appassionata indagine condotta da un solerte uomo di legge votato a smascherare le trame criminali, senza accontentarsi di incastrare gli esecutori materiali dei delitti, sia per la personalità dei due coprotagonisti che si fronteggiano quasi alla pari, nonostante l'opposto portato ideologico e la marcata differenza culturale, in momenti epici della vicenda. Sono due personaggi rimasti nell'immaginario collettivo, quasi a simboleggiare il bene e il male: Bellodi, il famoso capitano dei carabinieri senza macchia e senza paura, mandato nel profondo Sud dalla nebbiosa Parma, colto, raffinato nell'eloquio (le sue parole «musicalmente stormivano»), gentile anche con i soggetti sottoposti a interrogatori, fino all'esasperazione dei suoi collaboratori, abituati a metodi assai più sbrigativi; don



Leonardo Sciascia (Racalmuto 1921 - Palermo 1989).

Mariano Arena, il *boss* burattinaio, capace di muovere i fili senza allontanarsi dalla sua assoluta terrazza di una imprecisata località siciliana, magari sorvegliando la sua granita e vantando una fedina penale lunga quanto tutto l'arco dell'alfabeto (reati «dalla a, abigeato alla z, zuffa»). Creature di fantasia entrambe, sebbene Bellodi riecheggi un personaggio ispiratore reale, il maggiore dei carabinieri Renato Candida, amico dello scrittore, e sia stato associato tante volte al generale Dalla Chiesa, per una serie di caratteristiche comuni. Di Bellodi, considerato tuttora «paradigma dell'eroe antimafia»⁴, colpisce la tenacia e forse intenerisce la volontà di fare un giorno ritorno in Sicilia, espressa nella battuta di chiusura del romanzo («Si sentiva un po' confuso. Ma prima di arrivare a casa sapeva, lucidamente, di amare la Sicilia e che ci sarebbe tornato. «Mi ci romperò la testa» disse a voce alta»), malgrado il fallimento della sua inchiesta, i cui esiti erano stati ribaltati dal collaudato sistema di depistaggio e rilascio di mendaci dichiarazioni da parte di testimoni – all'apparenza – attendibili e benché egli stesso fosse stato esautorato dal completare l'indagine. Di don Mariano invece colpiscono la capacità immaginifica istintiva che si sprigiona dal suo pur rozzo eloquio e ancor più il suo incarnare una sorta di *totem*, suscitando quindi repulsione e insieme attrazione, a causa della perversa fascinazione del male. La sagacia con la quale

3. I. Calvino, *Lettera a Leonardo Sciascia*, 23 settembre 1960, Racalmuto, Fondazione Leonardo Sciascia, citata in P. Squillacioti (a cura di), *Leonardo Sciascia...*, vol. I, cit., p. 1770.

4. C. Sframeli, *L'analisi: il capitano Bellodi fu il primo eroe antimafia*, in <https://www.corriereleocride.it/artestoria-ia/l-analisi-il-capitano-bellodi-fu-il-primo-eroe-antimafia>. Sframeli rimarca come, in una sorta di gioco di specchi moltiplicato, Bellodi, investigatore modernissimo, che già pensava a seguire i flussi finanziari dei mafiosi per colpirli nel punto di maggiore vulnerabilità, sia stato a sua volta ispiratore e modello per molti uomini di legge, che quotidianamente combattono la loro battaglia alla piovra.

l'autore ha mescolato gli ingredienti e condotto la narrazione giustifica il lusinghiero risvolto di copertina di Calvino, il quale magnificava sia l'analisi storico-critica del problema-mafia, sia le forme espressive mature e convincenti, coniugate con «una coscienza civile appassionata e dolente».

La scelta del MIUR

Il passo proposto ai candidati, tratto dalle prime pagine del romanzo, è incentrato sul dialogo tra Bellodi e Giuseppe Colasberna, portavoce dei fratelli di Salvatore Colasberna, piccolo imprenditore edile ucciso dalla mafia perché aveva osato rifiutarsi di sottostare alla cosiddetta “guardiania”, una delle tante “protezioni” imposte dalla cosca che gestiva gli appalti di lavori pubblici. Un passo decisamente non scontato, dal momento che altri sono gli scontri dialogici impressi nella memoria dei lettori, a partire da quello più celebre e ricco di arguzie, che si svolge tra il capitano e il capomafia. Ricordiamo in tanti, infatti, come il potente *boss* riuscisse a dribblare le accuse del capitano, alla maniera di un novello Proteo, sfuggente e imprevedibile, e soprattutto ricordiamo (credo tutti) la celeberrima classifica del genere umano di don Mariano, ai cui piani bassi si attestano «ominicchi» e «quaquaraquà». A testimonianza della fama del libro, ancora oggi risuona quest'ultimo vocabolo, ormai adottato anche fuori dei confini siciliani, con la forza fonosimbolica dell'onomatopea (suggerimenti acustici che evocano il verso dell'oca, associata da sempre alla stupidità, con buona pace del riscatto propugnato da Lorenz) che aggiunge elementi di connotazione e travalica il significato gergale di “delatore” per abbracciarne uno più ampio di persona che parla a sproposito, inaffidabile, del tutto indegna di rispetto e collocata, perciò, al gradino più basso della gerarchia umana. Il dialogo proposto ai candidati, invece, non è celebre e non è declinato sulla falsariga dell'ironia: scelta giusta, a mio avviso, in quanto lo straripante carattere popolare del linguaggio di don Mariano e la godibilità delle sue battute avrebbero rischiato di calamitare l'attenzione degli studenti a scapito dell'eloquio più dotto ma meno pirotecnico del suo avversario e perciò di trovare negli elaborati uno sviluppo preponderante. Qui, invece, il dialogo è giocato sulle sfumature, sulla mimica facciale, sulla mistificazione: meno eclatante ma fonte di numerose, acute osservazioni. Si fronteggiano Bellodi, con il suo rigore di uomo di legge, e, a nome degli altri due fratelli, Giuseppe Colasberna, deciso a negare, negare, sempre, a mentire, perfino ad apparire uno sprovveduto, pur di fornire al capitano una falsa pista, di fuorviarlo. Dal campo e controcampo del botta e risposta emergono due mondi dalla distanza siderale, si dispiegano due culture agli antipodi: quella dell'omertà e dell'illegalità degli interrogati

da una parte, della giustizia e della rettitudine dall'altra. Il capitano vorrebbe estirpare la mala pianta della mafia, almeno dal piccolo lembo di Sicilia dove sta operando con generosa intraprendenza, ma la sua battaglia è destinata al fallimento perché egli non si sintonizza con quella povera gente, da secoli vessata, che ha perso da troppo tempo la fiducia nella giustizia e in uno Stato che sente distante e disinteressato ai suoi problemi. Bellodi infatti non riesce a capire che l'omertà sia la sua arma di difesa e la ritiene, pur giustamente, esecrabile, ma la sua distanza lo isola, lo rende estraneo al contesto, inopportuno, un po' come la civetta del titolo, «quando fuor d'ora si mostra», secondo la citazione shakespeariana.

L'analisi puntuale

Nelle battute d'esordio del passo, seguiamo il capitano che mostra il suo scetticismo riguardo alle insinuazioni contenute nelle lettere anonime, ricevute a proposito del delitto di Salvatore Colasberna: è evidente che l'istituto stesso della lettera anonima lo insospettisce, in quanto, a suo avviso, è così diffuso e radicato in quella terra da costituire uno strumento del depistaggio (anche in questo caso, si cerca di orientare le indagini verso il delitto passionale o lo scambio di persona). Già cinque sono le missive che, ad appena tre giorni dal delitto, gli sono state recapitate prive di firma e contenenti ciascuna una differente ricostruzione dei fatti e del movente, sempre assai poco attendibile. E allora il capitano sciorina le tesi sostenute in alcune di queste come se fossero ipotesi di scuola retorica, solo per mettere alla prova i tre uomini, sondarne le reazioni. E poi approda a quella che ritiene verosimile, cerca di condurli con mano all'ammissione dell'esistenza di un sistema di pilotaggio degli appalti e delle protezioni, imposte «con le buone o con le brusche» da «gente che non dorme mai», personaggi cioè abituati a trafficare anche di notte, membri di un'«associazione», mai nominata ma allusa («voi capite di quale associazione parlo»), capaci anche di garantire alle ditte che avessero accettato la loro protezione a tutto tondo un supporto materiale e logistico. Bellodi si adopera con la sua avvolgente dialettica per risvegliare in loro lo sdegno per la morte del congiunto, evidentemente punito perché considerato un «testardo», una «pecora nera» da annientare, un «cattivo esempio» che non può essere tollerato. Ricostruisce, dunque, a mo' di esemplificazione, la situazione reale da cui è scaturito l'assassinio di Salvatore, collocando al loro posto le tessere del mosaico: ammette di non avere prove, ma di aver raccolto informazioni sicure sul funzionamento pratico dell'intero sistema. Si illude così di riuscire a far capitolare i suoi interlocutori, abbattendone le resistenze con la ferrea logica delle sue argomentazioni. Ma i fratelli, sebbene

chiaramente in impaccio, si mostrano tuttavia tetragoni nella volontà di sviare e far naufragare le indagini: si consultano con lo sguardo e affidano al portavoce Giuseppe le loro lapidarie, evasive, menzognere risposte, prima annuendo all'unisono e provando ad avvalorare false piste («Può essere»), poi negando risolutamente l'unica vera («Non può essere») e dichiarando, con finto sgomento, la loro assoluta estraneità («Di queste cose non sappiamo niente» disse Giuseppe Colasberna: gli altri, con facce stralunate, annuirono), infine rimarcando l'inconsistenza se non l'assurdità della ricostruzione del capitano, che non può avere fondamento né credibilità, visto che nessuno ne parla e non è, pertanto, suffragata dalla *vox populi*, (Giuseppe Colasberna disse «non le ho mai sentite queste cose» e il fratello e i soci fecero mimica di approvazione»). Essi dunque, lesinando le parole e affidandosi alla mimica e ai dinieghi, trincerati dietro lo scudo dell'omertà più pura, recitano fino in fondo una farsa, che appare ignobile agli occhi del lettore e di Bellodi, ma che essi ritengono possa salvarli dalla sorte infausta toccata al fratello ribelle. Il capitano, dal canto suo, ha sfoderato le sue abilità retoriche, per risultare convincente. Numerose, infatti, le pause che intervallano il suo parlare, le reticenze per non dire espressamente ma alludere o per dare una certa enfasi ai concetti espressi: il segno grafico dei puntini di sospensione ci testimonia questi silenzi. Poche ma significative le perifrasi per evitare, in via prudenziale, di menzionare la mafia, al fine di non allertare i Colasberna con il nome del temutissimo spauracchio, che va quasi esorcizzato, tacendolo. Varie le riprese anadiploiche, che sono sì mimetiche del parlato, ma che l'oratore Bellodi utilizza intenzionalmente per rafforzare il senso delle sue parole, anche giocando con il contraddire chiasticamente le secche battute dell'interlocutore («Può essere» disse Giuseppe Colasberna. «Non può essere» disse il capitano [...]. «Non può essere» disse Giuseppe Colasberna. «Sì che può essere» disse il capitano «e vi dirò perché e come»). Bellodi ha dunque fatto ricorso ad artifici della lingua, ma anche a una precisa pianificazione dei contenuti, strategicamente dissimulando all'inizio il suo reale pensiero e aggiungendo gradatamente elementi a favore della tesi, che, seguendo la «traccia buona», ha razionalmente congegnato. Malgrado ciò, esce sconfitto dal confronto, perché non è riuscito ad aprire una breccia nella salda diffidenza dei Colasberna, a convincerli ad aprirsi, a fidarsi di lui e magari a schierarsi dalla sua parte, visto che sta combattendo anche per loro.

Conclusioni

La traccia assegnata ai maturandi prevedeva, dunque, una serie di domande mirate alla scoperta degli espedien-

ti linguistici: un'analisi del testo da condurre come un'indagine poliziesca, cercando cioè gli indizi rivelatori dello scontro di mentalità, di opposte volontà, e spiegandoli, attraverso la funzione metalinguistica, possibilmente allargata a quella meta-letteraria. La consegna richiedeva inoltre una conclusione meditata su quella cancrena che è tuttora la mafia. Ai più documentati veniva offerta l'opportunità di fare riferimento anche alla cinematografia di mafia, e perciò in particolare al bel film di Damiani, tratto nel 1968 dal romanzo e tante volte riproposto dalle televisioni (e da solleciti docenti), in cui una coppia di bellissimi del grande schermo (Franco Nero e Claudia Cardinale, nel loro fulgore) si contendevano l'attenzione degli spettatori, insieme con un don Mariano superbamente interpretato dall'americano Lee J. Cobb, che completava il trittico. I candidati, che avevano memoria del film, potevano ricordarne lo stile *western* (alla sua uscita nelle sale, si parlò di «*western* di Cosa nostra»), la narrazione avvincente, anche grazie all'evoluzione della figura femminile, e lo scontro frontale tra il capitano e il *boss*, simboli dell'opposizione manichea tra bene e male, presente già nel libro ma potenziata da Damiani, che situava la caserma e la casa di Don Mariano una di fronte all'altra, per veicolare il concetto con l'immediatezza che la veloce visione filmica e il pubblico eterogeneo richiedono. La scelta del MIUR, per concludere, può dirsi centrata: rispolverare *Il giorno della civetta* significa rimarcare l'importanza di una letteratura che può contribuire a educare alla coscienza civica, suscitando una sana indignazione per l'amara conclusione della vicenda narrata e sollecitando considerazioni sulla necessità di correggere le storture della nostra società, operando con coraggio e non abbandonandosi a una rassegnata, deleteria abulia. Il romanzo, che vanta una scrittura incredibilmente moderna e si distingue per la lucidità della descrizione del fenomeno mafioso e per la lungimiranza del suo autore che già allora suggeriva strategie fiscali per colpirlo nei suoi interessi, fornisce fertili spunti di riflessione: la lotta alla criminalità è destinata a fallire, se viene affrontata da eroici ma isolati difensori della legge; la ricerca della verità non approderà mai ai risultati sperati, se non è condotta collettivamente; nessun cambiamento profondo avverrà mai, nella mentalità e nella società, se lo sforzo non è condiviso. È un dovere civico denunciare la mafia e prevenirla. A volte può bastare la lettura guidata di un libro o l'analisi di un passo di letteratura perché i giovanissimi possano di nuovo credere nell'impegno e sperare – perché no? – nella possibilità concreta di cambiare il mondo, insieme, ciascuno con i suoi mezzi e le sue specificità.

Rossana Cavaliere
Dottore di ricerca in Italianistica

Tipologia B - Analisi e produzione di un testo argomentativo

Proposta B2 - I paradossi della conoscenza incompleta

Mario Alai

Siamo di fronte a una traccia un po' inusuale e anomala, che per vari motivi crea un sottile senso di disagio: anzitutto riunisce insieme, ma senza distinguerli esplicitamente, tre temi piuttosto diversi: (1) il contrasto tra l'altissimo livello della nostra conoscenza scientifica, e la possibilità di errori di valutazione e fallimenti tecnologici; (2) il contrasto tra il livello della conoscenza scientifica e gli standard morali insufficienti a garantirne sempre il miglior uso; (3) il contrasto tra la capacità di realizzare istituzioni sociali complesse e ben funzionanti, e la nostra limitata comprensione dei loro meccanismi. Il primo è un problema epistemologico, il secondo è un problema etico, il terzo è un problema per le scienze sociali.

In questa situazione l'esaminando rischia di non distinguere bene tra questi problemi, prestando attenzione solamente a uno o due di essi, e svolgendo dunque il tema in modo sostanzialmente incompleto. D'altra parte, per chi riuscisse a metterla adeguatamente a fuoco, questa molteplicità rappresenterebbe una sfida interessante, quella di sviluppare la relazione e le possibili intersezioni dei tre temi. Dopo tutto, infatti, si tratta in ciascun caso di un contrasto tra un tipo di forza e un tipo di debolezza che caratterizza la nostra conoscenza, specie quella scientifica.

Altra anomalia e fonte di disagio è il fatto che la traccia fornisce informazioni ambigue e incomplete, insufficienti a una ben fondata valutazione dell'evento proposto. Viene in vario modo suggerito che l'esplosione abbia causato gravissimi danni sulle persone coinvolte, ed è quanto ci si aspetterebbe, trattandosi della più potente esplosione atomica della storia. Tuttavia tali danni non sono poi descritti, e qualche accenno (come quello che i bambini degli atolli colpiti ebbero la sorte peggiore, non

essendo ancor potuti rientrare in patria) farebbe supporre che non vi siano state in effetti perdite di vite e nemmeno gravissime patologie. Ma nemmeno questo è detto esplicitamente, e l'esaminando è dunque lasciato in una sostanziale incertezza sull'effettiva gravità del fatto che sarebbe chiamato a valutare.

Ancora, di ciascuno dei tre contrasti la traccia dice che è «incredibile»: ma a ben pensarci, esso è invece naturale e comprensibile, una volta considerato quel che sono l'uomo, la conoscenza, e i meccanismi sociali. La traccia potrebbe dunque risultare in parte fuorviante; ma di nuovo, a ben comprenderla, essa stimola alla riflessione mediante il meccanismo retorico del paradosso. Un paradosso, cioè il contrasto tra ciò che appare e ciò che è, invita a cercar di capire come e perché le cose stiano in un modo quando sono in un altro (o perché appaiano in un modo quando sono in un altro). Qui, cogliendo questo stimolo, si dovrà spiegare perché, in ciascuno dei tre contrasti suddetti, si possano avere insieme quella forza e quella debolezza, quando esse potrebbero sembrare incompatibili, superando l'ottica ingenua che produce l'apparenza dell'incompatibilità, per comprenderne in un'ottica sofisticata la compatibilità.

Infine, la traccia rischia di esser seriamente fuorviante anche quando dice che gli autori del brano «sviluppano una riflessione su quella che il titolo del libro definisce "l'illusione della conoscenza"». Infatti i contrasti di cui si è detto non rendono la conoscenza un'illusione, tutt'altro: semmai ne illustrano la vera natura, che è di essere incompleta. L'unica illusione sarebbe semmai che per esser reale la conoscenza debba essere completa. È quanto possiamo chiarire impegnandoci ora in un ipotetico svolgimento del tema.



Il test nucleare “Castle Bravo”, effettuato nell’atollo di Bikini dagli Stati Uniti nel 1954, diede origine a un’esplosione nucleare di potenza circa mille volte superiore a quelle di Hiroshima e Nagasaki

Comprensione e analisi

Risposta al quesito 1

Mentre l’episodio narrato illustra il contrasto (1) (tra la raffinatissima conoscenza richiesta a fabbricare la bomba e l’ignoranza che ha causato un errore sui suoi reali effetti), nella seconda parte si lumeggiano il contrasto (2) (tra grandi le scoperte scientifiche e realizzazioni tecniche, e i difetti morali quali arroganza e dissennatezza) e il contrasto (3) (tra la creazione di sistemi economici e politici ben funzionanti e la scarsa comprensione del loro funzionamento). Tali contrasti sono chiamati paradossi, cioè fenomeni contrari alla *doxa*, alla prima apparenza.

Risposta al quesito 2

Questo è il contrasto (2): la mente è geniale e brillante, cioè forte quanto alla razionalità cognitiva, ma patetica e stolta, cioè degna di commiserazione, perché carente quanto alla razionalità pratica, cioè dal punto di vista etico.

Risposta al quesito 3

È incredibile che siano in grado di costruire bombe termonucleari perché ciò richiede conoscenze talmente vaste e profonde da parere inarrivabili; è incredibile che le costruiscano perché pare impossibile che gli umani siano tanto malvagi e stolti da compiere un’azione talmente cattiva e con conseguenze così disastrose.

Svolgimento

Nel complesso i tre contrasti configurano il paradosso pascaliano della contemporanea grandezza e miseria dell’uomo: grandezza intellettuale ed estrema debolezza fisica: «L’uomo è solo una canna, la più fragile della natura; ma una canna che pensa» (377). Ma anche perché

l’uomo è consapevole di avere origine, ma da tale origine è decaduto (370); e perché tutta la sua scienza non è in grado di avvicinarlo al bene e a Dio: Cartesio è inutile (ed incerto) (50-52)¹. Per Pascal solo il Cristianesimo ci dice la verità sull’uomo, insegnando che egli è appunto insieme grande e misero: grande perché creatura di Dio, misero proprio perché creatura e non Dio egli stesso.

In realtà anche i vertici della cultura pagana hanno questa consapevolezza. Socrate, ad esempio, presenta in modo diverso lo stesso paradosso: la vera sapienza è saper di non sapere². Ma si direbbe: come posso saper di non sapere? se so, so, e se non so non posso sapere! Ciò è possibile solo perché la conoscenza può essere incompleta, e normalmente lo è: so certe cose, ma non ne so altre, e parte di quel che so è di non sapere tutto. La nostra naturale tendenza a semplificare ci induce a uno degli errori più comuni: credere che se una persona, un partito, una teoria dicono qualcosa di vero, allora tutto ciò che dicono lo sia; o se dicono qualcosa di falso, tutto ciò che dicono lo sia. Cioè, che si debba sapere tutto, o nulla.

Ma non è così: anche Hegel insegna che qualunque affermazione contiene assieme del vero e del falso, e il progresso della conoscenza consiste nel distinguere sempre meglio tra i due. È strano che chi aveva costruito la bomba termonucleare *Castle Bravo* avesse sbagliato a valutarne gli effetti? No, sapeva abbastanza per costruirla, ma non sapeva tutto su di essa. La conoscenza non impedisce l’errore, e questo non inficia la conoscenza. È illusorio che la conoscenza sia per forza completa (incompleta, come si è visto, è anche l’informazione in base a cui stiamo svolgendo questo tema).

La storia della scienza mostra che ogni singola teoria è stata in seguito riconosciuta erronea ed abbandonata, sicché nessuna delle teorie oggi accettate hanno più di 100 anni. Perciò alcuni concludono con una “meta-induzione” pessimistica che anche le teorie attuali verranno prima o poi abbandonate, e la scienza non può raggiungere la verità³.

Ma, contro tale forma di scetticismo, nella filosofia della scienza contemporanea c’è una tradizione di ricerca (da Poincaré a Popper, Oddie, Niiniluoto, Musgrave e altri) che insegna a distinguere il contenuto di verità da quello di falsità, e a confrontare il maggiore o minor contenuto di verità di ipotesi o teorie diverse⁴. Il contenuto di un’affermazione si può analizzare come l’insieme delle affer-

1. B. Pascal, *Pensieri*, Mondadori, Milano 1969.

2. Platone, *Apologia di Socrate*, in *Platone*, vol. I, Mondadori, Milano 2008, pp. 55-58.

3. H. Putnam, *Meaning and the Moral Sciences*, Routledge, London 1978, p. 25, trad. it. *Verità e Etica*, Il Saggiatore, Milano 1982.

4. M. Alai, *The Debates on Scientific Realism Today*, § 8.5, in E. Agazzi (ed.), *Varieties of Scientific Realism*, Springer, Cham 2017.



**Il cratere generato dal test nucleare “Castle Bravo”.
La violenza dell’esplosione fu tre volte superiore a quella
ipotizzata dagli scienziati statunitensi.**

mazioni che essa implica. Semplificando, supponiamo che alle ore 7,11 Giovanni dica che sono le 7,10, e Alberto dica che sono le 7,15. Entrambe le affermazioni sono false, ma quella di Giovanni implica le seguenti: ‘sono le $7,10 \pm 1$ ’, ‘sono le $7,10 \pm 2$ ’, ‘sono le $7,10 \pm 3$ ’, ‘sono le $7,10 \pm 4$ ’, (ecc.): tutte affermazioni vere. Invece l’affermazione di Alberto implica ‘sono le $7,15 \pm 1$ ’, ‘sono le $7,15 \pm 2$ ’, ‘sono le $7,15 \pm 3$ ’, ‘sono le $7,15 \pm 4$ ’, (ecc.): di esse però solo l’ultima è vera, e le altre false. Dunque, sia Giovanni che Alberto hanno una conoscenza incompleta, ma il primo sa più del secondo⁵. Ugualmente, sia le teorie antiche che le attuali sono in parte false ma in parte vere, anche se le più recenti hanno un contenuto di verità molto maggiore.

