

Nuova Secondaria

Mensile di cultura, ricerca pedagogica e orientamenti didattici

dicembre
2016

4

EDITORIALE

Giorgio Chiosso, La valutazione per quale miglioramento? 3

NUOVA SECONDARIA RICERCA

Studi e ricerche empiriche sull'apprendimento/insegnamento in estensione on line all'indirizzo: <http://nuovasecondaria.lascuola.it>

Savojarjo Valentina, Esperimento e teologia rivelata (1-3)

Mario Castellana, Epistemologia ed ermeneutica. Le benefiche conseguenze del "Caso Galileo" per Giovanni Paolo II (4-14)

Francesca Bracci, Insegnare per cambiare. Pratiche e storie trasformative (15-22)

Marinella Attinà, Dialogicity and alterity. Interculturality: Pedagogical Challenge or Utopia? (23-30)

Leonarda Longo, La *flipped classroom* a scuola: uno studio di caso (31-36)

Vittoria Prencipe, Traductio - traditio: il ruolo della traduzione nella trasmissione della cultura. Uno sguardo agli antichi (37-52)

FATTI E OPINIONI

Il futuro alle spalle

Carla Xodo, Dopo il terremoto, la scuola come priorità 5

Vangelo docente

Paola Bignardi, In ascolto dei giovani 5

La lanterna di Diogene