Per venire al secondo contrasto paradossale, perché gli esseri umani sono così intelligenti da saper fabbricare bombe termonucleari, e perfino da capire che tali ordigni sono fonti di tremende sciagure, ma anche così stolti e malvagi da costruirle e farle esplodere ugualmente? Perché la semplice conoscenza non basta a guidare il nostro agire verso il bene. Contro Socrate, secondo cui fa il male solo chi non conosce il bene, Ovidio⁶, Petrarca⁷ e Foscolo⁸ affermano: «Vedo il meglio e l’approvo, ma seguo il peggio», e San Paolo: «non compio il bene che voglio, ma il male che non voglio»⁹. Dunque, non solo da conoscenze fattuali non discendono direttamente indicazioni morali, come insegna Hume¹⁰, ma la stessa conoscenza dei principi e dei valori etici non garantisce la bontà delle nostre azioni. La conoscenza non è dunque incompleta solo perché non coglie mai tutta la verità fattuale, ma anche perché la conoscenza dei fatti non ci dà quella dei valori, e nemmeno quella dei valori è sufficiente a vivere bene.

Infine il terzo paradosso: abbiamo messo in piedi sistemi complessi che funzionano con risultati mediamente assai soddisfacenti, come l’economia di mercato e la democrazia, senza che la maggior parte della gente capisca più di tanto del loro funzionamento. Non è solo perché, no-

nostante la gente comune non lo comprenda, ci sono gli esperti che ne sanno di più. Infatti, come mostra anche la grande crisi economica iniziata nel 2008, talora nemmeno gli esperti capiscono quel che accadrà o possono dirigere il corso degli eventi (e dunque anche in questo senso la conoscenza è sempre incompleta). Il fatto è soprattutto che nessuno ha scientemente e deliberatamente messo in piedi quei sistemi, nemmeno degli esperti.

Anche in natura osserviamo dei sistemi in equilibrio dinamico, il cui comportamento assieme complesso e regolare sembrerebbe dovuto all’azione di un agente che persegua dei fini. Si pensi ad esempio al moto regolare dei pianeti attorno al Sole, o al ciclo dell’acqua sulla Terra. In realtà, si tratta solo di corpi capitati del tutto casualmente in condizioni tali da garantire che essi non escano più da quello stato, o se ne allontanino solo per ritornarvi in un determinato numero di passi, realizzando così un ciclo (come un criceto che, cercando di salire nella sua ruota, non può che restar sempre allo stesso punto).

Fenomeni simili avvengono in ambito sociale. Filosofi come Hobbes, Locke e Rousseau ritenevano che lo Stato avesse origine da un “contratto sociale”, una libera ed esplicita decisione degli individui. Hume, osservando argutamente che di tale supposto contratto non abbiamo alcuna notizia né documentazione, spiegava che invece il potere di un sovrano si era affermato inizialmente con la forza, preservandosi poi e rafforzandosi nella misura in cui esso risultava funzionale agli interessi dei singoli¹¹. Adam Smith insegnava che l’equilibrio del libero mercato, che assicura la maggior quantità e qualità di beni al miglior prezzo, non è frutto di qualche attenta pianificazione, ma di azioni ciascuna delle quali mira solo al tornaconto del soggetto, ma combinandosi con le altre torna a beneficio complessivo di tutti¹². Hegel chiamava «astuzia della ragione» ciò per cui i personaggi storici, pur agendo per scopi personali, finiscono per realizzare finalità d’ordine generale (come ad esempio la sete di potere di Napoleone ebbe per risultato la diffusione in Europa dei principi dell’illuminismo)¹³.

5. A. Musgrave, *The ‘Miracle Argument’ for Scientific Realism*, «The Rutherford Journal» 2 (2006-2007), <http://www.rutherfordjournal.org/article020108.html>.

6. Ovidio, *Metamorfosi*, Libro VII, vv. 20-21.

7. F. Petrarca, *CCLXIV*, in *Canzoniere*, v. 136.

8. U. Foscolo, *Non son chi fui; perì di noi gran parte*, v. 13.

9. San Paolo, *Lettera ai Romani*, VII, 18-19.

10. D. Hume, *Opere filosofiche*, vol. I: *Trattato sulla natura umana*, Laterza, Bari 2008, pp. 496-497.

11. D. Hume, *Sul contratto originale*, in *Opere*, Il Mulino, Bologna 1962; *Sull’origine del governo*, in *Saggi morali, politici e letterari*, Laterza, Bari 1987.

12. A. Smith, *Indagine sulla natura e le cause della ricchezza delle nazioni*, Mondadori, Milano 1977, pp. 17-19.

13. G.W.F. Hegel, *Lezioni sulla filosofia della storia*, vol. I, La Nuova Italia, Firenze 1975, pp. 97-98; *Enciclopedia delle scienze filosofiche in compendio*, Bompiani, Milano 2007, § 209.

Poiché dunque questi sistemi di equilibrio sociale non nascono per intervento consapevole di alcuno e agiscono in pratica da soli, il loro buon funzionamento non richiede normalmente una conoscenza completa dei loro meccanismi: basta semplicemente astenersi dal turbarne gli equilibri o almeno, volendo proprio intervenire per migliorarli, farlo con la più gran cautela e delicatezza: con riforme *piecemeal*, non con rivoluzioni. Ma volendo nondimeno capir meglio queste affascinanti dinamiche,

cose interessantissime insegna (oltre alla storia politica ed economica, e alla psicologia sociale ed economica) la contemporanea *Teoria dei giochi*¹⁴.

Mario Alai

DiSPeA - Università di Urbino Carlo Bo

14. F. Colombo, *Introduzione alla teoria dei giochi*, Carocci, Milano 2003; R. Cellini - L. Lambertini, CLUEB, Bologna 1996.

Testo tratto da S. Sloman - P. Fernbach, *L'illusione della conoscenza* (edizione italiana a cura di Paolo Legrenzi), Raffaello Cortina Editore, Milano 2018, pp. 9-11.

«Tre soldati sedevano in un bunker circondati da mura di cemento spesse un metro, chiacchierando di casa. La conversazione rallentò e poi si arrestò. Le mura oscillarono e il pavimento tremò come una gelatina. 9000 metri sopra di loro, all'interno di un B-36, i membri dell'equipaggio tossivano e sputavano mentre il calore e il fumo riempivano la cabina e si scatenavano miriadi di luci e allarmi. Nel frattempo, 130 chilometri a est, l'equipaggio di un peschereccio giapponese, lo sfortunato (a dispetto del nome) Lucky Dragon Number Five (Daigo Fukuryu Maru), se ne stava immobile sul ponte, fissando con terrore e meraviglia l'orizzonte. Era il 1° marzo del 1954 e si trovavano tutti in una parte remota dell'Oceano Pacifico quando assistettero alla più grande esplosione della storia dell'umanità: la conflagrazione di una bomba a fusione termonucleare soprannominata "Shrimp", nome in codice Castle Bravo. Tuttavia, qualcosa andò terribilmente storto. I militari, chiusi in un bunker nell'atollo di Bikini, vicino all'epicentro della conflagrazione, avevano assistito ad altre esplosioni nucleari in precedenza e si aspettavano che l'onda d'urto li investisse 45 secondi dopo l'esplosione. Invece, la terra tremò e questo non era stato previsto. L'equipaggio del B-36, in volo per una missione scientifica finalizzata a raccogliere campioni dalla nube radioattiva ed effettuare misure radiologiche, si sarebbe dovuto trovare ad un'altitudine di sicurezza, ciononostante l'aereo fu investito da un'ondata di calore. Tutti questi militari furono fortunati in confronto all'equipaggio del Daigo Fukuryu Maru: due ore dopo l'esplosione, una nube radioattiva si spostò sopra la barca e le scorie piovvero sopra i pescatori per alcune ore. [...] La cosa più angosciante di tutte fu che, nel giro di qualche ora, la nube radioattiva passò sopra gli atolli abitati Rongelap e Utirik, colpendo le popolazioni locali. Le persone non furono più le stesse. Vennero evacuate tre giorni dopo in seguito a un avvelenamento acuto da radiazioni e temporaneamente trasferite in un'altra isola. Ritornarono sull'atollo tre anni dopo, ma furono evacuate di nuovo in seguito a un'impennata dei casi di tumore. I bambini ebbero la sorte peggiore; stanno ancora aspettando di tornare a casa. La spiegazione di tutti questi orrori è che la forza dell'esplosione fu decisamente maggiore del previsto. [...] L'errore fu dovuto alla mancata comprensione delle proprietà di uno dei principali componenti della bomba, un elemento chiamato litio-7 [...].

Questa storia illustra un paradosso fondamentale del genere umano: la mente umana è, allo stesso tempo, geniale e patetica,

brillante e stolta. Le persone sono capaci delle imprese più notevoli, di conquiste che sfidano gli dei. Siamo passati dalla scoperta del nucleo atomico nel 1911 ad armi nucleari da megatoni in poco più di quarant'anni. Abbiamo imparato a dominare il fuoco, creato istituzioni democratiche, camminato sulla luna [...]. E tuttavia siamo capaci altresì delle più impressionanti dimostrazioni di arroganza e dissennatezza. Ognuno di noi va soggetto a errori, qualche volta a causa dell'irrazionalità, spesso per ignoranza. È incredibile che gli esseri umani siano in grado di costruire bombe termonucleari; altrettanto incredibile è che gli esseri umani costruiscano effettivamente bombe termonucleari (e le facciano poi esplodere anche se non sono del tutto consapevoli del loro funzionamento). È incredibile che abbiamo sviluppato sistemi di governo ed economie che garantiscono i comfort della vita moderna, benché la maggior parte di noi abbia solo una vaga idea di come questi sistemi funzionino. E malgrado ciò la società umana funziona incredibilmente bene, almeno quando non colpiamo con radiazioni le popolazioni indigene.

Com'è possibile che le persone riescano a impressionarci per la loro ingegnosità e contemporaneamente a deluderci per la loro ignoranza? Come siamo riusciti a padroneggiare così tante cose nonostante la nostra comprensione sia spesso limitata?»

Comprensione e analisi

1. Partendo dalla narrazione di un tragico episodio accaduto nel 1954, nel corso di esperimenti sugli effetti di esplosioni termonucleari svolti in un atollo dell'Oceano Pacifico, gli autori sviluppano una riflessione su quella che il titolo del libro definisce «l'illusione della conoscenza». Riassumi il contenuto della seconda parte del testo, evidenziandone tesi e snodi argomentativi.
2. Per quale motivo, la mente umana è definita: «allo stesso tempo, geniale e patetica, brillante e stolta»?
3. Spiega il significato di questa affermazione contenuta nel testo: «È incredibile che gli esseri umani siano in grado di costruire bombe termonucleari; altrettanto incredibile è che gli esseri umani costruiscano effettivamente bombe termonucleari».

Produzione

Gli autori illustrano un paradosso dell'età contemporanea, che riguarda il rapporto tra la ricerca scientifica, le innovazioni tecnologiche e le concrete applicazioni di tali innovazioni. Elabora le tue opinioni al riguardo sviluppandole in un testo argomentativo in cui tesi ed argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso. Puoi confrontarti con le tesi espresse nel testo sulla base delle tue conoscenze, delle tue letture e delle tue esperienze personali.

Proposta B3 - “Comprensione e analisi”, ossia le promesse mantenute

Alessandro Ferioli

La traccia B3 è stata svolta da otto candidati su cento, e delle sette proposte è stata quella che ha richiamato meno l'attenzione, come usualmente si verificava nel caso della traccia su un argomento storico (la “vecchia” tipologia C). Il brano proposto è tratto dall'introduzione a un ponderoso volume miscelaneo che traccia una storia culturale del Novecento attraverso l'evoluzione di 26 discipline artistiche, tecnologiche e scientifiche¹. Per quanto riguarda la scelta, la traccia conferma la validità dell'orientamento del gruppo di lavoro di centrare l'attenzione su un solo testo; difatti, troppo spesso, in passato, era stata proposta una pluralità di brani di poche righe e difficilmente contestualizzabili.

La prima parte delle consegne mira a fare emergere la capacità del candidato di comprensione del testo, con l'individuazione della tesi principale sostenuta e degli snodi argomentativi rilevanti. Il brano proposto è sostanzialmente impostato secondo una forma chiara e discorsiva, a parte il riferimento al “villaggio globale” teorizzato da McLuhan, che soltanto studenti ben ferrati possono intendere. Fra i non pochi refusi, se ne segnalano due di poco conto, ma non irrilevanti del tutto («schermi *del computer», anziché «schermi dei computer»; «le varianti dei paesi dell'Est europeo *divenute satelliti», anziché «le varianti dei paesi dell'Est europeo diventati satelliti»). Un refuso assai più rilevante, in quanto viene poi chiesta spiegazione del concetto, è l'interruzione del periodo, col punto fermo, dopo «sirena della fabbrica»: rimandare al periodo seguente il «brontolio dell'ufficio ecc.» significa tagliare fuori dal discorso il settore terziario, cosicché, stando al senso logico del periodo inopinatamente spezzato, sembra che si sia passati dal mondo paesano (che comunque è tutt'altro che estinto) alla fabbrica, senza quelle forme di lavoro che oggi sono usuali.

La prima parte delle indicazioni di svolgimento è costituita da *comprensione e analisi*. Per quanto riguarda le domande, osserviamo che è innanzitutto chiesto (come era prevedibile) di riassumere il contenuto del brano, evidenziando l'argomentazione nelle sue articolazioni.

Questa è un'attività che dà subito la misura della capacità dello studente di comprendere il testo, coglierne gli aspetti informativi salienti e riproporli in forma linguistica corretta ed efficace. Per questo motivo il riassunto, come attività didattica, «dovrebbe essere abituale [...] dalla seconda classe della scuola media alla quarta della secondaria superiore»². Ai fini della valutazione, ritengo che il riassunto debba essere scritto in italiano *standard*, inteso come lingua media, neutra, e che la produzione del candidato implichi altresì un'operazione di “riscrittura”, ossia una presa di distanza dal testo attraverso un'adeguata riformulazione lessicale e sintattica.

Le tre domande successive invitano il candidato a spiegare i passaggi basilari dell'argomentazione dell'autore. Posto che la questione della campana e della sirena è parzialmente compromessa dal refuso anzidetto, il rischio insito in tutte e tre è comunque quello di portare lo studente a reiterare il riassunto già svolto. Infatti, qui non si mettono a confronto posizioni diverse, e viene la tentazione di precisare i singoli passaggi riportando, più o meno alla lettera, l'elenco di eventi e trasformazioni già formulato da Stajano in modo volutamente disordinato. Alcune affermazioni dell'autore, un po' apodittiche e iperboliche (lo *smarrimento*, il *ricominciamento*), hanno senso nell'introduzione del libro, e tenuto conto anche che sono formulate da uno scrittore; si auspica quindi che i candidati non le abbiano prese in senso assoluto, ma abbiano saputo attenuarle con la propria inferenza, fornendo risposte non meramente meccaniche. Nel complesso, mi è sembrato di cogliere lo sforzo di non caricare i candidati di oneri troppo pesanti, in sostanza guidandoli nella lettura e nella comprensione del significato, facendoli anche ritornare su snodi magari già evidenziati, ma sorvolando sugli aspetti linguistici e sulle scelte espressive e retoriche. Il prossimo anno si potrà “osare” di più.

1. F. Angelini et al., *La cultura italiana del Novecento*, a cura di C. Stajano, Laterza, Roma-Bari 1996.

2. L. Seriani, *L'ora d'italiano. Scuola e materie umanistiche*, Laterza, Roma-Bari 2010, p. 51.

La “produzione”, ossia il rischio del caos

Venendo alla seconda parte delle indicazioni (*produzione*), ai candidati è richiesto di realizzare un testo argomentativo, anche basandosi sulle conoscenze acquisite nel corso di studio, conoscenze che appaiono indispensabili per poter rispondere, con un adeguato supporto argomentativo, ai quesiti sul tema trattato nel testo. La periodizzazione di Stajano (di per sé discutibile) non tiene conto né che alcuni fenomeni hanno radici solide negli ultimi decenni dell'Ottocento, né della cesura costituita dagli anni Settanta, e relativa perlomeno alla presa d'atto dei limiti delle risorse, al completamento della decolonizzazione, alla consapevolezza dell'incipiente crisi del comunismo.

La traccia orienta l'attenzione su un nodo preciso: la caduta del Muro di Berlino e l'insicurezza, connessa al «ricominciamento» e alla necessità di trovare direzioni verso cui andare, che a essa ha fatto seguito. Si è quindi chiesta ai candidati una riflessione sui «nodi da risolvere nell'Europa di oggi», secondo due prospettive: una coeva alla pubblicazione del libro e una attuale. Le difficoltà nel recuperare e collegare le informazioni sono evidenti, vuoi per la genericità di alcune affermazioni non sostenute da adeguata motivazione, vuoi perché gli spunti (come si addice a una presentazione che cerca di afferrare, con sguardo ommnicomprensivo, il contenuto delle 800 pagine che seguono) sono così tanti da poter difficilmente essere ricompresi all'interno di una trattazione scolastica, vuoi infine perché quanto affermato non è ragionevolmente applicabile in egual misura a tutti gli Stati europei. In definitiva, però, una delle finalità della prova è di far entrare i candidati in dialogo con l'autore, spingendoli a istituire collegamenti e relazioni allo scopo di fare un bilancio del Novecento; e i bilanci, si sa, servono per comprendere il presente e individuare tendenze e trasformazioni in atto, piuttosto che a prevedere il futuro. La risposta alla traccia può essere quindi data, a mio avviso, con la selezione soltanto di pochi aspetti rilevanti, da sviluppare in un'argomentazione in cui, posta una tesi chiara e ben definita, le conoscenze e l'esperienza dello studente interagiscano con la posizione di Stajano. Per quanto riguarda i temi sul tavolo oggi, ne indico soltanto alcuni:

- la dialettica fra Stato e organismi internazionali (ma anche fra politici eletti e burocrazia tecnica), con la conseguente erosione delle responsabilità politiche, oggi più sfumate e indeterminate che un tempo;
- l'allargamento del raggio d'azione del capitalismo, che dopo decenni di regolamentazione pubblica sembra riportarci, per certi aspetti, al liberismo “intransigente” del secondo Ottocento, con importanti riflessi nel suo



Corrado Stajano (Cremona 1930) è l'autore dell'introduzione alla raccolta di saggi *La cultura italiana del Novecento* (Laterza 1996), utilizzata come traccia all'Esame di Stato 2019 (proposta B3)

intrecciarsi con la crisi dei rapporti fra economia e potere statale (la delocalizzazione delle strutture produttive) e con il ripiegamento del *Welfare State*, inteso nell'accezione più ampia (assistenza sanitaria, sistema previdenziale, tutele dei lavoratori);

- le questioni dell'energia e dell'ambiente, e gli interrogativi su uno sviluppo non più “sostenibile” sia per l'esaurimento delle risorse sia per gli effetti collaterali sull'ecosistema;
- il disordine internazionale e l'instabilità politica e istituzionale di molte aree di un mondo ormai privo non soltanto del bipolarismo, ma anche di quella “potenza unica” statunitense prospettatasi dopo la fine della guerra fredda, con l'aggravante dell'assenza d'iniziative, da parte delle maggiori potenze del momento, per l'attuazione di un ordine internazionale capace di realizzare la pace e la fratellanza;
- le questioni della demografia e delle migrazioni;
- il valore periodizzante dell'11 settembre 2001, con i conseguenti interrogativi sui problemi connessi alle identità e alla connotazione religiosa dei fondamentalismi.

Da quanto elencato si comprende l'angustia dei limiti – posti dalla traccia, ma eludibili – di una dimensione soltanto europea, dal momento che tutti i grandi problemi sono oggi globali, sia per l'accresciuto ruolo dell'Asia sia per l'emergere di incognite legate ad altri continenti (non escluso il Sud America). Inoltre, con un testo del genere si rischia d'imbrigliare i candidati sulla posizione dell'autore, o comunque di rendere più difficoltosa una presa di distanza; perciò bisogna abituare gli studenti a non temere di esprimere sé stessi, e a motivare adeguatamente le loro affermazioni, tenendo conto anche di più punti di vista. Difatti, l'obiettivo



1989, la caduta del muro di Berlino

L'eredità del Novecento

Il brano che segue è tratto dall'introduzione alla raccolta di saggi *La cultura italiana del Novecento* (Laterza 1996); in tale introduzione, Corrado Stajano, giornalista e scrittore, commenta affermazioni di alcuni protagonisti del XX secolo.

«C'è un po' tutto quanto è accaduto durante il secolo in questi brandelli di memoria dei grandi vecchi del Novecento: le due guerre mondiali e il massacro, i campi di sterminio e l'annientamento, la bomba atomica, gli infiniti conflitti e la violenza diffusa, il mutare della carta geografica d'Europa e del mondo (almeno tre volte in cento anni), e poi il progresso tecnologico, la conquista della luna, la mutata condizione umana, sociale, civile, la fine delle ideologie, lo smarrimento delle certezze e dei valori consolidati, la sconfitta delle utopie.

Sono caduti imperi, altri sono nati e si sono dissolti, l'Europa ha affievolito la sua influenza e il suo potere, la costruzione del "villaggio globale", definizione inventata da Marshall McLuhan nel 1962, ha trasformato i comportamenti umani. Nessuna previsione si è avverata, le strutture sociali si sono modificate nel profondo, le invenzioni materiali hanno modificato la vita, il mondo contadino identico nei suoi caratteri sociali dall'anno Mille si è

sfaldato alla metà del Novecento e al posto delle fabbriche dal nome famoso che furono vanto e merito dei ceti imprenditoriali e della fatica della classe operaia ci sono ora immense aree abbandonate concupite dalla speculazione edilizia che diventeranno città della scienza e della tecnica, quartieri residenziali, sobborghi che allargheranno le periferie delle metropoli. In una o due generazioni, milioni di uomini e donne hanno dovuto mutare del tutto i loro caratteri e il loro modo di vivere passando in pochi decenni dalla campana della chiesa che ha segnato il tempo per secoli alla sirena della fabbrica. Al brontolio dell'ufficio e del laboratorio, alle icone luminose che affiorano e spariscono sugli schermi del computer. Se si divide il secolo in ampi periodi – fino alla prima guerra mondiale; gli anni tra le due guerre, il fascismo, il nazismo; la seconda guerra mondiale e l'alleanza antifascista tra il capitalismo e il comunismo; il lungo tempo che dal 1945 arriva al 1989, data della caduta del muro di Berlino – si capisce come adesso siamo nell'era del post. Viviamo in una sorta di ricominciamento generale perché in effetti il mondo andato in frantumi alla fine degli anni Ottanta è (con le varianti dei paesi dell'Est europeo divenute satelliti dell'Unione Sovietica dopo il 1945) lo stesso nato ai tempi della rivoluzione russa del 1917. Dopo la caduta del muro di Berlino le reazioni sono sta-

di una scrittura saggistica scientificamente fondata è «dire qualcosa che sia vero, interessante e giustificato da prove o argomentato»³.

Considerazioni finali

La maggior parte delle tracce ha confermato la determinazione del Miur di valorizzare anche la seconda metà del Novecento, secondo una tendenza, in atto da anni, che tocca un nervo scoperto della didattica di Storia, a causa della difficoltà di «completare» il periodo previsto dalle indicazioni ministeriali. Perciò è bene affermare che il Novecento dovrebbe essere «coperto» per intero, con lo svolgimento esaustivo dei temi centrali (anche col supporto di fonti e brani da saggi storiografici), e procedendo per il resto per sintetici quadri d'insieme. Condizione per fare ciò è anche che non vi siano parti residue della programmazione dell'anno precedente.

Per svolgere le tracce serve un intenso lavoro sulla lingua, che porti a un progressivo allargamento del lessico, a un uso corretto della punteggiatura in relazione al senso del discorso, a padroneggiare le più comuni risorse linguistiche (figure retoriche, indicatori e marcatori tipici del testo argomentativo), a valorizzare la scoperta del significato simbolico, allusivo o ironico delle parole. Difatti, «scrivere bene significa anche leggere bene, non solo comprendendo parole e frasi, ma cogliendo le sfumature e le implicazioni del discorso e, eventualmente,

l'intento persuasivo dell'autore»⁴. Insomma, il lavoro da fare è ancora tanto, soprattutto alla luce dei risultati delle ultime rilevazioni INVALSI e OCSE-PISA 2015⁵. È quindi scontato che la scrittura argomentativa vada inserita stabilmente nella didattica del secondo biennio e dell'ultimo anno, non soltanto nelle ore d'Italiano (che oggi dalla terza classe sono dedicate in modo preponderante alla letteratura, e forse necessitano di un nuovo equilibrio fra letteratura e scrittura), ma anche nelle ore di altre discipline, con l'analisi di testi scientifici, tecnici e artistici a esse pertinenti, sulla base di schemi concordati con il dipartimento d'Italiano.

Alessandro Ferioli
I.I.S.S. "J. M. Keynes", Castel Maggiore (BO)

3. M. Santambrogio, *Manuale di scrittura (non creativa)*, Laterza, Roma-Bari 2006, p. 18.

4. L. Serianni, *Leggere, scrivere, argomentare. Prove ragionate di scrittura*, Laterza, Roma-Bari 2013, p. 4.

5. Le rilevazioni INVALSI per le classi quinte di scuola secondaria hanno evidenziato una differenza significativa tra tipologie di scuole in tutto il Paese, ma anche una differenza fra regioni, assai preoccupante per quanto riguarda la percentuale di allievi nel livello 1. I risultati delle rilevazioni OCSE-PISA 2015 hanno confermato competenze di lettura alquanto inferiori rispetto alla media degli altri maggiori Paesi europei e una collocazione «significativamente sotto la media OCSE», a fronte di competenze in matematica e scienze in leggera crescita rispetto a tre anni prima (*Indagine OCSE PISA 2015: i risultati degli studenti italiani in scienze, matematica e lettura*, p. 65 (www.invalsi.it, 4 agosto 2019).

te singolari. Più che un sentimento di liberazione e di gioia per la fine di una fosca storia, ha preso gli uomini uno stravagante smarrimento. Gli equilibri del terrore che per quasi mezzo secolo hanno tenuto in piedi il mondo erano infatti protettivi, offrivano sicurezze passive ma consolidate. Le possibili smisurate libertà creano invece incertezze e sgomenti. Più che la consapevolezza delle enormi energie che possono essere adoperate per risolvere i problemi irrisolti, pesano i problemi aperti nelle nuove società dell'economia planetaria transnazionale, nelle quali si agitano, mescolati nazionalismi e localismi, pericoli di guerre religiose, balcanizzazioni, ondate migratorie, ferocie razzistiche, conflitti etnici, spiriti di violenza, minacce secessionistiche delle unità nazionali.

Nasce di qui l'insicurezza, lo sconcerto. I nuovi problemi sembrano ancora più nuovi, caduti in un mondo vergine. Anche per questo è difficile capire oggi quale sarà il destino umano dopo il lungo arco attraversato dagli uomini in questo secolo».

Comprensione e analisi

1. Riassumi il contenuto essenziale del testo, mettendone in evidenza gli snodi argomentativi.
2. A che cosa si riferisce l'autore quando scrive: «passando in po-

chi decenni dalla campana della chiesa che ha segnato il tempo per secoli alla sirena della fabbrica?»

3. Perché l'autore, che scrive nel 1996, dice che: «adesso siamo nell'era del post»?

4. In che senso l'autore definisce «stravagante smarrimento» uno dei sentimenti che «ha preso gli uomini» dopo la caduta del muro di Berlino?

Produzione

Dopo aver analizzato i principali temi storico-sociali del XX secolo, Corrado Stajano fa riferimento all'insicurezza e allo sconcerto che dominano la vita delle donne e degli uomini e che non lasciano presagire «quale sarà il destino umano dopo il lungo arco attraversato dagli uomini in questo secolo».

Ritieni di poter condividere tale analisi, che descrive una pesante eredità lasciata alle nuove generazioni? A distanza di oltre venti anni dalla pubblicazione del saggio di Stajano, pensi che i nodi da risolvere nell'Europa di oggi siano mutati? Illustra i tuoi giudizi con riferimenti alle tue conoscenze, alle tue letture, alla tua esperienza personale e scrivi un testo in cui tesi e argomenti siano organizzati in un discorso coerente e coeso.

Tipologia C - Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità

Proposta C1 - La figura del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa

Giovanni Cominelli

L'argomento proposto in “Tipologia C – Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità” propone alla riflessione del maturando la figura del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, così come è stata delineata nel discorso commemorativo tenuto il 3 settembre 2012 dal Prefetto Luigi Viana nel Cimitero della Villetta a Parma – dove il Generale è sepolto – per commemorare il trentesimo anniversario dell’assassinio mafioso del Generale, della moglie Emanuela Setti Carraro e dell’agente Domenico Russo. Il discorso sottolinea le qualità del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa: la grande professionalità, la capacità di innovazione dell’investigatore, il carisma del comandante, il modo originale di interpretare l’ultimo incarico, quello di Prefetto di Palermo.

“... Carlo Alberto Dalla Chiesa comincia a immaginare un nuovo modo di fare il Prefetto: scende sul territorio, dialoga con la gente, visita fabbriche, incontra gli studenti e gli operai. Parla di legalità, di socialità, di coesione, di fronte comune verso la criminalità e le prevaricazioni piccole e grandi. E parla di speranza nel futuro. Mostra la vicinanza dello Stato e delle sue Istituzioni. Desidera che la Prefettura sia vista come un terminale di legalità, a sostegno della comunità e delle istituzioni sane che tale comunità rappresentano democraticamente. Ma non dimentica di essere un investigatore ed accanto a questa attività comincia ad immaginare una figura innovativa di Prefetto che sia funzionario di governo, ma che sia anche un coordinatore delle iniziative antimafia, uno stratega intelligente ed attento alle dinamiche criminali, anticipando di fatto le metodologie di ricerca dei flussi

finanziari utilizzati dalla mafia... Carlo Alberto Dalla Chiesa si inserisce a pieno titolo tra i Martiri dello Stato... modello da emulare e da seguire, senza incertezze e senza indecisioni, nella lotta contro tutte le mafie e contro tutte le illegalità”. Fin qui i brani salienti del discorso dell’ormai ex-Prefetto di Parma, che sono accompagnati, nel testo ministeriale che lo cita, da un’affermazione prescrittiva: “Sono trascorsi quasi quaranta anni dall’uccisione del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, ma i valori richiamati nel discorso di commemorazione sopra riportato rimangono di straordinaria attualità”.



Il Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa (Saluzzo 1920 – Palermo 1982).

La battaglia per l'etica pubblica

Del puzzle biografico, professionale e politico, di Carlo Alberto Dalla Chiesa fanno parte altri pezzi importanti, che inevitabilmente sono trascurati dalla prospettiva dell'attualizzazione, quali, ad esempio, la lotta sistematica e vincente al partito armato, così come la documenta, da ultimo, il libro di F. Paterniti, *Tutti gli uomini del generale. La storia inedita della lotta al terrorismo* del 2015. Così come viene sottaciuta tutta la vicenda del cosiddetto "Memoriale Moro", nella quale il Generale è stato coinvolto, allorché il 9 ottobre del 1978 arrestò un gruppo di brigatisti – che erano in possesso del Memoriale dattiloscritto – a Milano, in via Montenevoso, vicino alla Stazione di Lambrate. In ogni caso, il tema suggerito al maturando non chiede una ricostruzione dei fili storico-politici che si sono intrecciati nella figura del Generale. Qui, invece, essa viene proposta come incarnazione dei valori civici, tra i quali, fondativo, quello della statualità. La mafia mina esattamente il legame tra la società e lo Stato, in nome di un altro Stato, fondato sulla prepotenza, sulla violenza, sui legami familiari. Come spiegò il Generale in un suo celebre discorso pubblico ai ragazzi delle scuole, il meccanismo culturale che alimenta e dà forza alla mafia è la convinzione indotta che i tuoi diritti siano in realtà concessioni e favori del Potere dall'alto. Lavoro, sicurezza, studio, assistenza sanitaria te li assicuriamo noi, non lo Stato. Ovviamente, alle condizioni nostre, con il nostro sistema di tassazione/estorsione. Così dicono i mafiosi, così tentano di fare. Il breve esercizio dell'autorità prefettizia che la storia tragica di questo Paese ha concesso al Generale è consistito nella sua battaglia culturale e politica, condotta in ogni luogo pubblico, per smontare quel dogma fondativo della mafia, affinché ciascuno potesse prendere in mano il proprio destino. È la battaglia per l'etica pubblica. Tuttavia, la storia e la cronaca del nostro Paese ci informano mestamente che la battaglia per l'etica pubblica è ben lungi dall'essere vinta. L'etica dei diritti/doveri non è affatto prevalente. Non lo è per intere aree del Paese, dove, peraltro, è cresciuta la penetrazione delle mafie, anche al Nord, come documentano studi e ricerche di Nando Dalla Chiesa, che ha deciso di continuare sul terreno intellettuale, scientifico e politico la battaglia di suo padre. Non lo è per interi settori della società civile, delle professioni e dei media. In Italia lo Stato amministrativo è forte – come da tradizione illuministica, napoleonica, sabauda e asburgica – lo Stato politico è debole, la cultura della statualità è debolissima. Esistono spiegazioni molte note di questo fatto. Esse rimandano a categorie quali "familismo amorale", "guicciardinismo", "controriforma cattolica" ecc... ecc... Insomma: la storia del Paese è questa, ne siamo ostaggi, non c'è via d'uscita.



Lapide in memoria del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa.

Esistono anche spiegazioni, meno sociologico-antropologiche. Rimandano alle modalità con cui si è formata l'Unità statale italiana. A parere di chi scrive, questa pista interpretativa storico-politica del deficit nazionale di etica pubblica è dotata di una capacità esplicativa e... terapeutica più forte. Viceversa, le spiegazioni antropologiche sono deterministiche e approdano all'impotenza. In ogni caso, se il nostro maturando non volesse ridurre il suo scritto a un'edificante esortazione a combattere la mafia e l'illegalità, dovrebbe inevitabilmente riattraversare la storia degli ultimi centocinquanta anni del Paese, istituendo un qualche nesso tra le pulsioni della cronaca del presente e le modalità di costruzione dello Stato nazionale.

Due modelli di unificazione

Ai pensatori politici e patrioti italiani che, sull'onda del nazionalismo romantico avanzante a grandi passi in Germania – basterà ricordare qui i Discorsi alla nazione tedesca del 1808 di J. G. Fichte – incominciavano ad agitare il tema dell'unità italiana, si aprivano davanti due modelli di unificazione. Il primo era il modello giacobino della *Grande Nation* che l'imperialismo napoleonico aveva propagandato, subordinando ovviamente le piccole nazioni a quella francese. Donde, per esempio, la creazione della Confederazione del Reno e della repubblica Cisalpina. Secondo i primi progetti di Cavour, si trattava di costruire uno stato unitario centralistico nell'Italia settentrionale, che arrivasse eventualmente fino alla Toscana, a direzione dinastico-savoiarda, liberal-conservatrice, senza popolo. Il



Prima pagina del *Giornale di Parma* del 4 settembre 1982.

progetto del Partito d'azione di Mazzini, Garibaldi, Pisacane condivideva il modello centralistico-unitario, ma lo voleva repubblicano e popolare. Il secondo modello era quello federalista, esposto in Italia con tre varianti: una Confederazione di principi e Stati, con

a capo il Papa (Gioberti); una Dieta federale, con un Concistoro presieduto dal Papa (Rosmini); una Federazione di repubbliche (Cattaneo).

Il modello federalista partiva dal dato di fatto che dal 568, anno dell'arrivo dei Longobardi, in Italia si erano costituite gradualmente diverse nazioni, ciascuna con una propria lingua e cultura. La retorica del De Sanctis sulla potenza unificatrice della lingua italiana – sul punto riprendeva Fichte circa la lingua come fondatrice, ben oltre il sangue e la terra, dell'identità nazionale – occultava il fatto che essa fosse parlata solo dal 2% della popolazione appena raccolta sotto bandiera sabauda. I dialetti erano la lingua delle nazioni italiane. Lingue, costumi, antropologia, disparità enormi di sviluppo economico e civile, analfabetismo all'80%, reggimenti istituzionali diversi avevano fatto proporre a Carlo Cattaneo un approccio più graduale, scandito dai passi necessari dell'istruzione e dell'educazione di grandi masse. Preoccupazione timidamente condivisa anche a suo modo anche da Cavour, scolpita nello slogan: "Fatta l'Italia, occorre fare gli Italiani". Che però si dimostrarono piuttosto renitenti. Nelle prime elezioni "unitarie" del 17 gennaio 1861, su 22.182.377 abitanti, gli aventi diritto di voto (i maschi sopra i 25 anni, alfabetizzati, che pagassero le tasse da 40 lire in su) erano 419.938. Di costoro

Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità

Testo tratto dal discorso del Prefetto Dottor Luigi Viana, in occasione delle celebrazioni del trentennale dell'uccisione del Prefetto Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, della signora Emanuela Setti Carraro e dell'Agente della Polizia di Stato Domenico Russo.

Cimitero Della Villetta Parma, 3 Settembre 2012

«Quando trascorre un periodo così lungo da un fatto che, insieme a tanti altri, ha segnato la storia di un Paese, è opportuno e a volte necessario indicare a chi ci seguirà il profilo della persona di cui ricordiamo la figura e l'opera, il contributo che egli ha dato alla società ed alle istituzioni anche, se possibile, in una visione non meramente retrospettiva ma storica ed evolutiva, per stabilire il bilancio delle cose fatte e per mettere in campo le iniziative nuove, le cose che ancora restano da fare. [...] A questo proposito, ho fissato nella memoria una frase drammatica e che ancora oggi sconvolge per efficacia e simbolismo: "Qui è morta la speranza dei palermitani onesti". Tutti ricordiamo queste parole che sono apparse nella mattinata del 4 settembre 1982 su di un cartello apposto nei pressi del luogo dove furono uccisi Carlo Alberto Dalla Chiesa, Emanuela Setti Carraro e Domenico Russo. [...] Ricordare la figura del Prefetto Dalla Chiesa è

relativamente semplice. Integerrimo Ufficiale dei Carabinieri, dal carattere sicuro e determinato, eccelso professionista, investigatore di prim'ordine, autorevole guida per gli uomini, straordinario comandante. Un grande Servitore dello Stato, come Lui stesso amava definirsi. Tra le tante qualità che il Generale Dalla Chiesa possedeva, mi vorrei soffermare brevemente su una Sua dote speciale, che ho in qualche modo riscoperto grazie ad alcune letture della Sua biografia e che egli condivide con altri personaggi di grande spessore come, solo per citare i più noti, Giovanni Falcone e Paolo Borsellino (naturalmente non dimenticando i tanti altri che, purtroppo, si sono immolati nella lotta alle mafie). Mi riferisco alle Sue intuizioni operative. Il Generale Dalla Chiesa nel corso della Sua prestigiosa ed articolata carriera ha avuto idee brillanti e avveniristiche, illuminazioni concretizzate poi in progetti e strutture investigative che, in alcuni casi, ha fortemente voluto tanto da insistere, talora anche energicamente, con le stesse organizzazioni statuali centrali affinché venissero prontamente realizzati. [...] Come diremmo oggi, è stato un uomo che ha saputo e voluto guardare avanti, ha valicato i confini della ritualità, ha oltrepassato il territorio della sterile prassi, ha immaginato nuovi scenari ed impieghi operativi ed ha innovato realizzando, anche grazie al Suo carisma ed alla Sua autorevolezza, modelli virtuosi e vincenti soprattutto nell'investigazione e nella repressione. Giunse

votarono solo 239.583. I voti validi degli Italiani furono decisamente pochi: solo 170.567. Il trionfo del modello sabauda-centralistico trasformò immediatamente l'arretratezza storica del Sud in "questione meridionale", destinata ad aggravarsi fino ad oggi, al punto da sottoporre per reazione "una questione settentrionale". All'indomani dell'unificazione si accese al Sud una feroce guerra civile, con centinaia di migliaia di morti, che il Governo chiamò pudicamente "lotta al brigantaggio". I quindici milioni di emigrati, che dall'Unità alla vigilia della Prima guerra mondiale lasciarono l'Italia, confermarono che lo Stato italiano non era una Patria. D'altronde, la debolezza egemonica della borghesia la rendeva incapace di saldare attorno a sé le classi sociali subalterne, di cui circa l'80% contadini. Perciò, a causa della sua debolezza di rappresentanza e della legittimazione, lo Stato politico fu sostituito dallo Stato amministrativo – Burocrazia, Esercito, Carabinieri, Magistratura – quale cemento costrittivo dell'unità nazionale: egemonia poca, coercizione molta. Le leggi elettorali rimasero fortemente elitarie sia a causa del censo sia a causa della clausola di esclusione per analfabetismo fino al 1912. Saranno i sanguinosi campi di battaglia della Prima guerra mondiale a segnare una svolta nel rapporto masse-Stato, dando inizio al processo di nazionaliz-

zazione delle masse, che il liberalismo conservatore non era stato in grado realizzare. Solo che il processo di "patriottizzazione" avverrà sotto l'egida del Fascismo, il cui esito tragico sarà l'8 settembre, data, secondo qualche storico, della "morte della Patria". Così, oggi, l'intreccio tra la questione meridionale e la questione settentrionale ha prodotto astensionismo elettorale e pulsioni aggressive di odio sociale di una parte dell'opinione pubblica, nelle quali non c'è posto per la statualità, per la Patria, per il Bene comune. L'Italia continua ad essere una patria incompiuta per i propri cittadini, lo Stato politico è considerato estraneo o nemico. Su questa assenza tornano a proliferare i poteri feudali, fondati sulla dipendenza personale, i cittadini regrediscono a sudditi. Colpa dei politici? Certamente. Che non hanno cambiato il centralismo statalistico, promovendo al suo posto un'organizzazione federale dello Stato, fondata sul principio di responsabilità e di solidarietà. Solo che i politici sono scelti dai cittadini. Dunque, è a loro, in primo luogo, che si deve rivolgere la lezione tragica di Carlo Alberto Dalla Chiesa: quella dell'assunzione di responsabilità personale nella vita e nella storia presente.

Giovanni Cominelli
Esperto di sistemi educativi

a Palermo, nominato Prefetto di quella Provincia, il 30 aprile del 1982, lo stesso giorno, ci dicono le cronache, dell'uccisione di Pio La Torre¹. Arriva in una città la cui comunità appare spaventata e ferita [...]. Carlo Alberto Dalla Chiesa non si scoraggia e comincia a immaginare un nuovo modo di fare il Prefetto: scende sul territorio, dialoga con la gente, visita fabbriche, incontra gli studenti e gli operai. Parla di legalità, di socialità, di coesione, di fronte comune verso la criminalità e le prevaricazioni piccole e grandi. E parla di speranza nel futuro. Mostra la vicinanza dello Stato, e delle sue Istituzioni. Desidera che la Prefettura sia vista come un terminale di legalità, a sostegno della comunità e delle istituzioni sane che tale comunità rappresentano democraticamente. Ma non dimentica di essere un investigatore, ed accanto a questa attività comincia ad immaginare una figura innovativa di Prefetto che sia funzionario di governo ma che sia anche un coordinatore delle iniziative antimafia, uno stratega intelligente ed attento alle dinamiche criminali, anticipando di fatto le metodologie di ricerca dei flussi finanziari utilizzati dalla mafia. [...] Concludo rievocando la speranza. Credo che la speranza, sia pure nella declinazione dello sdegno, dello sconforto e nella dissociazione vera, già riappaia sul volto piangente dell'anonima donna palermitana che, il 5 settembre 1982, al termine della pubblica cerimonia funebre officiata dal Cardinale Pappalardo, si rivolse a Rita e Simo-

na Dalla Chiesa, come da esse stesse riportato, per chiedere il loro perdono dicendo, "... non siamo stati noi."

Carlo Alberto Dalla Chiesa, quindi, si inserisce a pieno titolo tra i Martiri dello Stato [...] ovvero tra coloro che sono stati barbaramente uccisi da bieche menti e mani assassine ma il cui sacrificio è valso a dare un fulgido esempio di vita intensa, di fedeltà certa ed incrollabile nello Stato e nelle sue strutture democratiche e che rappresentano oggi, come ieri e come domani, il modello da emulare e da seguire, senza incertezze e senza indecisioni, nella lotta contro tutte le mafie e contro tutte le illegalità.»

Sono trascorsi quasi quaranta anni dall'uccisione del Generale Carlo Alberto Dalla Chiesa, ma i valori richiamati nel discorso di commemorazione sopra riportato rimangono di straordinaria attualità. Rifletti sulle tematiche che si evincono dal brano, traendo spunto dalle vicende narrate, dalle considerazioni in esso contenute e dalle tue letture, dalle tue conoscenze, dalle tue esperienze personali. Puoi articolare il tuo elaborato in paragrafi opportunamente titolati e presentarlo con un titolo complessivo che ne esprima sinteticamente il contenuto.

1. Politico e sindacalista siciliano impegnato nella lotta alla mafia.

Seconda prova

Liceo classico - Commento al tema di lingua e cultura greco-latina

Gian Enrico Manzoni

Tra le novità dell'esame di quest'anno era prevista nei Licei classici la riformulazione della seconda prova scritta, che poteva vedere la compresenza di «entrambe le discipline caratterizzanti (Latino/Greco)». In tal caso, recitava l'Allegato al D.M. 769 del 26-XI-2018, le due parti della traccia sarebbero state così articolate:

«Prima parte: traduzione di un testo da una delle due lingue; il testo [...] avrà una lunghezza che terrà conto della diversa articolazione della prova. Seconda parte: al candidato verrà proposto un testo nell'altra lingua (quella non oggetto di traduzione), con traduzione a fronte in italiano o nella lingua in cui si svolge l'insegnamento. Questo secondo testo sarà di contenuto confrontabile per rinvii, collegamenti e analogie con quello proposto per lo svolgimento della prima parte, cioè alla traduzione. Su entrambi i testi proposti, e sulle possibili comparazioni critiche fra essi, verranno formulati i tre quesiti previsti dal precedente punto 2, ai quali si dovrà dare risposta secondo quanto indicato sopra. La durata complessiva della prova è di sei ore».

Una prova bilingue?

Ha così debuttato al Classico la prova scritta teoricamente bilingue: in realtà, come previsto anche grazie alle simulazioni inviate dal Ministero, da tradurre c'era solo il latino di Tacito, mentre il greco di Plutarco, aggiunto, era affiancato dalla corrispondente versione italiana.

Dei tre quesiti inseriti in calce ai due brani, due erano effettivamente attinenti a entrambi i testi; parliamo (primo quesito) del confronto richiesto tra l'atteggiamento di Otone nel momento della congiura contro Pisone, così come rappresentati dallo storico e dal biografo; nella stessa linea era anche la domanda (terzo quesito) che opponeva il genere letterario della biografia e quello della storiografia, nelle produzioni greche e latine. Un quesito invece (il secondo) era di carattere stilistico e riguardava il solo testo latino. Diciamo subito a proposito dei tre: erano quesiti ragionevoli e chiari, non particolarmente complicati,

come lo erano invece alcuni di quelli che si erano visti nei testi di simulazione inviati dal Ministero durante l'anno.

Il brano di latino

Il brano di latino, come detto, era di Tacito, tratto dal primo libro delle *Historiae*: la vicenda nel 69 d.C. dell'imperatore Galba al quale un aruspice predice insidie imminenti e un nemico interno. Sarà questa la congiura di Otone, che gli succederà durante quel periodo convulso che (nel *Dialogus de oratoribus*, 37) Tacito chiama il *longus et unus annus*.

È utile a questo punto riprodurre, per poter meglio seguire il commento, almeno le righe del testo latino che erano effettivamente da tradurre:

Octavo decimo kalendas Februarias sacrificanti pro aede Apollinis Galbae haruspex Umbricius tristia exta et instantes insidias ac domesticum hostem praedicit, audiente Othone (nam proximus adstiterat) idque ut laetum e contrario et suis cogitationibus prosperum interpretante. Nec multo post libertus Onomastus nuntiat expectari eum ab architecto et redemptoribus, quae significatio coeuntium iam militum et paratae coniurationis convenerat. Otho, causam digressus requiruntibus, cum emi sibi praedia vetustate suspecta eoque prius exploranda finxisset, innixus liberto per Tiberianam domum in Velabrum, inde ad miliarium aureum sub aedem Saturni pergīt. Ibi tres et viginti speculatores consalutatum imperatorem ac paucitate salutantium trepidum et sellae festinanter impositum strictis mucronibus rapiunt; totidem ferme milites in itinere adgregantur, alii conscientia, plerique miraculo, pars clamore et gladiis, pars silentio, animum ex eventu sumpturi.

Il pericolo *domesticus* di cui scrive Tacito è rappresentato da Otone, a lui vicinissimo (*proximus*) anche in senso fisico, tanto da essere in condizioni di ascoltare la profezia dell'aruspice Umbricio e d'interpretarla in senso per sé positivo: e così accetta di dare il via alla congiura contro Galba, anche se personalmente dubbioso e pieno di timori. Pochi sono i congiurati che lo



Il brano di Tacito (56-120 d.C.) proposto all'Esame di Stato 2019, tratto dal primo libro delle *Historiae*, illustra la vicenda dell'imperatore Galba (Terracina 4 a.C. - Roma 69 d.C.) al quale un aruspice predice insidie imminenti. Nell'illustrazione: un'opera scultorea raffigurante Tacito, collocata davanti al Parlamento di Vienna

acclamano imperatore, solo ventitré precisa lo storico, ma sono proprio questi fedelissimi a insistere con Otone per portare a compimento il piano; perciò lo trascinano all'azione e aggregano pochi altri (altrettanti: *totidem*), con motivazioni e atteggiamenti diversi, sui quali Tacito sorride. C'è infatti chi lo fa in piena consapevolezza, chi invece per lo stupore della novità, alcuni gridando e con le armi in pugno, altri in silenzio, pronti ad assumere un atteggiamento preciso solo in base allo sviluppo degli avvenimenti (*ex eventu*).

Se il testo latino di Tacito fosse stato affrontato isolatamente, sarebbe stato un brano impegnativo perché di difficile contestualizzazione, nonostante la presenza nel compito ministeriale di un Pre-testo e di un Post-testo tradotti: però poco significativi. Il Pre-testo parlava infatti dell'inazione che è più dannosa dell'audacia, e il Post-testo dell'atteggiamento di centurioni e tribuni che si adeguano alla situazione. Però nella parte da voltare dal latino in italiano Tacito parla, tra l'altro, anche di un architetto e di un'ispezione apparentemente necessaria per Otone a una casa fatiscente; cioè un episodio del quale a prima vista si poteva non capire il nesso con la congiura contro Galba: infatti nessuna informazione al riguardo si leggeva, purtroppo, nella parte di contestualizzazione.

Il testo di Plutarco, in traduzione

Però nella prova della Maturità è intervenuto il soccorso offerto dal greco (tradotto) di Plutarco. Un aiuto molto prezioso, che ha chiarito parecchi dubbi, visto che vi era narrato lo stesso episodio, trattato nella *Vita di Galba*; quindi, leggendo il greco/italiano, si capiva molto sia delle paure di Otone, sia della scusa da lui addotta per uscire dalla reggia e dirigersi al punto di ritrovo convenuto, (cioè l'incontro con l'architetto e l'ispezione alla casa), sia della risolutezza dei congiurati nel forzare la sua volontà. E così non pochi candidati hanno poi ammesso che solo la presenza del greco tradotto aveva permesso loro di capire il brano latino.

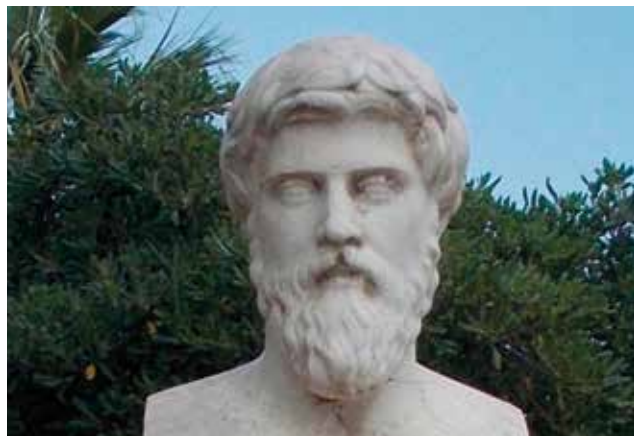
Alcune insidie

A questo punto, restavano alcune (ma non molte) difficoltà al testo di Tacito, di sole nove righe di lunghezza. Per esempio la frase centrale *causam digressus requiruntibus*, dove il participio è attributivo e *digressus* non è un verbo (come molti hanno interpretato, traducendo «allontanatosi da chi gli chiedeva il motivo»: il motivo di che cosa? sarebbe da chiedere loro). *Digressus* è qui invece il genitivo singolare del nome della quarta declinazione, e dipende da *causam*: «a coloro che gli chiedevano il motivo della partenza». All'inizio del brano, la data indicata con le parole *octavo decimo kalendas Februarias* poteva mettere in difficoltà chi non ricordava lo studio ginnasiale del modo romano di indicare le date, calcolate sul giorno fisso successivo del calendario. Perciò l'accusativo delle *kalendas Februarias* era retto da *ante* sottinteso: era quindi una vicenda di gennaio, non di febbraio. Potremmo ricavarne un monito agli insegnanti di latino del primo biennio, perché affrontino anche la pagina del calendario, a volte trascurata «perché tanto si trova tutto nel vocabolario». Nel secondo periodo di Tacito, la relativa che parlava dell'accordo tra i congiurati (*significatio...convenerat*) era certamente comprensibile come senso, ma di faticosa resa italiana.

Il bilancio di un esperimento

In generale possiamo affermare che l'esperimento della compresenza del latino e del greco ha funzionato, visto che tra i due brani era molto stretta la relazione; sicuramente una simbiosi anche eccessiva, per cui sarebbe stato preferibile un testo latino più semplice, magari un po' più lungo e meglio contestualizzato, e un aiuto meno vistoso dal greco tradotto. C'è anche da rilevare che non sempre si troveranno testi come questi di Tacito/Plutarco, così paralleli da offrire l'uno la versione dell'altro: né è un bene che vengano proposti in futuro, proprio per le conclusioni cui ora arriviamo.

Non funziona infatti, né con la scelta di questo brano, né



Nella seconda parte della prova, il testo di Plutarco (Cheronea 46/48 - Delfi 125/127 d.C.) era correlato da una traduzione in italiano

Fine di Galba

Servio Sulpicio Galba fu il primo dei cosiddetti “quattro imperatori” succedutisi nel volgere di poco più di un anno (da giugno del 68 a dicembre del 69 d.C.). Dopo appena sette mesi di governo, egli fu deposto e assassinato dai pretoriani che, al suo posto, acclamarono Otone. L'episodio è narrato da Tacito nel primo libro delle *Historiae* e da Plutarco nella *Vita di Galba*.

PRIMA PARTE: traduzione di un testo in lingua latina

PRE-TESTO

«Nel frattempo Otone, che non poteva sperar nulla dal ristabilimento dell'ordine, anzi, fondava sul disordine ogni suo piano, era assillato da molti stimoli: un fasto che sarebbe stato oneroso anche ad un principe, un'indigenza a mala pena tollerabile da un privato, ira contro Galba, invidia contro Pisone; creava anche timori a se stesso, per eccitare la propria bramosia [...]. (Pensava che) bisognava quindi osare ed agire, mentre l'autorità di Galba era debole e quella di Pisone non ancora consolidata. Le mutazioni di governo sono propizie ai grandi tentativi, e non serve temporeggiare là dove l'inazione è più dannosa dell'audacia». [...]

edizione e traduzione a cura di Azelia Arici, Torino, UTET, 1970

TESTO

Octavo decimo kalendas Februarias sacrificanti pro aede Apollinis Galbae haruspex Umbricius tristitia exta et instantes insidias ac domesticum hostem praedicit, audiente Othone (nam proximus adstiterat) idque ut laetum e contrario et suis cogitationibus prosperum interpretante. Nec multo post libertus Onomastus nuntiat expectari eum ab architecto et redemptoribus, quae significatio coeuntium iam militum et paratae coniurationis convenerat. Otho, causam digressus requirentibus, cum emi sibi praedia vetustate suspecta eoque prius exploranda finxisset, innixus liberto per Tiberianam domum in Velabrum¹, inde ad miliarium aureum² sub aedem Saturni pergit. Ibi tres et viginti speculatores consalutatim imperatorem ac paucitate

con altri proponibili negli anni prossimi, il principio della doppia lingua per accertare la competenza traduttiva (o vertologica) da entrambe, come ottimisticamente prevedono i Nuclei tematici fondamentali diffusi dal Ministero, che richiedono: «Solida conoscenza della lingua greca e della lingua latina da intendersi come strumento imprescindibile antico e dei suoi riflessi sul mondo moderno e contemporaneo».

È chiaro che tutti i candidati sfruttano (ovviamente) la versione italiana, e se è vero che i quesiti puntano anche al testo nella seconda lingua, è altrettanto certo che basta sfogliare il vocabolario di questa seconda lingua (espressamente autorizzato in sede d'esame) per precisare il significato di qualche vocabolo importante che sia richiesto nelle domande. Può quindi bastare, mi pare, la proposizione di un solo testo latino o greco, che sia da tradurre,

salutantium trepidum et sellae festinanter impositum strictis mucronibus rapiunt; totidem ferme milites in itinere adgregantur, alii conscientia, plerique miraculo, pars clamore et gladiis, pars silentio, animum ex eventu sumpturi.

POST-TESTO

«Era di guardia nell'accampamento il tribuno Giulio Marziale. Questi, forse spaventato dalla gravità dell'improvviso attentato, o forse temendo che nel campo fosse già troppo diffusa la congiura e che il resistere fosse per lui pericolo mortale, suscitò in molti il sospetto di complicità. Anche gli altri tribuni e centurioni preferirono un presente certo a un avvenire onorevole, ma incerto; e tale fu la disposizione degli animi, che tanta scelleratezza fu osata da pochi, voluta da molti e subita da tutti».

edizione e traduzione a cura di Azelia Arici, Torino, UTET, 1970

SECONDA PARTE: confronto con un testo in lingua greca, con traduzione a fronte

Ἐκεῖνη γὰρ ἔωθεν εὐθὺς ὁ μὲν Γάλβας ἔθυσεν ἐν Παλατίῳ τῶν φίλων παρόντων, ὁ δὲ θύτης Ὀμβρῖκιος ἅμα τῷ λαβεῖν εἰς τὰς χεῖρας τοῦ ἱερείου τὰ σπλάγχνα καὶ προσδεῖν οὐ δῖαινιγμῶν, ἀλλ'ἀντικρυς ἔφη σημεία μεγάλης ταραχῆς καὶ μετὰ δόλου κίνδυνον ἐκ κεφαλῆς ἐπικείμενον τῷ αὐτοκράτορι, μονονουχὶ τὸν Ὅθωνα τοῦ θεοῦ χειρὶ ληπτὸν παραδιδόντος. Παρῆν γὰρ ὅπισθεν τοῦ Γάλβα καὶ προσεῖχε τοῖς λεγομένοις καὶ δεικνυμένοις ὑπὸ τοῦ Ὀμβρῖκιου. Θορυβουμένῳ δ'αὐτῷ καὶ χροάς ἀμείβοντι παντοδαπὰς ὑπὸ δέους παραστάς Ὀνόμαστος ἀπελεύθερος ἤκειν ἔφη καὶ περιμένειν αὐτὸν οἶκοι τοὺς ἀρχιτέκτονας. Ἦν δὲ σύμβολον καιροῦ, πρὸς ὃν ἔδει ἀπαντῆσαι τὸν Ὅθωνα τοῖς στρατιώταις. Εἰπὼν οὖν ὅτι παλαιὰν ἐωνημένους οἰκίαν, βούλεται τὰ ὑποπτα δεῖξαι τοῖς πωληταῖς, ἀπῆλθε, καὶ διὰ τῆς

1. Il *Velabrum* era un quartiere fra il Palatino, l'Aventino e il Tevere.
2. Il *miliarium aureum* era una grande colonna rivestita di bronzo dorato, che Augusto aveva fatto erigere nel foro: vi erano indicate tutte le vie che da Roma conducevano alle varie regioni d'Italia, con le distanze in miglia.

adeguatamente contestualizzato e... monolingue.

D'altra parte ritengo che sia ampiamente condivisibile nei Licei classici la parte della novità costituita dalla contestualizzazione del brano nella seconda prova dell'esame. La contestualizzazione è scelta opportuna, dettata dalla volontà di non imporre una traduzione astratta e avulsa da un significato storico-letterario, ma più consapevole, più ragionata, quindi più matura: la contestualizzazione che è stata sperimentata con successo da alcuni anni nelle Olimpiadi nazionali delle lingue classiche e nelle relative gare regionali di selezione. Un modo intelligente di accertare conoscenze e competenze. Ripetiamo che, purtroppo, in questo compito d'esame la contestualizzazione veniva dal greco di Plutarco, anziché dal brano di Tacito, neanche con l'integrazione del Pre-testo e del Post-testo.

Una indicazione per il futuro

Nell'ipotesi da me auspicata del compito monolingue, il brano ministeriale da tradurre potrebbe essere certamente accompagnato da quesiti trasversali di tipo letterario attinenti anche l'altra disciplina caratterizzante, ma senza riferimenti testuali di tipo linguistico o stilistico all'unico brano sottoposto: spesso sono banali e inutili. Utili invece le domande che spaziassero verso le conoscenze letterarie acquisite durante il triennio, per esempio circa il genere letterario, il rapporto tra Grecia e Roma, tra un prima e un poi storico che dimostrasse il senso dello sviluppo diacronico della prosa e poesia letterarie.

Gian Enrico Manzoni
Università Cattolica del Sacro Cuore

Τιβεριίου καλουμένης οίκιας καταβάς ἐβάδιζεν εἰς ἀγοράν, οὗ χρυσοῦς εἰστῆκε κίων, εἰς ὃν αἱ τετμημέναι τῆς Ἰταλίας ὁδοὶ πᾶσαι τελευτῶσιν. Ἐνθαῦτα τοὺς πρῶτους ἐκδεξαμένους αὐτὸν καὶ προσειπόντας αὐτοκράτορά φασι μὴ πλείους τριῶν καὶ εἴκοσι γενέσθαι. Διό, καίπερ οὐ κατὰ τὴν τοῦ σώματος μαλακίαν καὶ θηλύτητα τῇ ψυχῇ διατεθρυμμένος, ἀλλ' ἰταμὸς ὢν πρὸς τὰ δεινὰ καὶ ἄτρεπτος, ἀπεδειλίασεν. Οἱ δὲ παρόντες οὐκ εἶδον, ἀλλὰ γυμνοῖς τοῖς ξίφεσι περιϊόντες αὐτοῦ τὸ φορεῖον, ἐκέλευον αἶρεσθαι, παραφθεγγόμενον πολλάκις ἀπολωλέναι καὶ τοὺς φορεϊαφόρους ἐπιταχύνοντος. Ἐξήκουσεν γὰρ ἔνιοι, θαυμάζοντες μᾶλλον ἢ ταραττόμενοι διὰ τὴν ὀλιγότητα τῶν ἀποτετολμημένων. Φερομένῳ δ'οὕτω δι'ἀγορᾶς ἀπήντησαν ἕτεροι τοσοῦτοι, καὶ πάλιν κατὰ τρεῖς καὶ τέτταρας ἄλλοι προσεπέλαζον.

«Quel giorno, di buon mattino, Galba sacrificava sul Palatino alla presenza di amici e l'aruspice Umbricio, nel prendere in mano le viscere della vittima per esaminarla, non in modo oscuro ma chiaramente disse di vedere segni di un grande scompiglio ed un pericolo di tradimento incombente sul capo dell'imperatore, mentre la divinità quasi gli consegnava in mano Otone. Egli infatti era presente alle spalle di Galba e stava attento a quanto veniva detto e mostrato da Umbricio. Poiché era sconvolto e cambiava continuamente colore per la paura, gli si avvicinò il suo liberto Onomasto e gli disse che gli architetti erano arrivati e lo aspettavano a casa. Era questo il segnale del momento in cui Otone doveva andare incontro ai soldati. Dicendo dunque che aveva comprato una vecchia casa e voleva mostrare le parti sospette ai venditori, se ne andò e scendendo attraverso i cosiddetti palazzi tiberiani andò verso la piazza dove si innalza una colonna aurea, alla quale terminano tutte le strade costruite in Italia. Dicono che i primi ad accoglierlo qui e a salutarlo imperatore fossero non più di ventitré. Per questo, benché non fosse debole di animo così come era debole e molle fisicamente, e fosse invece audace e impassibile di fronte ai pericoli, si spaventò. I presenti non permisero che tornasse indietro, ma circondando la sua lettiga con le spade in pugno ordinarono che venisse portato via, mentre lui ripeteva sottovoce che era perduto e incitava i portantini ad affrettarsi.

Alcuni sentirono e furono sorpresi più che turbati dalla esiguità del numero di coloro che avevano osato l'impresa. Mentre in questo modo lo portavano attraverso il foro, si presentarono altrettanti soldati e poi altri ancora si unirono in gruppi di tre o quattro [...].»

edizione e traduzione a cura di Angelo Meriani e Rosa Giannattasio Andria, UTET, Torino, 1998

TERZA PARTE: tre quesiti, a risposta aperta, formulati su entrambi i testi proposti in lingua originale e sulle possibili comparazioni critiche fra essi, relativi alla comprensione e interpretazione dei brani, all'analisi linguistica, stilistica ed eventualmente retorica, all'approfondimento e alla riflessione personale. Il limite massimo di estensione è di 10/12 righe di foglio protocollo. Il candidato può altresì rispondere con uno scritto unitario, autonomamente organizzato nella forma del commento al testo, purché siano contenute al suo interno le risposte ai quesiti richiesti, non superando le 30/36 righe di foglio protocollo.

1) Comprensione / interpretazione

Entrambi gli storici concordano sullo scarso numero iniziale dei congiurati. Mentre Plutarco si concentra sulle sensazioni di Otone e lo presenta nell'episodio quasi trascinato dalla volontà altrui, Tacito, che pure accenna ad un momento di indecisione, individua in Otone una precisa strategia di ambizione al potere. Argomenta tale affermazione con esempi desunti dai testi.

2) Analisi linguistica e/o stilistica

Individua nel passo latino gli elementi che caratterizzano la brevità tacitiana ed altre peculiarità del suo stile. Puoi anche proporre confronti con il brano in greco.

3) Approfondimento e riflessioni personali

Storiografia e biografia sono generi letterari ampiamente praticati nelle due letterature, non solo in epoca imperiale. Evidenziane analogie e differenze, facendo riferimento alle tue esperienze di studio e ad eventuali autonome letture e/o esperienze culturali.

La nuova seconda prova per il Liceo Classico

Augusta Celada

La seconda prova per il liceo classico assegnata agli esami di Stato 2019 si è distinta per l'innovazione introdotta dal DM n. 769 del 26-11-2018, che ha apportato le seguenti più evidenti modifiche rispetto alla mera traduzione di un passo latino o greco, in uso dalla stessa istituzione del liceo classico.

Nella nuova formulazione di prova ministeriale si trovano ora:

- il riferimento a quadri di riferimento nazionali ancorati alle Indicazioni Nazionali per i Licei di cui al DPR 89/2010;
- la facoltà del Ministero di assegnare una prova mista contenente una sola o entrambe le discipline caratterizzanti l'indirizzo di studi: solo latino/ solo greco/ latino e greco, secondo l'indicazione offerta dal D. Lgs. 13 aprile 2017, n.62, art. 17, comma 4, contenente le Norme in materia di Esami di Stato: *"La seconda prova [...] ha per oggetto una o più discipline caratterizzanti il corso di studio"*;
- la presenza di una griglia di valutazione quale strumento oggettivo per la presenza di indicatori univoci a cui le scuole devono far corrispondere descrittori di livello in relazione al percorso formativo svolto nella singola classe.

Il profilo formativo dei Licei, individua quale fine del percorso di studio la formazione di personalità in grado di pervenire ad una comprensione critica della realtà avvalendosi delle proprie risorse creative e progettuali e degli strumenti culturali e metodologici acquisiti:

"I percorsi liceali forniscono allo studente gli strumenti culturali e metodologici per una comprensione approfondita della realtà, affinché egli si ponga, con atteggiamento razionale, creativo, progettuale e critico, di fronte alle situazioni, ai fenomeni e ai problemi".¹

In particolare riguardo al percorso di studio del Liceo classico, il riferimento è alla civiltà classica e alla cultura umanistica intese come un sapere organico, pur espresse in forme linguistiche e culturali afferenti distintamente alla lingua e alla cultura latina o greca:

"Il percorso del liceo classico è indirizzato allo studio della civiltà classica e della cultura umanistica. Favorisce una formazione letteraria, storica e filosofica idonea a comprenderne il ruolo nello sviluppo della ci-

viltà e della tradizione occidentali e nel mondo contemporaneo sotto un profilo simbolico, antropologico e di confronto di valori. Favorisce l'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici".²

Lo studente che frequenta il liceo classico, come ha acutamente osservato Nicola Gardini, grazie all'acquisizione dei metodi propri degli studi classici e umanistici, sviluppa ampiamente il *problem solving*, comunemente erroneamente collegato al solo apprendimento delle materie scientifiche.³

Venendo all'analisi della prova assegnata, corre l'obbligo richiamare che la prova proposta quest'anno dal Ministero verteva su entrambe le discipline caratterizzanti il liceo classico, latino e greco, e ha previsto:

- una prima parte di traduzione di un testo in lingua latina, di Tacito;
- una seconda parte con un testo in lingua greca (non oggetto di traduzione), con traduzione a fronte in italiano, di Plutarco;
- una terza parte con tre quesiti su entrambi i testi proposti, relativi alla comprensione e interpretazione, all'analisi linguistica, stilistica e retorica, all'approfondimento e alla riflessione personale e sulle comparazioni critiche fra essi.

Giova soffermarsi in primo luogo sui punti di forza relativi alla struttura della prova.

Nella prima parte è stato proposto alla traduzione un passo di Tacito tratto dalle *Historiae* (libro I, cap. 27); in conformità a quanto previsto dal Quadro di riferimento ministeriale il testo da tradurre era corredato di un tito-

1. Decreto del Presidente della Repubblica 15 marzo 2010, n. 89, Identità dei Licei, art. 2, comma 2

2. *ibidem* art. 5, comma 1

3. N. Gardini in *In difesa del Liceo classico*, "Il Sole 24 ore", 28.08.2016:

"Lo studio delle lingue classiche, invece, è scienza tanto quanto lo studio delle leggi della materia o della gravitazione universale. La stessa fisica è un sapere storico, perché analizza campioni di realtà che viaggiano e si trasformano nel tempo. Scienza, indipendentemente dall'oggetto esaminato, è tutto ciò che richiede osservazione, comparazione, sistematizzazione, speculazione là dove i dati mancano, proiezione in avanti. In termini assiologici o gnoseologici non esiste differenza tra lo studio di un frammento di papiro e quello di un neutrino. E questo è così vero che sul latino e sul greco si sono addestrati e si possono ancora addestrare informatici, fisici, ingegneri, medici ed economisti".



Busto di Plutarco, museo archeologico di Delfi.

lo, di una breve contestualizzazione contenente informazioni sintetiche sull'opera da cui era tratto il passo e sulle circostanze della sua redazione, un ante-testo e un post-testo, entrambi in traduzione italiana.

Il corredo paratestuale, che rappresenta elemento di novità sostanziale della nuova seconda prova per il liceo classico, consente di inquadrare il significato del brano proposto in una dimensione testuale più ampia e ne favorisce la comprensione.⁴ Con questi elementi i candidati sono stati posti nella condizione di ricavare l'argomento principale, i personaggi, il periodo storico, l'autore, il genere letterario e l'opera.

Nella seconda parte è stato proposto per il confronto un testo in lingua greca con traduzione a fronte, molto simile per contenuto al primo, pertanto il candidato, leggendolo nella traduzione a fronte e focalizzando le informazioni principali, poteva successivamente ricavare dal confronto con il testo originale numerosi indizi che potevano essergli di aiuto nella fase della traduzione: il candidato capace di comparare i due testi avrebbe potuto ricavare molti aiuti arrivando a comprendere circa il 90% del contenuto del testo latino proposto alla traduzione. Inoltre la presenza del testo greco con traduzione italiana a fronte forniva una guida alla corretta resa italiana anche del testo latino, particolarmente nei costrutti più difficili, come la proposizione relativa *quae significatio coeuntium iam militum et paratae coniurationis convenerat*, la cui resa in italiano ha rappresentato per molti studenti uno scoglio.

Nella terza parte relativa ai quesiti di comprensione sono state proposte domande articolate che permettevano di saggiare la piena comprensione del testo da parte del candidato, la capacità di analisi linguistica e/o stilistica, le conoscenze culturali, la competenza di collegare il passo tradotto al genere letterario di appartenenza,

anche attraverso il confronto con l'altro autore proposto. Vediamoli in dettaglio.

1) Quesito Comprensione / interpretazione

Entrambi gli storici concordano sullo scarso numero iniziale dei congiurati. Mentre Plutarco si concentra sulle sensazioni di Otone e lo presenta nell'episodio quasi trascinato dalla volontà altrui, Tacito, che pure accenna ad un momento di indecisione, individua in Otone una precisa strategia di ambizione al potere. Argomenta tale affermazione con esempi desunti dai testi. Il candidato doveva essere in grado di comprendere e mettere a confronto i due testi proposti, rispondere con un testo argomentativo, riportare esempi desunti da entrambi i testi.

2) Quesito Analisi linguistica e/o stilistica

Individua nel passo latino gli elementi che caratterizzano la brevitas tacitiana ed altre peculiarità del suo stile. Puoi anche proporre confronti con il brano in greco.

Il candidato doveva essere in grado di individuare elementi che caratterizzano la *brevitas*, individuare le peculiarità dello stile dell'autore, proporre confronti col testo greco.

La seconda domanda è stata foriera di maggiori difficoltà, in quanto presupponeva una competenza di analisi linguistica, stilistica e retorica, anche in ottica comparativa. Si tratta certamente di una competenza tecnica "alta" che implica una conoscenza approfondita della lingua dal punto di vista morfosintattico, unita a una competenza di analisi formale anche in ottica comparativa, non sempre sviluppata a livello liceale. Per corrispondere adeguatamente al secondo quesito i candidati avrebbero dovuto possedere sufficiente "esperienza testuale" per individuare gli elementi che caratterizzano la *brevitas* tipica dello stile di Tacito mettendolo a confronto con quello di Plutarco.

3) Approfondimento e riflessioni personali

Storiografia e biografia sono generi letterari ampiamente praticati nelle due letterature, non solo in epoca imperiale. Evidenziane analogie e differenze, facendo riferimento alle tue esperienze di studio e ad eventuali autonome letture e/o esperienze culturali.

Il candidato doveva essere in grado di individuare analogie e differenze tra storiografia e biografia nelle due lette-

4. Il concetto di paratesto si deve al critico francese Gérard Genette *Palimpsestes: la littérature au second degré*, Paris, Seuil, 1981 ; tr. it. di Raffaella Novità, *Palinsesti: la letteratura al secondo grado*, Torino, Einaudi, 1997. Successivamente si veda Gérard Genette, *Seuils*, Paris, Seuil, 1987 ; ed. it. a cura di Camilla Maria Cederna, *Soglie. I dintorni del testo*, Torino, Einaudi, 1989.

rature, latina e greca; saper fare riferimento a esperienze di studio, a letture e a esperienze culturali. Il quesito non ha riservato particolare difficoltà, in quanto gli studenti hanno in genere facilmente collegato il passo tradotto al genere letterario di appartenenza, anche attraverso il confronto con altri autori ed opere e lo hanno potuto mettere a confronto con quello biografico, facendo riferimento alle letture affrontate in classe dei due autori proposti.

Si considerino ora le caratteristiche relative alla scelta dei passi.

In pieno ossequio al dettato del Quadro di riferimento ministeriale, è stato proposto alla traduzione un testo di 10 righe, di senso unitario e compiuto, accessibile e leggibile sia sotto il profilo contenutistico, sia linguistico. L'accessibilità è garantita dalla appartenenza a Tacito, uno degli scrittori del canone autorale previsto per il quinto anno. Siamo di fronte a un testo significativo in rapporto al genere della storiografia latina, ampiamente trattato nel corso del secondo biennio e del quinto anno, in parallelo con la storiografia greca, la cui proposta è quanto mai opportuna per stimolare la riflessione e l'esegesi da parte del candidato. A confronto con esso troviamo un passo di Plutarco tratto da *Vita di Galba* capp. 24-25, presentato anche in traduzione italiana, di contenuto facilmente confrontabile per rinvii, collegamenti e analogie con quello proposto per lo svolgimento della prima parte, significativo in rapporto al genere della biografia della letteratura greca.

Il rapporto tra genere storiografico e biografia costituisce un luogo letterario ampiamente frequentato, a partire dalla stessa professione di Plutarco, laddove, nel proemio della *Vita di Alessandro*, 1, 1-3, Plutarco dichiara apertamente che non è sua intenzione scrivere storie, ma vite: “οὔτε γὰρ ἱστορίας γράφομεν, ἀλλὰ βίους”, mettendo in luce l'importanza del genere biografico in ossequio ad una lettura “etica” della storia e con totale capovolgimento della considerazione della biografia come sottogenere della storiografia. Tali conoscenze, non estranee ad un diligente studente liceale, potevano opportunamente emergere nella risposta al terzo quesito.

Complessivamente la prova può essere considerata di media difficoltà; gli errori più comuni in cui possono essere facilmente incorsi gli studenti meno provvisti di conoscenze morfosintattiche riguardano i seguenti morfemi:

- *sacrificanti*: dativo maschile singolare da attribuire a Galba;
- *digressus*: genitivo singolare;
- *requirētibz*: participio sostantivato;
- *exploranda*: gerundivo, parte della perifrastica passiva inserita in una infinitiva retta da *finxisset* e coordinata alla precedente infinitiva;

- *consalutatum*: da riferire a *imperatorem*, come *trepidum e impositum*;

- *sumpturi*: participio futuro da riferire a *milites*.

Dovendo, in conclusione, pervenire ad una valutazione complessiva della traccia proposta, appare ragionevole ritenere che la seconda prova della sessione 2019 ha generalmente permesso di apprezzare efficacemente le competenze in uscita dello studente di liceo classico, sia quelle traduttive sia quelle di consapevolezza ed espressione culturale.

Rispetto alle prove assegnate in precedenza sono sicuramente da ritenere elementi di facilitazione della comprensione la presenza della contestualizzazione, la minore estensione del testo da tradurre, la presenza di un testo in greco con traduzione a fronte che ha certamente facilitato nei candidati con approccio attivo al compito, la comprensione e la traduzione del testo tacitano. Gli aspetti di facilitazione sono adeguatamente compensati dalla richiesta, insita in questo modello di prova, di saper operare confronti di forma e contenuto, connessioni ed inferenze, di dar prova di capacità di analisi linguistica e stilistica, di interrogazione dei testi con gli strumenti di indagine appresi e di acquisizione di conoscenze orientate alla consapevolezza culturale. Conoscenze e competenze imprescindibili da certificare al termine del percorso di liceo classico.

I candidati sono stati messi nelle condizioni di dimostrare non solo le conoscenze culturali acquisite nel corso del quinquennio, ma anche di saper approfondire, con opportuni riferimenti, i testi proposti, con confronti, per analogia o differenza, con altri testi della cultura classica e anche con estensioni a sviluppi contemporanei. A tale proposito si suggerisce che per le future sessioni i testi non siano necessariamente “troppo simili” perché gli studenti devono potersi “disorientare” per poi “riorientarsi” e trovare il filo sotteso ai testi.

Questa tipologia di prova esige a ritroso un rinnovamento della didattica delle discipline classiche, – e ciò, a parere della scrivente rappresenta uno dei pregi della rinnovata seconda prova del classico – una didattica per competenze che miri a fornire gli strumenti d'indagine, allenati alla interrogazione e interpretazione dei testi e alla personale e consapevole riflessione sul mondo classico e contemporaneo, che sola potrà garantirci la fruizione del mirabile patrimonio linguistico culturale e di istituzioni lasciatoci in eredità dalla civiltà greco-latina.

Augusta Celada

Già ispettore MIUR, ora Direttore generale dell'Ufficio scolastico regionale per il Veneto

Liceo delle Scienze umane

Deprivazione culturale, ruolo della scuola e nuove emergenze educative.

Un tema coraggioso e attuale in salsa scolasticista

Elio Damiano

Bisogna ammettere che l'Amministrazione, come in questo caso, può sorprendere: positivamente, intendo, perché una problematica come quella proposta dal tema di Scienze Umane – *la deprivazione culturale e il ruolo della scuola* – ha una rilevanza di assoluta centralità per la funzione sociale dell'istruzione. Ancora di più, se il riferimento non è generico, ma richiama esplicitamente il caso della scuola media italiana, il «*ventre molle*» del nostro sistema scolastico¹ che concentra in sé – più di ogni altro segmento – gli aspetti deteriori della disuguaglianza e dell'ingiustizia educative, in contraddizione con se stessa, dal momento che la si volle – all'atto della fondazione, oltre mezzo secolo fa – “unica” e non è ancora riuscita a diventare tale. Sorpresa che si fa meraviglia, con il primo dei documenti da esaminare – addirittura «*La lettera a una professoressa*» spedita nel 1967 da un paesino dell'Appennino toscano: un classico della contestazione scolastica – il primo a servirsi della statistica per denunciare il classismo degli insegnanti (con l'eponimo della “professoressa”, ovviamente quella di lettere, la figura dominante della selezione scolastica). Un libro di successo – presto

assunto a simbolo del '68 – ma non si sa bene quanto presente, nella programmazione didattica, in questi anni '10 del secolo dopo: quindi non proprio una concessione facilitante per gli studenti (e i loro docenti). Insomma: *coraggio* – il tema vale un'auto-denuncia di chi, governando la scuola, è responsabile, non unico, ma comunque, delle sue deficienze – e *attualità*. Lo afferma l'Istat nel Rapporto «*SDGs 2019: informazioni statistiche per l'Agenda 2030 in Italia*»: se il tasso di abbandono è cresciuto per il secondo anno consecutivo e si colloca, per il 2018, al 14,5%, con gli iscritti alla terza media quasi analfabeti al 34,4% e insufficiente in matematica per il 40,1%, i ragazzi di (con) don Milani avrebbero buoni motivi per continuare la loro corrispondenza da Barbiana. Anche se di quel problema ancora irrisolto, se non aggravato, nella prova non c'è traccia, rimasta, forse, nella penna dell'Esaminatore...

Una prospettiva linguistica?

Lo stralcio della *Lettera* del '67 avrebbe potuto essere anche un altro, più centrato sulla questione delle bocciature: la denuncia, invece, tocca principalmente la questione del linguaggio come marchio dello svantaggio culturale, una scelta peraltro legittima e pienamente giustificata. In qualche modo richiamata dal quesito 4 (il linguaggio del *social network*). Se effettivamente fosse stata la lingua la prospettiva adottata dall'Esaminatore, il Documento 2 avrebbe potuto essere – per coerenza – qualche brano di Tullio De Mauro², che a partire dal remoto (1916) *Corso* di De Saussure è venuto a ribadire il vincolo originario che tiene insieme – in piena evidenza – competenza linguistica e cittadinanza. Invece è stato ripreso un pezzo



L. Milani, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1967.

1. L. Ribolzi, *In medio sta(bat) virtus. Gloria e decadenza della scuola media*, in «FGA Working Paper», n. 42, Fondazione Agnelli, Torino 2012, pag. 3.
2. P. e T. De Mauro, *Storia linguistica dell'Italia repubblicana dal 1946 ad oggi*, Laterza, Bari 2014.



Don Lorenzo Milani (Firenze 1923 – 1967) e gli alunni della Scuola di Barbiana.

del Santamaita che –richiamando il motivo del “doppio binario” vigente fino al 1961/62 – conferma le attese assegnate alla scuola media ‘unica’: scelta certo pertinente al tema generale, ma che non entra nel merito della delusione che in questo lungo lasso di tempo ha accompagnato la sua istituzionalizzazione. Trasformando camaleonticamente la selezione prima maniera – quella dell’esclusione e della deviazione sul binario morto – cambiando forma – facendosi prima ‘esplicita’, con le bocciature, quindi ‘implicita’, con la promozione solo formale degli alunni bocciabili – ma sempre e principalmente a carico delle stesse categorie sociali: il ‘popolino’ confermato inadatto e disadatto per una scuola rimasta, inconfondibilmente, dualista... Non ho dubbi che Santamaita, brillante storico della scuola, dinanzi ad una citazione siffatta, a rischio di distorsione (grave) del suo pensiero, possa essere stato solo lusingato dalla certificazione di fonte autorevole riconosciutagli dal ministero. D’altronde non sono pochi – fra i suoi colleghi – a giudicare positivamente – pur con qualche riserva – la scuola media della 1859/1963, uno dei paradossi della ricerca storico-educativa difficile da capire, se si bada a quel che è successo al passaggio della porta delle scuole. Quel che si può, invece, obiettare al testo del Santamaita è che non corrisponde ai fatti l’affermazione secondo la quale «*l’idea di una scuola media unica nasceva non già da una modellistica scolastica o da un’impostazione pedagogica...*»: trascurando l’influenza decisiva – proprio al riguardo della scuola media unica – di un libro di Sergej Hessen, diffuso in Italia da Armando tramite Luigi Volpicelli, come «*Struttura e contenuto della scuola moderna*»³. Una compiuta “teoria della scuola”, sotto forma di un autentico modello pedagogico, costruito per essere adottato sulla base di una documentatissima rassegna comparata delle politiche antidualistiche selezionate presso i Paesi occidentali, al di qua

e al di là dell’Atlantico. A opera di un pedagogista senza patria, riferimento eccellente di un’intera stagione del nostro riformismo pedagogico, dedicato alla ricostruzione morale e civile del Paese e vincente solo a parole, perché sconfitto sul piano della concrezione scolastica: proprio a riguardo dell’obiettivo principale del decondizionamento socio-culturale... Sarebbe ora di spiegare le ragioni della fortuna dello Hessen, non di sottacere il peso esercitato dalla sua opera nell’Italia del dopoguerra⁴.

Ingenuità e decentramento

Trascorrendo ai quesiti della seconda parte della prova, colpisce il primo, che chiede caratteristiche e differenze fra metodi ‘competitivi’ e metodi ‘collaborativi’: non tanto per la domanda in sé – che s’aspetta una definizione di approcci educativi contrapposti in ordine alle interazioni da privilegiare fra gli studenti – quanto per lo sfondo del tema prescelto nel quale si pone. Il sottinteso della domanda – ovvero la risposta attesa a proposito della lotta alla deprivazione culturale – è che questa si possa affrontare, fra i banchi, promuovendo la cooperazione fra gli alunni, invece della competizione. Saremmo di fronte a un’*ingenuità colossale*, difficile da accreditare presso gli operatori scolastici, quali che siano, insegnanti o funzionari ministeriale. Una sorta di ‘galateo didattico’ per superare le diverse stridenti ascrizioni sociali dei nostri adolescenti? Un “*vulimm’ce ben’assai*”, per – usando le parole di Santamaita – «*garantire una crescita fondata sull’uguaglianza dei punti di partenza*»? Scherziamo? I quesiti numero 2 e 3 vanno direttamente a segno sul tema, sollecitando risposte mirate sui rapporti tra scuola e mobilità sociale e sulla comprensione del concetto di dispersione scolastica. E tuttavia, nessun cenno, che sia esplicito, all’esperienza diretta degli studenti: i quali non hanno potuto non osservare dal vivo – loro che sono rimasti – i posti vuoti fra i banchi dei compagni che hanno lasciato. Un impegno dovuto, se il compito della scuola è formativo, proprio in quanto cognitivo, dal momento che qui si tratta di capire: andando oltre il significato per cogliere il ‘senso’ di quel che si studia. Il ‘decentramento’ richiesto, correttamente, dalla scuola non è l’indifferenza, ma la posizione più strategica per andare a fondo e capire. E per mirare a tale risultato, è necessario raffrontare esperienza e idee, e viceversa. Altrimenti è lo scolasticismo, lo psittacismo che ripete fingendo di sapere. Orbene,

3. Da Armando, Roma 1957.

4. Per una proposta in tal senso, cfr E. Damiano, *Per la scuola unica. Pedagogia della scuola e riformismo scolastico nel secondo dopoguerra*, in E. Damiano, B. Orizio, E. Scaglia, *I due Popoli. Vittorino Chizzolini e «Scuola Italiana Moderna» contro il dualismo scolastico*, Studium, Roma 2019, pp. 224-243.



La dispersione scolastica, nuova emergenza educativa.



Linguaggio e social network

l'immobilità sociale in relazione alla scuola è tema che la scuola – se si propone di contribuire, secondo le modalità ad essa proprie a combatterla – è tenuta a svolgere coniugando esperienza e concettualizzazione. In particolare perché si tratta di una scuola dedicata – come il Liceo delle Scienze Umane – a indurre l'attrazione per le professioni educative: il 'mestiere' della cura e della passione educativa, che nell'adolescenza può trovare l'età adatta a mettere le sue radici.

Si potrebbe ribattere che una prova d'esame non è l'occasione più congrua per mirare a un risultato del genere. Un esame di maturità, inoltre, è un giudizio finale, da esercitare con il massimo di distanziamento oggettivo richiesto a un accertamento ad estensione nazionale. Argomento oltremodo debole, se si bada – già a prima vista – su quanto si impara durante e a ragione delle prove di valutazione, soprattutto quando sono cruciali per la loro decisività. Ma agli esami non si impara solo sulla valutazione, bensì e più fecondamente sulla sintesi che essa richiede e, più specificamente, sull'oggetto stesso a riguardo al quale si chiede di rispondere in termini di organizzazione e ricapitolazione delle conoscenze, al momento conclusivo, in cui tutto si tiene. Ma la valutazione investe l'insegnamento anche in quanto esercizio di *follow-up* per gli insegnanti degli studenti sottoposti alla prova, che non possono non ricavarne informazioni utili ai fini della programmazione dell'insegnamento nell'anno successivo. E di fatto gli insegnanti non mancano l'opportunità di avvalersi di questo utile *feedback*. Ne consegue che c'è più di un motivo perché la responsabilità formativa debba essere estesa anche all'Esaminatore nazionale.

Ulteriori indizi di scolasticismo

L'elenco dei 4 quesiti della seconda parte della prova – fra i quali sceglierne 2 – non si presenta in alcun modo

strutturato in chiave docimologica (p.e. nel formato di una tassonomia). Trattandosi di una semplice lista può essere accettabile, anche se una graduatoria di difficoltà avrebbe potuto valere come criterio di giudizio per assegnare un voto. Aggregato in questo modo casuale, può essere utilizzato solo per elaborare alcune inferenze sulla *mens* dell'Esaminatore, a rischio, ovviamente, di arbitrarità. Un'operazione del genere l'ho già fatta a proposito del I quesito, chiedendomi da dove saltasse fuori il confronto tra «*metodi competitivi*» e «*metodi collaborativi*» nel contesto della questione sociale rivolta alla scuola. La supposizione di un'ingenuità scolasticista mi pare abbia qualche fondamento. Tralasciando le domande 2 e 3 – che toccano (opportunamente) la definizione di ciò di cui si sta parlando, l'ultimo quesito può consentire di cogliere qualche indicazione (forse) sulla parte terminale del titolo: quel nebuloso «*nuove emergenze educative*». A quali allarmi si riferisca l'Esaminatore resta un mistero; potrebbe essere il bullismo diffuso, la droga, la delegittimazione dell'autorità dei docenti da parte delle famiglie, sempre più pronte a rivolgersi al giudice civile per denunciare i giudici scolastici? Per rispondere alla comprensibile curiosità di chi legge la prova, dovrebbe essere lecito ricorrere al tema generale della prova, che mette insieme – appunto – «*deprivazione culturale*» et «*emergenze educative*» («*nuove*»: quindi non la deprivazione scolastica, ma altro, e attuale) collegandole attraverso il «*ruolo della scuola*»: quindi qualcosa che sollecita la scuola a intervenire. Che cosa, dunque? Ecco che il IV quesito – «*Come si è modificato il linguaggio con l'utilizzo del social network*», altrimenti inspiegabile – potrebbe essere giustificato come indizio delle «*nuove emergenze*». Se non si tratta di un 'fuori-sacco' – magari volto a recuperare chi non avesse avuto nulla da dire a proposito di Barbiana e media unica – il linguaggio dei *social* potrebbe esse-

re identificato come una mutazione linguistica da combattere a scuola (*ergo*, “emergenza”, peraltro “nuova”)... Compito della scuola – associata pertanto all’Accademia della Crusca – per sconfiggere un linguaggio emergente, considerato alla stregua di una edizione attuale del codice ristretto, marchio corrente di una nuova minorazione culturale. Se così fosse, saremmo dinanzi ad un altro scolasticoismo: un passatismo ‘aristocratico’ – a orientamento

elitario – che ignora quanto il linguaggio sia espressione strettamente connessa con i dispositivi materiali – la tastiera elettronica non è la penna d’oca – in un universo di scambi sociali, a elevata rapidità ed estesa globalizzazione come quelli oggi arretranti.

Elio Damiano
Università degli Studi di Parma

Deprivazione culturale, ruolo della scuola e nuove emergenze educative

PRIMA PARTE

La relazione fra condizioni socioculturali e rendimento scolastico ha impegnato la riflessione psicopedagogica nel corso del Novecento. Le ricerche effettuate hanno messo in evidenza come il contesto culturale di nascita possa influire sul successo scolastico. Il libro “Lettera a una professoressa”, scritto dai ragazzi della scuola di Barbiana, rappresenta un atto di accusa contro una scuola che non è per tutti ma solo per coloro che, per appartenenza di classe, possiedono gli strumenti linguistici e culturali necessari alla sua frequenza. Nel documento tratto dal libro “Storia della Scuola”, si fa riferimento agli anni dell’entrata in vigore della legge sulla scuola media unica che intendeva dare una risposta al grave problema dell’abbandono scolastico e consentire il superamento del destino sociale correlato alla classe di appartenenza.

Il candidato, avvalendosi anche della lettura e analisi dei documenti riportati, illustri il ruolo della scuola per favorire il superamento dello svantaggio culturale soffermandosi, in particolare, sulle emergenze educative attuali.

Documento 1

Voi dite che Pierino del dottore scrive bene. Per forza, parla come voi. Appartiene alla ditta. Invece la lingua che parla e scrive Gianni è quella del suo babbo. Quando Gianni era piccino chiamava la radio lalla. E il babbo serio: «Non si dice lalla, si dice aradio». Ora, se è possibile, è bene che Gianni impari a dire anche radio. La vostra lingua potrebbe fargli comodo. Ma intanto non potete cacciarlo dalla scuola. «Tutti i cittadini sono eguali senza distinzione di lingua». L’ha detto la Costituzione pensando a lui. Ma voi avete più in onore la grammatica che la Costituzione. E Gianni non è più tornato neanche da noi. Noi non ce ne diamo pace. Lo seguiamo di lontano. S’è saputo che non va più in chiesa, né alla sezione di nessun partito. Va in officina e spazza. Nelle ore libere segue le mode come un burattino obbediente. Il sabato a ballare, la domenica allo stadio. Voi di lui non sapete neanche che esiste. Così è stato il nostro primo incontro con voi. Attraverso i ragazzi che non volete. L’abbiamo visto anche noi che con loro la scuola diventa più difficile. Qualche volta viene la tentazione di levarseli di torno. Ma se si perde loro, la scuola non è più scuola. È un ospedale che cura i sani e respinge i malati. Diventa uno strumento di differenziazione sempre più irrimediabile. E voi ve la sentite di fare questa parte nel mondo? Allora richiamateli, insistete, ricominciate tutto da capo all’infinito a costo di passar da pazzi. Meglio passar da pazzi che essere strumento di razzismo.

nito a costo di passar da pazzi. Meglio passar da pazzi che essere strumento di razzismo.

Scuola di Barbiana, *Lettera a una professoressa*, Libreria Editrice Fiorentina, Firenze 1976, p. 19-20

Documento 2

Nel 1961 - 1962 il 79,1 per cento dei ragazzi che, conseguita la licenza elementare, proseguivano gli studi, si trovava di fronte al cosiddetto “doppio binario”: da una parte la scuola d’avviamento professionale senza ulteriori sbocchi, dall’altra un severo esame di ammissione alla scuola media triennale con il latino, aperta a tutte le successive scuole secondarie. Il destino scolastico di ricchi e poveri, di ragazzi di città e di campagna veniva deciso al termine della scuola elementare, a un’età molto precoce (10 – 11 anni) e, quel che è peggio, non in base ai meriti di ciascuno ma di fatto per la sua collocazione sociale. L’idea di una scuola media unica nasceva non già da una modellistica scolastica o da un’impostazione pedagogica, ma investiva le finalità stesse dell’intero sistema scolastico e il suo ruolo sociale. L’art. 34 della Costituzione aveva dato in proposito un’indicazione chiara: «L’istruzione inferiore, impartita per almeno otto anni, è obbligatoria e gratuita». Di qui la necessità di fornire a tutti i giovani una formazione di base in grado di colmare gli svantaggi iniziali legati all’estraneità sociale o alla deprivazione culturale; di sollevare il “tetto troppo basso” delle conoscenze comuni e delle abilità indispensabili per vivere una società moderna; di garantire una crescita fondata sull’uguaglianza dei punti di partenza e sulla pluralità degli approdi cui ciascuno poteva legittimamente aspirare; di assicurare un processo educativo a misura di adolescente, volto a potenziare le sue capacità conoscitive e critiche, a dotarlo della strumentazione necessaria per compiere le successive scelte di studio e di lavoro.

Saverio Santamaita, *Storia della scuola*, Pearson Italia, Milano-Torino 2010, p. 141

SECONDA PARTE

Il candidato risponda a due dei seguenti quesiti:

1. Quali sono le caratteristiche e le differenze esistenti tra metodi competitivi e collaborativi?
2. Esiste una relazione tra scuola e mobilità sociale?
3. Che cosa si intende con l’espressione “dispersione scolastica”?
4. Come si è modificato il linguaggio con l’utilizzo del “social network”?

Prova di matematica

Claudio Citrini

Il radicale cambiamento di impostazione dell'esame di stato, con la massiccia introduzione di argomenti di fisica, non può non trovarmi sostanzialmente d'accordo, se non fosse per la tempistica troppo ristretta che avrà certamente scombuscolato la programmazione didattica dei colleghi.

I problemi e i quesiti proposti erano abbastanza tradizionali per la parte matematica, e direi anche non troppo difficili; la parte fisica, invece, mi è parsa più ostica, direi troppo ostica per una prima sperimentazione, salvo forse il primo problema, con cui uno studente ragionevolmente preparato poteva ottenere un buon risultato.

L'estensore dei testi se ne deve essere reso conto, visto che li ha costellati di indicazioni sulla soluzione, ma questa non mi pare una buona pratica. Se lo scopo è di avere tanti promossi, meglio dare esercizi facili che esercizi facilitati; se è quello di verificare la preparazione degli allievi, mi aspetto esercizi graduati, in cui ciascuno si

ferma al livello che corrisponde alle sue competenze.

Giusto quindi aver dato un problema che inizia con la matematica e termina con la fisica (facile) e un altro, più difficile, che percorre il percorso inverso. Entrambi appaiono un po' troppo "costruiti" ad hoc, ma forse era inevitabile.

L'uso della calcolatrice per i problemi di fisica mi pare perfettamente giustificato, mentre resto scettico sul suo impiego in matematica, dove supplisce alla mancanza di conoscenze di base sui grafici elementari o di capacità nell'uso di formule di approssimazione pur ben note in forma teorica, e con questo contribuisce a rendere strutturale tale mancanza.

Buono non aver espresso tutti i dati fisici nelle unità di base del SI, ma anche in (sotto)multipli standard (ns) o non standard (cm). Nelle soluzioni sovente sono stati indicati solo i valori numerici delle misure, riportati comunque nelle unità del SI.

PROBLEMA 1

Si considerino le seguenti funzioni:

$$f(x) = ax^2 - x + b$$

$$g(x) = (ax + b)e^{2x-x^2}$$

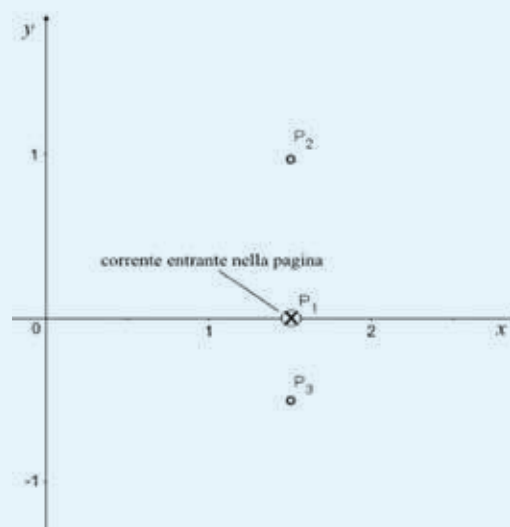
- Provare che, comunque siano scelti i valori di a e b in $\mathbb{R}$ con $a \neq 0$, la funzione g ammette un massimo e un minimo assoluti. Determinare i valori di a e b in corrispondenza dei quali i grafici delle due funzioni f e g si intersecano nel punto $A(2, 1)$.
- Si assuma, d'ora in avanti, di avere $a = 1$ e $b = -1$. Studiare le due funzioni così ottenute, verificando che il grafico di g ammette un centro di simmetria e che i grafici di f e g sono tangenti nel punto $B(0, -1)$. Determinare inoltre l'area della regione piana S delimitata dai grafici delle funzioni f e g .
- Si supponga che nel riferimento Oxy le lunghezze siano espresse in metri (m). Si considerino tre fili conduttori rettilinei disposti perpendicolarmente al piano Oxy e passanti rispettivamente per i punti:

$$P_1\left(\frac{3}{2}, 0\right), P_2\left(\frac{3}{2}, 1\right) \text{ e } P_3\left(\frac{3}{2}, -\frac{1}{2}\right).$$

I tre fili sono percorsi da correnti continue di intensità $i_1 = 2,0$ A, i_2 e i_3 . Il verso di i_1 è indicato in figura mentre gli altri due versi non sono indicati.

Stabilire come varia la circuitazione del campo magnetico, generato dalle correnti i_1 , i_2 e i_3 , lungo il contorno di S , a seconda dell'intensità e del verso di i_2 e i_3 .

- Si supponga, in assenza dei tre fili, che il contorno della regione S rappresenti il profilo di una spira conduttrice di resistenza $R = 0,20 \, \Omega$. La spira è posta all'interno di un campo magnetico uniforme di intensità $B = 1,5 \cdot 10^{-2}$ T perpendicolare alla regione S . Facendo ruotare la spira intorno all'asse x con velocità angolare ω costante, in essa si genera una corrente indotta la cui intensità massima è pari a 5,0 mA. Determinare il valore di ω .



Soluzione

a) La funzione $g(x)$ si annulla nel punto H di ascissa $x = -b/a$, dove cambia segno, e tende a zero per $x \rightarrow \pm \infty$. Dunque ammette due punti di estremo C e D, aventi ascisse $c < -b/a < d$, uno dei quali corrisponde a un minimo (C, se $a > 0$) e l'altro a un massimo. Volendo verificare analiticamente, basta calcolare la derivata $g'(x)$, che ha la forma $e^{2x-x^2} p(x)$, con $p(x) = -[2ax^2 + 2(b-a)x - a - 2b]$. Il discriminante vale $2a^2 + (a+b)^2$, ed è quindi sempre strettamente positivo, mostrando che le radici reali sono effettivamente 2. Le due funzioni f e g si intersecano in A(2, 1) se $f(2) = g(2) = 1$, e quindi se $4a - 2 + b = 2a + b = 1$. Il sistema è soddisfatto per $a = 1, b = -1$.

b) Questi sono i valori con cui si chiede di proseguire l'esercizio; risulta quindi, d'ora in poi, $f(x) = x^2 - x - 1$, $g(x) = (x - 1) e^{2x-x^2} = (x - 1) e^{1-1+2x-x^2} = e(x - 1) e^{(-1-x)^2}$. Eseguiamo le due verifiche richieste. Il grafico di $g(x)$ è simmetrico rispetto al punto H(1, 0), in quanto, posto $h = x - 1$, risulta $g(1 + h) = h e^{1-h^2} = -g(1 - h)$. Risulta poi $f(0) = g(0) = -1, f'(0) = g'(0) = -1$, quindi i grafici sono tangenti in B(0, -1). I grafici sono riportati in figura 1.

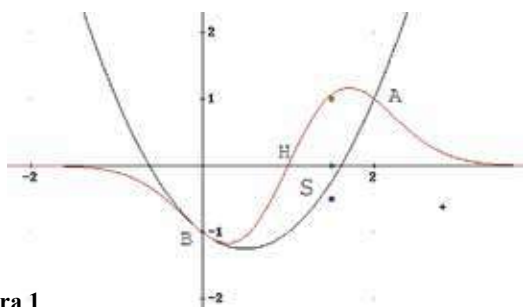


Figura 1

La regione S compresa tra i due grafici ha area data da $\int_0^2 [g(x) - f(x)] dx$. Calcoliamo separatamente i due integrali:

$$\int_0^2 g(x) dx = \int_0^2 (x - 1) e^{2x-x^2} dx = -\frac{1}{2} [e^{2x-x^2}]_0^2 = 0$$

(risultato che poteva o doveva essere intuito per la simmetria del grafico e dell'intervallo rispetto al punto H(1, 0);

$$\int_0^2 f(x) dx = \int_0^2 (x^2 - x - 1) dx = \left[\frac{x^3}{3} - \frac{x^2}{2} - x \right]_0^2 = -4/3.$$

Pertanto l'area richiesta vale 4/3.

c) Sia ℓ il contorno di S, orientato in senso antiorario: esso è formato dall'arco BA della parabola di equazione $y = f(x)$ e dall'arco AB della curva di equazione $y = g(x)$. Per il teorema di Ampère la circuitazione Γ del campo magnetico $\vec{B}$ lungo ℓ è uguale alla somma delle correnti nei fili che sono concatenati con tale contorno, e cioè

che passano per punti di S. Come si vede dalla figura, e si calcola agevolmente, il terzo filo non entra in gioco.

$$g(3/2) = \frac{1}{2} e^{3/4} \approx 1.0585... > 1$$

$$f(3/2) = -1/4 > -1/2.$$

È dunque semplicemente $\Gamma(\vec{B}) = \mu_0(i_1 + i_2)$, ove μ_0 è la permeabilità del vuoto e le correnti sono considerate positive se escono dal foglio. Poiché è indicato che i_1 entra nel foglio e ha intensità 2 A, risulta $\vec{B} = \mu_0(i_2 - 2\hat{A})$. Ne consegue che la circuitazione è negativa se $i_2 < 2$ A, nulla se $i_2 = 2$ A e positiva se $i_2 > 2$ A.

d) La forza elettromotrice indotta lungo ℓ dalla rotazione della spira si calcola, in base alla legge di Faraday-Neumann, con la formula

$$F_{em} = -\frac{d\Phi}{dt},$$

ove Φ è il flusso di $\vec{B}$ attraverso S. Tale flusso è dato dal prodotto del modulo di $\vec{B}$, che è assegnato e vale $B = 1,5 \cdot 10^{-2}$ T, per l'area della spira, che indichiamo ancora con S e che vale $4/3$ m² come calcolato al punto b) e per il coseno dell'angolo ωt tra la spira e il piano. È dunque $F_{em} = SB\omega \sin \omega t$. La corrente corrispondente ha intensità

$$I = \frac{F_{em}}{R},$$

con $R = 0,2 \Omega$, e il suo massimo vale ovviamente

$$I_{max} = \frac{SB\omega}{R},$$

da cui

$$\omega = \frac{RI_{max}}{SB}.$$

Imponendo che I_{max} valga 5 mA otteniamo $\omega = 0,2 \cdot 5 \cdot 10^{-3} / (4/3 \cdot 1,5 \cdot 10^{-2})$ e quindi $\omega = 0,05$ rad/s.

Commento

La prima parte (matematica) è preponderante e non difficile. A prima vista sembra formata da tante domandine slegate; queste poi appaiono funzionali allo studio dei grafici, fornendo informazioni utili che forse non sarebbero state colte da un allievo disattento.

Anche la parte fisica non è complicata. Si tratta di due domande indipendenti, quindi si poteva rispondere all'ultima senza aver affrontato la precedente, e i calcoli sono elementari. Bastava conoscere le formulazioni delle classiche leggi di Ampère e di Faraday - Neumann. La dimostrazione che $g(3/2)$ è maggiore di 1 è una semplice verifica con la calcolatrice, ma sarebbe stata più interessante se si fosse usata la formula di Taylor, che, arrestata alla derivata seconda, avrebbe dato

$$g(3/2) > \frac{1}{2} (1 + 3/4 + \frac{1}{2} (3/4)^2) = 65/64 > 1.$$

PROBLEMA 2

Un condensatore piano è formato da due armature circolari di raggio R , poste a distanza d , dove R e d sono espresse in metri (m). Viene applicata alle armature una differenza di potenziale variabile nel tempo e inizialmente nulla.



All'interno del condensatore si rileva la presenza di un campo magnetico B . Trascurando gli effetti di bordo, a distanza r dall'asse di simmetria del condensatore, l'intensità di B , espressa in tesla (T), varia secondo la legge:

$$|\vec{B}| = \frac{kt}{\sqrt{(r^2 + a^2)^3}} r \text{ con } r \leq R$$

dove a e k sono costanti positive e t è il tempo trascorso dall'istante iniziale, espresso in secondi (s).

- Dopo aver determinato le unità di misura di a e k , spiegare perché nel condensatore è presente un campo magnetico anche in assenza di magneti e correnti di conduzione. Qual è la relazione tra le direzioni di B e del campo elettrico E nei punti interni al condensatore?

Soluzione

a) La costante a deve essere omogenea con il tempo t , dunque si misura in secondi. La costante k ha le dimensioni di $B t^2 / r$, quindi si misura in $T s^2 / m$, che, ricordando che 1 Tesla equivale a $1 \text{ kg} / A s^2$, si riduce a $\text{kg} / A s$. Il campo magnetico nasce nel condensatore per effetto della variazione del campo elettrico; precisamente, ponendo $i = 0$ nella IV equazione di Maxwell scritta nella forma integrale

$$\Gamma(\vec{B}) = \mu_0 \left(i + \epsilon_0 \frac{d\Phi(\vec{E})}{dt} \right),$$

la circuitazione di $\vec{B}$ risulta proporzionale alla derivata del flusso di $\vec{E}$, dichiaratamente non nulla. I due campi sono perpendicolari, e le linee di forza del campo magnetico sono circonferenze descritte in verso antiorario per un osservatore diretto come il campo elettrico.

b) Lungo la circonferenza C la circuitazione vale

$$\Gamma(\vec{B}) = 2\pi r |\vec{B}| = \frac{2\pi k t}{\sqrt{(r^2 + a^2)^3}} r^2;$$

pertanto

$$\frac{d\Phi(\vec{E})}{dt} = \frac{1}{\mu_0 \epsilon_0} \Gamma(\vec{B}) = \frac{1}{\mu_0 \epsilon_0} \frac{2\pi k t}{\sqrt{(r^2 + a^2)^3}} r^2.$$

- Si consideri, tra le armature, un piano perpendicolare all'asse di simmetria. Su tale piano, sia C la circonferenza avente centro sull'asse e raggio r . Determinare la circuitazione di B lungo C e da essa ricavare che il flusso di E , attraverso la superficie circolare delimitata da C , è dato da

$$\Phi(\vec{E}) = \frac{2k\pi r^2}{\mu_0 \epsilon_0} \left(-\frac{1}{\sqrt{(r^2 + a^2)^3}} + \frac{1}{a} \right)$$

Calcolare la d.d.p. tra le armature del condensatore. A quale valore tende $|\vec{B}|$ al trascorrere del tempo? Giustificare la risposta dal punto di vista fisico.

- Per $a > 0$, si consideri la funzione $f: \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$ definita da

$$f(t) = -\frac{t}{\sqrt{(t^2 + a^2)^3}}.$$

Verificare che la funzione

$$F(t) = \frac{-1}{\sqrt{t^2 + a^2}} + \frac{1}{a}$$

la primitiva di f il cui grafico passa per l'origine. Studiare la funzione F , individuandone eventuali simmetrie, asintoti, estremi. Provare che F presenta due flessi nei punti di ascisse

$$t = \pm \frac{\sqrt{2}}{2} a$$

e determinare le pendenze delle rette tangenti al grafico di F in tali punti.

- Con le opportune motivazioni, dedurre il grafico di f da quello di F , specificando cosa rappresentano le ascisse dei punti di flesso di F per la funzione f . Calcolare l'area della regione compresa tra il grafico di f , l'asse delle ascisse e le rette parallele all'asse delle ordinate passanti per gli estremi della funzione. Fissato $b > 0$, calcolare il valore di $\int_{-b}^b f(t) dt$

Tale espressione è la derivata della soluzione proposta

$$\frac{2k\pi r^2}{\mu_0 \epsilon_0} \left(-\frac{1}{\sqrt{(r^2 + a^2)^3}} + \frac{1}{a} \right),$$

e la costante $1/a$ fa sì che il flusso si annulli per $t = 0$, come indicato nel testo. L'integrazione, comunque, è elementare se si nota che il termine $2t$ al numeratore è la derivata del radicando, e che quindi si tratta di un caso del tipo $\int f^{\alpha}(t) f'(t) dt$, con $\alpha = -3/2$. Dato il flusso, facilmente si calcolano dapprima il campo elettrico (dividendo per l'area racchiusa da C , ovvero πr^2) e quindi, moltiplicando per la distanza d tra le armature, la d.d.p. richiesta, che vale

$$V(t) = \frac{2kd}{\mu_0 \epsilon_0} \left(-\frac{1}{\sqrt{(r^2 + a^2)^3}} + \frac{1}{a} \right).$$

Dall'espressione assegnata si deduce che $|\vec{B}| \rightarrow 0$ per $t \rightarrow \infty$, e ciò è coerente col fatto che $V(t)$ tende alla costante $\frac{2kd}{a\mu_0 \epsilon_0}$.

- La verifica richiesta è banale. Il grafico di F (qui disegnato per $a = 1$ assieme a quello di f) è pari, ha un massimo nell'origine e presenta un asintoto orizzontale di ordinata $-1/a$. Ne segue che esso deve presentare due

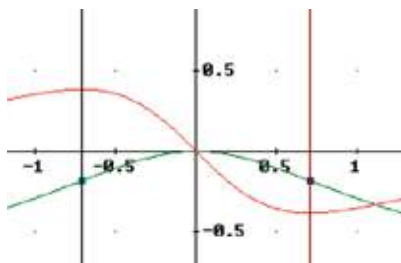
flessi, ma per l'effettivo calcolo delle loro ascisse occorre eseguire una tediosa derivazione, ottenendo

$$F''(t) = f'(t) = -\frac{2t^2 - a^2}{\sqrt{(t^2 + a^2)^3}},$$

da cui le ascisse $\pm \frac{a\sqrt{2}}{2}$ cercate, ma già indicate nel testo.

Le pendenze delle tangenti di flesso sono date da

$$f\left(\pm \frac{a\sqrt{2}}{2}\right) = \mp \frac{2\sqrt{3}}{9a^2}.$$



d) Per descrivere il grafico di f basta pensare che si tratta della derivata di F ; f dunque è dispari, positiva per $t < 0$ e negativa per $t > 0$, e tende a 0 per $t \rightarrow \pm\infty$. Pertanto essa ammette due estremi in corrispondenza dei punti di flesso di F , come mostra la figura. Il valore dell'integrale $\int_{-b}^b f(t) dt$ è ovviamente nullo in quanto f è dispari e l'intervallo simmetrico rispetto all'origine. L'area richiesta è invece data da $\int_{-b}^b |f(t)| dt$, con $b = \frac{a\sqrt{2}}{2}$; esso vale perciò, ancora per le simmetrie, $2F(-b) = \frac{1}{a} \left(\frac{\sqrt{6}}{3} - 1 \right)$.

Commento

Il problema è abbastanza ricco, ma la sua presentazione mi pare molto discutibile.

Confesso che non mi piace affatto che al terzo punto si spieghi quello che nei primi due era stato chiesto di fare. A meno di costanti, matematicamente ininfluenti anche se fisicamente significative, le funzioni f e F erano già state introdotte. Anzi, prima si dice di ricavare l'espressione di Φ , ma siccome la si dà già, non c'è più nessuna integrazione da fare; tanto è vero che poi si chiede di verificare che F è la primitiva di f . Così non mi piace che si dica dove stanno i flessi... è tutto troppo guidato! Come spesso accade in questo genere di esercizi, la scelta dei dati è guidata più dal desiderio di avere i calcoli della difficoltà voluta che da un vero senso fisico: le funzioni f e F non corrispondono, per quanto possa sapere, ad alcun andamento realistico. Ma questa non è una critica, solo una constatazione.

Non mi pare neppure corretta la richiesta di giustificazione fisica dell'andamento del campo magnetico per $t \rightarrow \infty$. La legge con cui tale campo varia è assegnata a priori, non c'è nulla da giustificare, tanto meno usando

la legge di variazione della d.d.p., che in questo caso è una conseguenza dell'altra. Al massimo si può verificare la coerenza tra i due andamenti.

Quesito 1

Una data funzione è esprimibile nella forma $f(x) = \frac{p(x)}{x^2+d}$, dove $d \in \mathbb{R}$ e $p(x)$ è un polinomio. Il grafico di f interseca l'asse x nei punti di ascisse 0 e $12/5$ ed ha come asintoti le rette di equazione $x = 3$, $x = -3$ e $y = 5$. Determinare i punti di massimo e di minimo relativi della funzione f .

Soluzione

La funzione $f(x)$ è subito scritta, in quanto vale

$$f(x) = 5 \frac{x(x - \frac{12}{5})}{(x-3)(x+3)} = \frac{5x^2 - 12x}{x^2 - 9},$$

che ha la forma richiesta con $d = -9$.

Il grafico è riportato in figura 2.

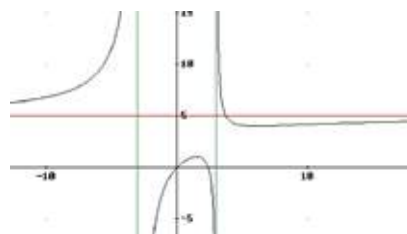


Figura 2

Derivando e semplificando si ha

$$f'(x) = 6 \frac{2x^2 - 15x + 18}{(x^2 - 9)^2},$$

e ne deduce che si ha il massimo in $x = 3/2$ e il minimo in $x = 6$.

Commento

Non so perché nel testo si sia specificata la forma del denominatore. Esso è necessariamente del tipo $x^2 + d$, perché i due asintoti sono simmetrici rispetto all'asse y , ma il quesito si poteva porre tranquillamente con asintoti in posizione qualsiasi. Bastava specificare che si richiedeva una funzione razionale con denominatore di secondo grado: questa richiesta era necessaria per evitare funzioni più complesse, come quella che si otterrebbe moltiplicando per una funzione del tipo $\frac{x^2+5}{x^2+x+3}$ che non abbia zeri né a numeratore né a denominatore e che tenda a 1 per $x \rightarrow \infty$.

Quesito 2

È assegnata la funzione

$$g(x) = \sum_{n=1}^{1010} x^{2n+1} = x + x^3 + x^5 + x^7 + \dots + x^{2017} + x^{2019}$$

Provare che esiste un solo $x_0 \in \mathbb{R}$ tale che $g(x_0) = 0$. Determinare inoltre il valore di

$$\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{g(x)}{1,1^x}.$$

Soluzione

La soluzione $x = 0$ balza all'occhio, e siccome tutti gli addendi sono potenze dispari, per $x < 0$ sono negativi e per $x > 0$ positivi, da cui la prima parte della risposta. Per la seconda, basti notare che la funzione $g(x)$ tende a $+\infty$ con velocità polinomiale, mentre il denominatore è un esponenziale di base $b = 1,1 > 1$. Quindi il limite richiesto è 0.

Commento

La prima domanda sarebbe stata meno banale se si fosse chiesto di provare che $g(x)$ assumeva un generico valore $h \neq 0$ una e una sola volta. In tal caso si sarebbe dovuto ricorrere alla stretta monotonia della funzione e al teorema degli zeri, senza conoscere la soluzione. Pure la seconda domanda era banale. Molto più interessante sarebbe stato chiedere il grafico qualitativo probabile del quoziente, senza fare alcun calcolo, o almeno di dimostrare che esso ammette un massimo assoluto.

Quesito 3

Tra tutti i parallelepipedi rettangoli a base quadrata, con superficie totale di area S , determinare quello per cui la somma delle lunghezze degli spigoli è minima.

Soluzione

Detto x lo spigolo di base e h l'altezza, la condizione che l'area totale valga S si traduce nella relazione $2x^2 + 4hx = S$, da cui $4h = S/x - 2x$.

La somma degli spigoli vale $y = 4h + 8x$, e quindi $y = S/x + 6x$.

Derivando si ha $y' = -S/x^2 + 6$, che si annulla per $x = \sqrt{\frac{S}{6}}$, palesemente di minimo.

Commento

Il quesito è semplice e non nuovo, ma utile per sviluppare capacità di modellazione del mondo reale e di condizioni di vincolo.

È interessante osservare, ma non era richiesto, che il valore di h che se ne ottiene è uguale a x , cioè che il parallelepipedo richiesto è un cubo.

La somma degli spigoli risulta allora

$$y\left(\sqrt{\frac{S}{6}}\right) = 12 \sqrt{\frac{S}{6}} = 2\sqrt{6S}.$$

Quesito 4

Dati i punti $A(2, 0, -1)$ e $B(-2, 2, 1)$, provare che il luogo geometrico dei punti P dello spazio, tali che $\overline{PA}$ è costituito da una superficie sferica S e scrivere la sua equazione cartesiana. Verificare che il punto $T(-10, 8, 7)$ appartiene a S e determinare l'equazione del piano tangente in T a S .

Soluzione

La condizione proposta, che si può semplificare subito elevando a quadrato, si esprime tramite l'equazione $(x-2)^2 + y^2 + (z+1)^2 = 2[(x+2)^2 + (y-2)^2 + (z-1)^2]$, che si riduce facilmente a $x^2 + y^2 + z^2 + 12x - 8y - 6z + 13 = 0$ e quindi a $(x+6)^2 + (y-4)^2 + (z-3)^2 = 48$. Il luogo richiesto è dunque effettivamente una sfera S di centro $C(-6, 4, 3)$ e raggio $R = 4\sqrt{3}$.

Il punto T appartiene a S in quanto $(-10+6)^2 + (8-4)^2 + (7-3)^2 = 3 \cdot 16 = 48$; il piano tangente a S in T ha equazione $-4(x+10) + 4(y-8) + 4(z-7) = 0$, dove le componenti $(-4, 4, 4)$ sono quelle del vettore $T-C$ diretto come il raggio e che quindi rappresenta la perpendicolare al piano tangente. Dividendo per -4 l'equazione si riduce a $x - y - z + 25 = 0$.

Commento

Il quesito è molto standard e i calcoli elementari.

Quesito 5

Si lanciano 4 dadi con facce numerate da 1 a 6.

- Qual è la probabilità che la somma dei 4 numeri usciti non superi 5?
- Qual è la probabilità che il prodotto dei 4 numeri usciti sia multiplo di 3?
- Qual è la probabilità che il massimo numero uscito sia 4?

Soluzione

a) Perché la somma non superi 5 tre dei dadi debbono esporre il punteggio 1, e l'altro 1 o 2. Il primo caso avviene in un solo modo, il secondo in 4, quindi esistono 5 tiri distinti che soddisfano la richiesta. La probabilità è dunque $5 \cdot (1/6)^4 = 5/1296 \approx 0.003858 \dots$

b) Occorre e basta che anche uno solo dei dadi presenti un valore multiplo di 3; la probabilità che ciò non avvenga è dunque $(4/6)^4 = 16/81$, quindi l'evento indicato ha probabilità $65/81 \approx 0.8024 \dots$

c) La probabilità dell'evento $E(k) = \{\text{tutti i dadi presentano un valore} \leq k\}$ è $(k/6)^4$. L'evento richiesto si può descrivere come $E(4) - E(3)$, in quanto nessun dado deve presentare un valore > 4 , ma non possono presentare tutti valori ≤ 3 . Pertanto l'evento indicato ha probabilità $(4/6)^4 - (3/6)^4 = 16/81 - 1/16 = 175/1296 \approx 0.1350 \dots$

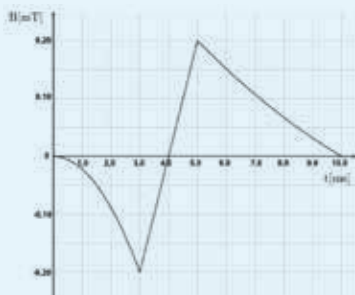
Commento

Come in generale avviene in questo tipo di quesiti, la difficoltà sta nel definire correttamente l'evento in termini di eventi elementari. Nel terzo caso si potrebbero enumerare tutti i possibili eventi, associando loro le rispettive probabilità secondo la legge binomiale, come si è fatto implicitamente nel primo, ma il calcolo risulta più laborioso.

Quesito 6

Una spira di rame, di resistenza $R = 4,0 \text{ m}\Omega$, racchiude un'area di 30 cm^2 ed è immersa in un campo magnetico uniforme, le cui linee di forza sono perpendicolari alla superficie della spira. La componente del campo magnetico perpendicolare alla superficie varia nel tempo come indicato in figura. Spiegare la relazione esistente tra la variazione del campo che induce la corrente e il verso della corrente indotta. Calcolare la corrente media che passa nella spira durante i seguenti intervalli di tempo:

- da $0,0 \text{ ms}$ a $3,0 \text{ ms}$;
- da $3,0 \text{ ms}$ a $5,0 \text{ ms}$;
- da $5,0 \text{ ms}$ a 10 ms .



Soluzione

Detta S l'area della spira, il flusso del campo magnetico concatenato è dato da $\Phi(t) = S B(t)$. La forza elettromotrice indotta è $\mathcal{E}_{\text{em}} = -\Phi'(t)$, cui corrisponde una corrente istantanea

$$I(t) = -SB'(t)/R.$$

Indichiamo con t_k ($k = 0, 1, 2, 3$) gli estremi dei tre intervalli; precisamente, in ms, $t_0 = 0$, $t_1 = 3$, $t_2 = 5$, $t_3 = 10$, e con B_k i corrispondenti valori del campo magnetico, che si leggono dalla figura e valgono, in mT, $B_0 = 0$, $B_1 = -0.2$, $B_2 = 0.2$, $B_3 = 0$.

Qualunque sia la forma della funzione $B(t)$, il valor medio di $I(t)$ nell'intervallo $[t_{k-1}, t_k]$ si calcola dividendo il suo integrale per la lunghezza dell'intervallo, e quindi con la formula

$$\bar{I}_k = -\frac{S}{R} \frac{B_k - B_{k-1}}{t_k - t_{k-1}}$$

Numericamente i tre valori che si ottengono sono

$$\bar{I}_1 = 5 \cdot 10^{-2} \text{ A}, \bar{I}_2 = 15 \cdot 10^{-2} \text{ A}, \bar{I}_3 = 3 \cdot 10^{-2} \text{ A},$$

Il verso della corrente è antiorario ove B cresce, orario ove decresce.

Commento

Forse qualche allievo si sarà trovato spiazzato dal fatto che l'espressione analitica di $B(t)$ non è data e non si deduce dalla figura. Sarebbe stato interessante chiedere

anche la carica passata nei tre intervalli, e nell'intervallo complessivo, che è nulla, come nulla è la media ponderata delle tre correnti.

Quesito 7

In laboratorio si sta osservando il moto di una particella che si muove nel verso positivo dell'asse x di un sistema di riferimento ad esso solidale. All'istante iniziale, la particella si trova nell'origine e in un intervallo di tempo di $2,0 \text{ ns}$ percorre una distanza di 25 cm . Una navicella passa con velocità $v = 0,80 c$ lungo la direzione x del laboratorio, nel verso positivo, e da essa si osserva il moto della stessa particella. Determinare le velocità medie della particella nei due sistemi di riferimento. Quale intervallo di tempo e quale distanza misurerebbe un osservatore posto sulla navicella?

Soluzione

Siano $x = 25 \text{ cm}$ e $t = 2 \text{ ns}$ le coordinate spazio-temporali della particella rispetto al riferimento del laboratorio al termine dell'osservazione.

La velocità media della particella nel sistema del laboratorio è $u = x/t = 25 \text{ cm}/2 \text{ ns} = 25 \cdot 10^{-2} \text{ m}/2 \cdot 10^{-9} \text{ s} = 1,25 \cdot 10^8 \text{ m/s}$, circa $0,416 c$.

L'osservatore sulla navicella vede la differenza delle due velocità, che in termini relativistici viene modificata secondo la formula

$$\Delta v = \frac{u - v}{1 - \frac{uv}{c^2}}.$$

Coi dati assegnati, assumendo $c = 3 \cdot 10^8 \text{ m/s}$ e quindi $u = 5/12 c$, risulta

$$\Delta v = \frac{\frac{5}{12}c - \frac{4}{5}c}{1 - \frac{5}{12} \cdot \frac{4}{5}} = -\frac{23}{40}c \approx -1,725 \cdot 10^8 \text{ m/s} = -0,575 c.$$

Il valore è negativo perché la particella è più lenta dell'osservatore.

Il coefficiente di dilatazione tra i due riferimenti è

$$\gamma = \frac{1}{\sqrt{1 - \beta^2}},$$

con $\beta = v/c$. Nel caso in esame è $\beta = 0,8 = 4/5$, per cui $\gamma = 5/3$.

Indicando con x' e t' le coordinate spazio-temporali della particella rispetto alla navicella, le trasformazioni di Lorentz ne determinano i valori con le formule

$$\begin{cases} x' = \gamma(x - vt) \\ t' = \gamma\left(t - \frac{vx}{c^2}\right) \end{cases}$$

, che in termini numerici si traducono in

$$\begin{cases} x' = \frac{5}{3}(0,25 - 0,8 \cdot 3 \cdot 10^8 \cdot 2 \cdot 10^{-9})\text{m} \\ t' = \frac{5}{3}\left(2 \cdot 10^{-9} - \frac{0,8 \cdot 0,25}{3 \cdot 10^8}\right)\text{s} \end{cases}.$$

Semplificando si ottengono i valori

$$\begin{cases} x' = -\frac{23}{60} \text{ m} \approx -38,2 \text{ cm} \\ t' = \frac{20}{9} \cdot 10^{-9} \text{ s} \approx 2,22 \text{ ns} \end{cases},$$

che corrispondono a una velocità media $v' = -1,72 \cdot 10^8 \text{ m/s}$, come già calcolato precedentemente.

Commento

Il quesito mi pare piuttosto difficile: se la formula per la differenza di velocità può essere nota, non credo che le trasformazioni di Lorenz siano state svolte con la necessaria completezza nella maggioranza delle scuole. La presenza di quesiti sulla relatività è giusta, nell'ottica di un ammodernamento dello studio della fisica, ma entrare troppo nello specifico non mi pare essenziale per la comprensione dei concetti di base.

Quesito 8

Un protone penetra in una regione di spazio in cui è presente un campo magnetico uniforme di modulo $|B| = 1,00 \text{ mT}$. Esso inizia a muoversi descrivendo una traiettoria ad elica cilindrica, con passo costante $\Delta x = 38,1 \text{ cm}$, ottenuta dalla composizione di un moto circolare uniforme di raggio $r = 10,5 \text{ cm}$ e di un moto rettilineo uniforme. Determinare il modulo del vettore velocità e l'angolo che esso forma con B .

Soluzione

La forza che agisce su una carica q in movimento in un campo magnetico $\vec{B}$ è data dal prodotto vettoriale $\vec{F} = q\vec{v} \times \vec{B}$. L'accelerazione è dunque perpendicolare alla velocità, il cui modulo perciò rimane costante. Il moto sarà composizione di due moti uniformi: uno rettilineo, parallelo al campo magnetico e di velocità $v_{\parallel}$, e uno circolare, su un piano perpendicolare a $\vec{B}$ e di velocità $v_{\perp}$ e periodo T , e quindi, come anticipato dal testo, la traiettoria del protone è un'elica cilindrica.

Durante un periodo il protone si muove longitudinalmente di $\Delta x = v_{\parallel}T$, e compie un giro di lunghezza $2\pi r = v_{\perp}T$.

Detto ϑ l'angolo tra i vettori $\vec{v}$ e $\vec{B}$, si ha $v_{\parallel} = |\vec{v}| \cos \theta$, $v_{\perp} = |\vec{v}| \sin \theta$, perciò $\tan \theta = v_{\perp} / v_{\parallel} = 2\pi r / \Delta x$. Coi dati assegnati si trova

$$\tan \theta = 2\pi \cdot \frac{10,5 \cdot 10^{-2}}{38,1 \cdot 10^{-2}} \approx 1,73158,$$

leggermente minore di $\sqrt{3}$, da cui $\vartheta \approx 60^\circ$.

Per calcolare il valore di $|\vec{v}|$ basta ora calcolare una delle sue componenti.

Per il calcolo di $v_{\perp}$ si deve uguagliare il modulo di $\vec{F}$ con quello della forza centrifuga del moto circolare. Si ha:

$$qv_{\perp}|\vec{B}| = mv_{\perp}^2/r, \text{ da cui } v_{\perp} = \frac{q|\vec{B}|}{m} r;$$

di conseguenza

$$v_{\parallel} = \frac{v_{\perp} \Delta x}{2\pi r} = \frac{q|\vec{B}|}{m} \frac{\Delta x}{2\pi}.$$

Il fattore comune vale

$$\frac{q|\vec{B}|}{m} = \frac{1,602 \cdot 10^{-19} \cdot 1 \cdot 10^{-3}}{1,673 \cdot 10^{-27}} \approx 0,9575 \cdot 10^4 \text{ s}^{-1};$$

perciò

$$v_{\perp} = \frac{q|\vec{B}|}{m} r = 0,9575 \cdot 10^4 \cdot 10,5 \cdot 10^{-2} = 1,005 \cdot 10^3 \text{ m/s}$$

mentre

$$v_{\parallel} = 0,9575 \cdot 10^4 \cdot \frac{38,1 \cdot 10^{-2}}{2\pi} = 5,806 \cdot 10^3 \text{ m/s},$$

e quindi

$$|\vec{v}| = v_{\parallel} / \cos \theta = 2 v_{\parallel} = 1,161 \cdot 10^4 \text{ m/s}.$$

Commento

Esercizio bello in cui elettromagnetismo e meccanica si uniscono in modo accattivante.

Claudio Citrini
Politecnico di Milano



Lingue straniera

Inglese

Indirizzi: LI04, EA03 - Liceo linguistico

Federica Torselli

The Esame di Stato for Liceo Linguistico for the year 2019 has been reformed, with a text accompanied by 10 comprehension questions and a written production. Each candidate has been required to carry out the activities proposed in no more than six hours. In this contribution we will discuss and analyse the texts.

Introduction

The text chosen is a passage taken from *Where angels fear to tread* written by E.M. Forster in 1905.

Born in London in 1879, during the early part of his life Forster travelled to Germany, Greece, Italy and India, where he lived for several years. His experiences abroad stimulated him and gave him a different cultural context against which to set his stories. His trip to Italy inspired his first novels *Where Angels Fear to Tread* and *A Room with a View*. In these two novels English tourists encounter people and places which are totally different from their own. In this way, Forster articulates his critique of middle-class Englishness and explores the tensions between English restraint and Italian vitality and spontaneity.

Forster was one of the leading members of the Bloomsbury Group and shared with the Modernists their anti-conformist and liberal ideas. He knowingly rejected many British imperial and social values. However, from a technical point of view, Forster did not experiment with new forms and techniques like James Joyce or Virginia Woolf did. He wrote in a freer, more colloquial style. His prose is concise, rich and detailed and includes the use of irony and humour.

Where Angels Fear to Tread might be unknown to the candidates, since it is a work which is not usually included in textbooks. However, they might be familiar with the author and with one of his two better known novels, *A Room with a view* and *A Passage to India*, and

therefore be able to use their background knowledge and extend it in order to interpret the text. In particular, since Forster's novels are structured on the principle of contrast (North versus South, centre versus suburbia, common sense versus passion), students might be able to retrace some of these antitheses in the passage.

The text opens at Charing Cross and narrates the moments before Lilia Herriton's journey to Italy. At the station, she is surrounded by her in-laws. In particular, her brother-in-law Philip gives her advice on how to make the most of her experience in Italy. A critique of arid tourist practices emerges from his words and his insistence on the Italian population point to a deeper conception of travel. However, Philip also gives her a series of practical instructions and even anticipates her some moments of her journey. Similarly, the apparently sumptuous atmosphere is accompanied by a subtle criticism of Lilia's naïve behavior, which is not as decorous as her chaperon Caroline's.

The syntax of the passage presented to the students does not present any specific difficulties. The vocabulary used belongs to a colloquial and everyday lexical sphere. The difficulty of the passage lies in tracing the references to the cultural background of the time and the irony and criticism carried out by the narrator towards usual practices and behaviour. Therefore, to fully understand some of the underlying themes in the passage, students must refer to their knowledge of the period and their ability to find meaningful information in the text given.

Part 1 – Comprehension and interpretation

1) *Philip can't go on the trip because he has got too much work to do.* **FALSE**

The narrator makes clear that Philip could have taken part in the trip without great difficulty, because his job is not so intense as to prevent him from taking occasional holidays.

2) *Lilia will be travelling with Miss Abbott.* **TRUE**

The text mentions Miss Abbott's relatives accompanying her at the station in the first paragraph. More importantly, Lilia invites Caroline to jump in the carriage.

3) *Mrs Herriton will be looking after Irma while Lilia is away travelling.* **TRUE**

Lilia recommends her daughter Irma that she should do what her grandmother, Mrs Herriton, tells her.

4) *Lilia is laughing because she is happy about setting off on the trip to Italy.* **FALSE**

Lila laughs at the sight of so many people talking at once and saying such different things.

5) *Lilia has never been to mainland Europe before.* **NOT STATED**

The texts refers to Philip's continuous visits to the Continent, but nothing is said about Lilia's previous experience.

Suggested answers to the questions

6) Examine the author's choices regarding language and style. Are they effective in creating the atmosphere of the moment? Why? / Why not? Justify your answer by referring to the text.

At the beginning of the text, the reader is immediately introduced to the scene and made an active observer of the events taking place. The description of the setting and the characters by the third person omniscient narrator is full of concrete and vivid details which help the readers imagine the upper-class world the characters belong to. The use of dialogues makes the story engaging and effectively recreates the atmosphere of excitement which precedes a journey. The language used by Forster in the direct speech is simple and rich in references to the context and other characters e.g. "Caroline, my Caroline! Jump in [...]". Furthermore, it allows the reader to figure out the destination of the journey, i.e. Italy.

This answer implies a knowledge of the main structural features of prose and of the results of the author's choices on the overall effect of the text.

7) Explain what Phillip wants her to do when he tells Lilia not to "go with that awful tourist idea that Italy's only a museum of antiquities and art. Love and understand the Italians, for the people are more marvellous than the land." (lines 11-12)

Philip suggests that Lilia should distance herself from the typical attitude of the tourists who only concentrate on beautiful places and antiquities. Philip invites his sister-in-law to appreciate all the aspects of the country, in particular its inhabitants, who contribute to the country's beauty and deserve to be loved and understood.

The interpretation of these lines lies in the negative meaning of the adjective "awful", which is associated with the idea of tourism, which is in turn opposed to the true appreciation of the population of a country.

8) What clues does the passage offer about the social class of the characters?

The passage delineates the high social class of the characters through several elements: the departure attended by numerous relatives, the first-class carriage, the foot-warmers, the chaperon and the handkerchiefs and collars in the inlaid box. However, the narrator might subtly hint at the hypocrisy of the English society as he makes the reader notice that Lila's manners are not as decorous as Caroline's. She cannot stop herself from laughing helplessly and acts in a more spontaneous way.

The candidates must identify all the words and expressions belonging to the semantic field associated with social class and status and subsequently infer the underlying criticism implied by the author.

Part 2 – Written production

The candidates are required to write a 300-word essay whose topic is strictly related to the themes emerged from the text presented in the previous part. The quote focuses on the life-changing experiences that travelling can offer. Students are asked to reflect on the impact of the change taking place in the travellers' minds when they come into contact with new places and cultures and support their ideas by referring to their own reading and personal experience.

Suggestions for teaching

Not only can the text be used in class to broaden the student's vocabulary related to travel, but it could also be useful for focusing on descriptive adjectives and collocations. In particular, the use of affixation to modify the meaning of words would make it suitable for preparation of the Cambridge First Certificate exam, one of whose parts focuses on word-formation through the use of prefixes and suffixes. Furthermore, the true or false part could be used to practice synonyms and rephrasing, i.e. thinking about alternative ways of saying the same thing.

The themes of the passage, i.e. travel and the stereotyped idea of a country, as well as the reflection on the restraints and the behaviour related to the belonging to a certain social class, would provide some food for thought for discussion about the modern conception of travel and the students' personal travelling experience. Moreover, it would be an occasion to explore the history of travel, starting from the Grand Tour until the origins of mass tourism.

Sessione suppletiva 2019

Introduction

The text chosen is a passage taken from Anita Brookner's Booker Prize-winning novel *Hotel Du Lac*, published in 1984. The daughter of well-off Jewish immigrants from Poland, Anita Brookner grew up in London and is the author of twenty-seven books.

In much of her fiction, Anita Brookner deals with the loneliness and disappointment experienced by middle-aged women who meet unsuitable men and feel a growing sense of alienation from society. She explores female situations and points of view but she also registers the changing social roles of women.

Hotel du Lac tells of Edith Hope, a middle-aged Englishwoman and novelist. After Edith embarrasses her London friends by transgressing their strict codes, they banish her to a quiet Swiss hotel. During her stay at the Hotel du Lac, Edith encounters some strange characters, including Mrs. Pusey, an avid, narcissistic woman travelling with her daughter. For the first time Edith begins to reflect on her own life with real insight and honesty and with a new knowledge of herself.

The novel is considered to be a novel of manners, which conveys the customs and values of a society through detailed observation. Brookner was a master of character and of the telling of detail, as can be seen in the passage given, which vividly delineates the character of Mrs Pusey, reflecting the enchantment and fascination Edith feels for her. The mother-daughter relationship is common to many of her books and is the central theme of the passage presented, where it is explored through the story of Mrs Pusey and her daughter. Anita Brookner might be unknown to the students, since her work is not usually part of school programmes, but the extract explores a universal theme which can be dealt by the students even if they do not know specific information about her literary production.



Edward Morgan Forster (Londra, 1° gennaio 1879 - Coventry, 7 giugno 1970) qui ritratto da Dora Carrington (1924-1925).

The syntax of the passage presented to the students does not present any specific difficulties, even though the sentences are rather long. The language of the passage is clean and simple, but also subtly suggestive and elegant. For a complete understanding of the passage, students must be aware of the privileged point of view and the stylistic devices employed to move the focus from an external and descriptive level to an internal and emotional awareness.

Part 1 – Comprehension and interpretation

1) *The mother is a wealthy and glamorous woman who loves being the centre of attention.* **TRUE**

The reader can infer the lady is wealthy and glamorous from Edith's description of her appearance in the first lines of the passage. The lady loves being the centre of attention because she has a "smile of pleasure" on her face when the waitresses go to offer her food and drink.

2) *Mother and daughter are Edith's fellow guests at the hotel.* **TRUE**

Line 16 refers to the woman as "hotel guest".

3) *The daughter seems to be a less refined copy of her mother.* **TRUE**

From Edith's point of view, the girl is "a rather paler version of her mother, or rather the same model as her mother but not brought to the same state of high finish." (lines 20-21)

4) *Mother and daughter catch Edith's attention and she listens in to their conversation sharing their joyful mood.* **FALSE**

The conversation between mother and daughter is joyous, but Edith feels "a pang of wistfulness", a slightly sad and nostalgic feeling.

5) *Edith's mother died a long time ago.* **NOT STATED**
Even though the text says that Edith feels "a pang of wistfulness for such a mother", it is not said whether her mother died or not.

Suggested answers to the questions

1) Edith feels attracted, almost hypnotized, by these two women. Explain what makes them so captivating by referring to the text.

At the beginning, Edith's attention is caught by the physical appearance of the lady, who has an "unexpected note of glamour" and her presence is described by the narrator as so positive that the waitresses are "obviously" (line 4) attracted to her. The scene of the lady who is visibly at her ease in the hotel is a "delightful spectacle" which hypnotizes Edith. When the lady's daughter arrives, Edith listens in to their conversation. Subsequently, her attraction to the lady increases to the point that she imagines what their lives are like even though she immediately reproaches herself for such an intrusion into the life of the two women. At the end of the passage, the reason why she feels attracted by these two women is brought back to the feeling of wistfulness she feels "for such a mother" (line 36) and to the mother-daughter relationship.

The candidate must identify all the expressions that refer to Edith's interest in the two women.

2) Describe the mother-daughter relationship between the lady and her daughter. Refer to the text to justify your statements.

At the end of the passage, the narrator clearly alludes to Edith's relationship with her mother, who seems to have been very different from the one she is observing between the lady and her daughter. To Edith's eyes, the lady is "so good-humoured, so elegantly turned out, so insistent that her daughter should have tea" (lines 36-37). She refers to the scenes she watched carefully as a spectator, and the reader can perceive an underlying nostalgic desire for such a maternal figure.

The students should be able to interpret the passages of the text in light of the theme of the mother-daughter relationship, including textual evidence and explanations.

3) Focus on the narrative method. What kind of narrator appears in this passage? Whose point of view is privileged and what is the overall effect of this choice?

The third person narrator is omniscient and the privileged point of view is Edith's, since the narrator shows the reader her opinions and feelings. Even the detailed physical descriptions of the scene and of the characters reflect Edith's mood.

The students must be able to find the key concepts throughout the text and underline the passages which provide evidence.

Part 2 – Written production

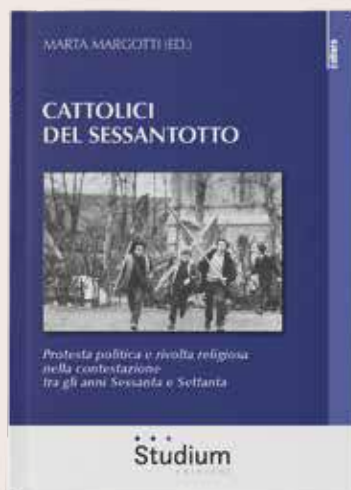
The candidates are required to write a 300-word essay about the power and value of each single word. The quote taken from 1984 by George Orwell focuses on language manipulation. In the novel, the aim of the party is to limit every citizen's language by taking away their ability to think and express themselves in a personal way. Students are asked to reflect on the cultural and social implications of a language and support their ideas by referring to their own reading and personal experience. Moreover, the quote by Orwell might be the starting point of a discussion about the contemporary role of social media and about the forms of control and manipulation of information which are still exerted today.

Suggestions for teaching

Anita Brookner's text can be used in class to work on the narrative techniques adopted by the author and on their effect on the readers' understanding of the passage, as well as on some examples of figures of speech (alliteration, enumeration etc.). Then, the students might be asked to underline the words and expressions that are used to define the characters and their relationship with each other. From the point of view of content, the students might point out the passages that reveal Edith's feelings towards her mother.

The main theme of the passage, i.e. a mother-daughter relationship, would provide inspiration for a discussion on famous historical or literary histories of mothers and daughters. Moreover, it would be an occasion to explore the modern conception of this relationship.

Federica Torselli
IIS Eugenio Bona, Biella
Università Cattolica del Sacro Cuore - Milano



Marta Margotti (ed.) CATTOLICI DEL SESSANTOTTO

pp. 176, € 17,50

Il Sessantotto fu certamente una festa, un anno multicolore, come i vestiti indossati dai ragazzi e dalle ragazze che nelle scuole superiori abbandonarono cravatte e grembiuli, e come le appartenenze che nelle università si mescolarono e si confusero allo stesso modo di striscioni e bandiere. Fu un anno sfacciato e divertente, ma anche acidamente irriverente, un anno irrispettoso come le scritte sui muri e gli slogan dei cortei. Molti giovani provenienti dalle parrocchie e dalle associazioni cattoliche si immersero come i loro coetanei in quella marea inaspettata, vivendo un'esperienza di liberazione e di autonomia, di impegno totalizzante e di soggettività creativa.



Andrea Marrone

«IL PROGRESSO DELL'ISTRUZIONE HA BISOGNO DI LIBERTÀ»

pp. 224, € 22,50

A dispetto delle lacune storiografiche sul tema, gli anni compresi tra la fine del XIX secolo e la Grande Guerra rappresentano una stagione di grande interesse per la storia della pedagogia cattolica. Oltre alla difesa di una visione educativa coerente con la filosofia e antropologia cristiana, l'impegno dei cattolici si dispiegò soprattutto in campo scolastico, nel tentativo di superarne l'assetto statalista e laicista. In parziale controtendenza rispetto ai decenni precedenti, le battaglie dei cattolici furono segnate, d'un lato, dall'ormai avvenuto riconoscimento delle prerogative governative in campo educativo e, dall'altro, dalla difesa dei diritti educativi della famiglia, dalla rivendicazione della presenza dell'insegnamento religioso nelle scuole pubbliche e dalla richiesta di una maggiore valorizzazione delle autonomie locali.



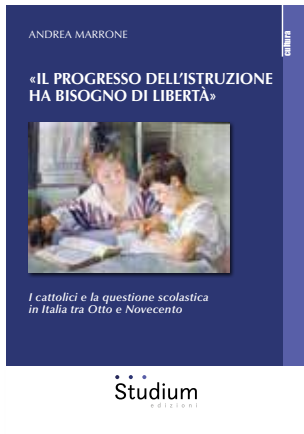
Ilaria Lasagni

LA NUOVA ITALIA DI MUSSOLINI IN CINA (1927-1934)

pp. 480, € 39,00

Il volume si propone di illustrare la specificità della «nuova Italia» di Benito Mussolini in Cina, che coincise con l'avvio della politica estera del fascismo anche fuori d'Europa alla fine degli anni Venti. Le vicende sono ricostruite in parallelo con quelle cinesi del periodo, che vide l'ascesa del governo del Kuomintang legato al suo leader Chiang Kai-shek.

Il volume intende concorrere alla comprensione di ciò che è stato il fascismo in Cina, ma anche del rapporto che il regime instaurò con gli italiani che erano già là o che vi andarono in quegli anni. Vuole documentare le opinioni espresse dai protagonisti più o meno noti degli eventi, le posizioni assunte in loco dalle RR.



Andrea Marrone, «Il progresso dell'istruzione ha bisogno di libertà». I cattolici e la questione scolastica in Italia tra Otto e Novecento, Edizioni Studium, 2019, €22,50, pp. 224

Gli anni compresi tra la fine dell'Ottocento e la Grande Guerra rappresentano una stagione di grande interesse nella storia della pedagogia cattolica e del suo dibattito scolastico. Oltre alla difesa di una visione educativa coerente con la filosofia cristiana, l'impegno dei cattolici si dispiegò soprattutto nel tentativo di superare l'assetto statalista e laicista dell'istruzione pubblica italiana. In parziale controtendenza rispetto ai decenni precedenti, le loro battaglie furono segnate dall'ormai avvenuto riconoscimento delle prerogative governative in campo educativo, dalla richiesta di una maggiore valorizzazione delle autonomie locali e dalla battaglia per la libertà d'insegnamento, condotta non più in senso strumentale, ma sulla base di argomenti tipicamente liberali. Si tratta di un tornante decisivo che diede forma, accantonato il *non expedit*, all'impegno partitico e parlamentare dei primi deputati cattolici e poi alla linea del Partito Popolare di don Sturzo.

Per documentare i tratti e gli argomenti di questo passaggio, nel volume sono stati esaminati alcuni dei più importanti autori che si occuparono di questioni educative e scolastiche tra la fine

dell'Ottocento e l'età giolittiana. Si tratta di personalità di grande rilievo come i vescovi Geremia Bonomelli e Giacomo Maria Radini Tedeschi, l'attivista e politico Nicolò Rezzara, il fondatore dell'*Unione Pro Schola Libera*, don Giuseppe Piovan.

Geremia Bonomelli (1831-1914), per più di quarant'anni vescovo di Cremona, rappresentò uno dei principali punti di riferimento del mondo "transigente" e cattolico liberale. Profuse il suo impegno anche in campo educativo e catechistico: le sue più importanti opere, *Il giovane studente* (1871-1874) e *Seguiamo la ragione* (1898-1900), possiedono un profondo significato pedagogico. Sul piano delle politiche scolastiche, si impegnò per superare la tendenza laicista della scuola, accogliendo però il ruolo insostituibile dello Stato nell'alfabetizzazione ed educazione del popolo. Giacomo Maria Radini Tedeschi (1857-1914) fu tra i protagonisti dell'Opera dei congressi. Vescovo di Bergamo dal 1905, divenne uno dei presuli più impegnati nella battaglia per la libertà d'insegnamento. Tra le sue opere, *Il problema scolastico odierno* (1912) rappresentò uno dei principali contributi sul tema. Il suo impegno fu strettamente legato a quello di Nicolò Rezzara (1848-1915), insegnante, giornalista, politico e attivista del movimento cattolico. Fu anche autore di numerose e accurate opere sulla legislazione scolastica italiana, dedicate all'insegnamento religioso e alla libertà d'insegnamento.

Agli stessi argomenti si dedicò don Giuseppe Piovan (1851-1934), figura di grande rilievo nella cultura ecclesiastica subalpina. Collaboratore di numerose testate giornalistiche, nel 1907 promosse a Torino con il pedagogista Giuseppe Allievo l'*Unione Pro Schola Libera*, volta a sostenere la libertà d'insegnamento e la fine del monopolio scolastico statale. Pubblicò numerosi saggi e volumi sull'argomento. Tra gli altri, va ricordato *Il Partito popolare italiano e la scuola* (1920).



Erasmo da Rotterdam, *Carme Alpestre*, a cura di Luciano Paglialonga, Edizioni Studium, 2019, € 11,00, pp. 80

Il poema *Carmen alpestre* sulla vecchiaia e la perduta giovinezza non è una sintesi artificiale e puramente "letteraria" dei sentimenti di Erasmo. È solo esaminando la sua vita interiore verso la fine della primavera e nel corso dell'estate del 1506 che possiamo comprendere come sia uscita dalla penna dell'errante olandese uno dei più bei poemi del Rinascimento. Si resta colpiti dai suoi accenti che rievocano la sua vita passata, piuttosto varia, e la suggestione dell'ode sta proprio nella risoluzione che egli traccia in seguito alla sua crisi esistenziale. Egli non descrive solo il pensiero dei suoi affanni o della vecchiaia imminente, ma anche della sua infanzia e giovinezza con rimpianti che echeggiano il Romanticismo. [...] Johan Huizinga scrive: «Fa meraviglia che un'educazione come quella che Erasmo aveva ricevuto nelle scuole della Devotio moderna con l'orientamento ultrapuritano, la severa disciplina, diretta all'annientamento della personalità, abbia potuto produrre uno spirito come quello che egli mostrò mentre era in convento: lo spirito del perfetto umanista».



Fabio Pierangeli, *Eraldo Affinati. La scuola del dono*, Edizioni Studium, 2019, €19,00, pp. 224

«Queste persone imperfette mi commuovono, in quanto rappresentano, come meglio non si potrebbe, l'essenza dell'umanità. Se così non fosse, non verrebbero da noi. Resterebbero a casa. Chi vive sbaglia. Si sporca le mani. Mette in gioco se stesso. Ma la cosa più bella è un'altra: l'energia da cui sono animati questi individui feriti, spiritualmente irrequieti, alla perpetua ricerca di qualcosa che forse, inutile negarlo, non troveranno mai, deriva da tale incompiutezza. Il fascino che li avvolge si alimenta dell'insoddisfazione, della frenesia» (Eraldo Affinati, *Via dalla pazzia classe*). La ricerca delle motivazioni profonde, non ancora del tutto acquisite, di questa energia e di questa commozione è il sentiero principale percorso nell'impianto saggistico della I Parte della monografia su Eraldo Affinati. Nella II Parte, caratterizzata da un intento didattico come nell'idea della collana "Universale", il libro compone per la prima volta una cronistoria dei libri di Affinati attraverso un'ampia rassegna della critica militante, con una corposa bibliografia degli interventi saggistici dell'autore e sull'autore. Ad una visione progressiva dell'opera di Affinati risalta il dilatarsi dell'esperienza della gratitudine

colta in relazioni umane sempre più avvincenti, dalla percezione del «vuoto pneumatico» dell'adolescenza alla fondazione della comunità educativa della Penny Wirton che dall'iniziale nucleo romano si è estesa in tutta Italia e in Svizzera.



Cesare Quarenghi, 25 anni da preside. Oh, come ci siamo divertiti, Marcianum Press, 2019, €21,00, pp. 240

25 anni, cioè, detti in altro modo, un quarto di secolo, rappresentano un tempo consistente. L'anno in cui l'autore ha iniziato ad essere preside al liceo scientifico "Filippo Lussana" di Bergamo è il 1989. Considerando però che ci era arrivato nel 1978, come professore di filosofia e storia, l'insieme dei due periodi fa circa 35 anni: lavorativamente, una vita. In un lasso di tempo così lungo, il susseguirsi delle vicende si compone più facilmente, secondo un senso evolutivo, in una "storia", cosa più difficile, per non dire impossibile, in un tempo breve. Così dal periodo tutta ideologia degli anni Settanta e, declinando, Ottanta, ci si trasferisce, in Italia, non senza una frattura, alla fase berlusconiana, al globalismo, al multiculturalismo, all'oggi. Ma, intanto, che ne è della scuola? Cosa succede quotidianamente in un istituto scolastico, forse si e for-

se no simile a molti altri? Eppoi non c'è solo l'Italia, coi suoi vizi e le sue virtù, c'è il mondo che cambia. Non si può pretendere di leggere questa grande storia attraverso i fatti e i fatterelli di un istituto scolastico. Di certo questo è un obiettivo che l'autore non si è proposto. Egli ha solo voluto raccontare un viaggio che ha fatto insieme a molti altri. È inevitabile che il racconto risenta del suo punto di vista, del suo carattere, della sua "umanità". L'intento perseguito dall'autore di questo libro è quello di parlare da professionista, da tecnico, da preside: da preside che ama la sua scuola e perciò vuole che migliori. Se una scuola migliora, questa percezione, oltre che rappresentare un moltiplicatore di energie, rende tutti più contenti: insegnanti, alunni e famiglie.

La strada del miglioramento, però, non è mai senza ostacoli. Non lo è dal punto di vista personale e non lo è dal punto di vista collettivo. Il primo ostacolo da affrontare è il dogmatismo della realtà esistente. In ogni situazione esistono forze prevalenti ed esse tendono naturalmente a perpetuare la propria prevalenza. Occorre non sfuggire al confronto e, se necessario, allo scontro, dando voce e rafforzando le energie positive che non mancano mai in nessun contesto. Esse rappresentano sempre la maggioranza, ma, per diventarla, hanno bisogno di essere catalizzate. È un lavoro difficile, specie all'inizio; ha bisogno di fiducia, determinazione, tempo, grande tenacia. È una lotta autentica, ma che non può ridursi ad essere contro qualcuno o qualcosa: deve avere il carattere dell'interesse generale.

Questi sono tutti pensieri che vengono dal senno del poi. Forse essi sono sempre stati presenti, ma non certo con la consapevolezza e con la chiarezza di adesso, quale può sembrare leggendo il racconto. Eppure, essi sono il filo conduttore che conferisce un senso unitario ai fatterelli che compongono questo libro, per-

correndo il quale è possibile individuare, almeno limitatamente al periodo preso in considerazione, insieme agli elementi di zavorra, le grandi potenzialità che ha la scuola italiana di sopravvivere alla disorganizzazione e di migliorare.

Non ci vorrebbe poi molto: solo che gli adulti di questo paese si decidessero a pensare di più al futuro dei propri figli. In fondo, volere bene ai propri figli significa esattamente questo.



Cristina Casaschi (Ed.), Il limite. La condizione dell'educazione, Marcianum Press, 2019, €8,00, pp. 64

Il volume è il primo di una nuova collana denominata *Sguardi concorrenti. Educare nel tempo presente*. La collana è rivolta a genitori, educatori, catechisti e insegnanti, e si propone di trattare alcune tematiche di particolare attualità educativa con semplicità e rigore, offrendo, a partire da differenti approcci disciplinari, spunti di riflessione per la comprensione dell'oggi e prospettive attuali per un'educazione integrale.

Gli "sguardi" disciplinari prescelti sono quelli della sociologia, della psicologia e infine della pedagogia così da proporre un punto di vista dinamico e tridimensionale che sia a contempo unitario e rispettoso della

ricchezza e della complessità di ciascuna tematica affrontata.

La proposta di lettura vuole quindi essere non solo l'occasione di un approfondimento conoscitivo personale, ma anche e soprattutto un punto di partenza e spunto per una verifica in medias res, ovvero nello svolgersi stesso delle cose della vita, del rapporto con i propri figli, alunni, bambini accompagnati nei contesti ricreativi od oratoriani. Ogni volume è corredato da piste operative per laboratori e lavori di gruppo a tema.

Nel primo volume si affronta un tema attuale e non risolto: quello del limite nell'educazione, ovvero dei no che aiutano (o possono aiutare) a crescere.

Il bagnomaria sociale e mediatico nel quale siamo immersi sembra portarci a pensare che tutto sia a portata di mano e, comunque, che ciascuno abbia il diritto non solo di pensare, ma anche di fare e di avere ciò che vuole. È proprio così di fatto? È proprio così in una società che voglia dirsi eticamente orientata? È proprio così nell'educazione?

Le tre trattazioni proposte partono dall'evidenza che porre dei limiti o dire dei 'no' pare essere, per chi educa, un ostacolo quasi insormontabile, che invece di svolgere la sua funzione liberatrice, pur nel limite oggettivo del confine che esso traccia e impone, genera misteriosi sensi di debolezza e colpa o piuttosto immotivate rigidità in chi tenta di pronunciarlo.

Sembra sempre più difficile dire dei 'no' ai bambini e ai ragazzi, perché sono aumentate le disponibilità, le opportunità, le richieste, forse i bisogni indotti, e sempre più frequentemente dei no abbozzati diventano delle insoddisfacenti concessioni a denti stretti.

La vera sfida che i contributi rilanciano non si appiattisce sul significato dei no, e sul loro astratto portato, ma su come arrivare a scegliere responsabilmente quali limiti porre, affinché spalancarsi alla vita possa essere invece un sì pieno e felice.

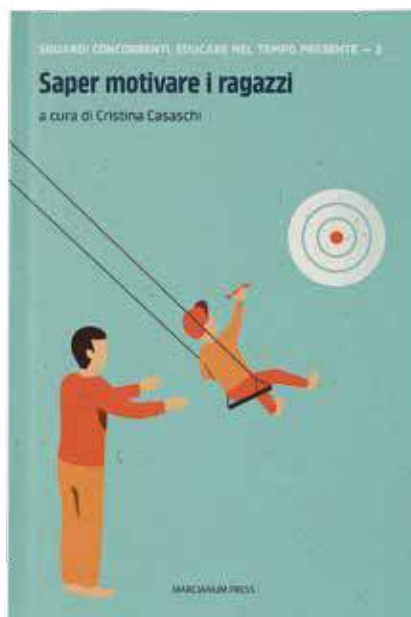


25 ANNI DA PRESIDE Oh, come ci siamo divertiti! C. Quarenghi

pp. 240 - € 21,00

1989-2014: esattamente un quarto di secolo di vita scolastica italiana, vissuta realmente al liceo scientifico "Filippo Lussana" di Bergamo e raccontata con passione civile e con amore dal suo preside. Si materializza una fotografia della scuola superiore italiana, dei suoi problemi quotidiani, congiunturali e non congiunturali, attraverso episodi realmente accaduti, tessere che, isolate solo apparentemente, riescono a comporsi in un insieme unitario. Il racconto ha a che fare col grande problema della sopravvivenza in un mondo così discutibilmente governato come quello scolastico e di come essa sia possibile solo ad una condizione: puntare sulla naturale aspirazione di tutti (studenti compresi) ad essere migliori.

Sguardi concorrenti. Educare nel tempo presente



La collana, nata da percorsi formativi congiunti tra Università scuola e società, è rivolta a genitori, educatori ed insegnanti, e si propone di trattare ciascuna tematica con semplicità e rigore, offrendo, a partire da differenti approcci disciplinari (psicologia, sociologia e pedagogia) spunti di riflessione per la comprensione dell'oggi e prospettive attuali per un'educazione integrale.

I primi tre volumi, a cura di Cristina Casaschi:

Il limite. La condizione dell'educazione

€ 8,00, pp. 64

Saper motivare i ragazzi

€ 8,00, pp. 64

La comunicazione interpersonale e intergenerazionale nell'era 4.0

€ 9,00, pp. 80

Contributi di:

Silvana Bonanni, Paride Braibanti, Cristina Casaschi, Martino Doni, Emilio Gattico, Giuliana Sandrone, Stefano Tomelleri, Alberto Zatti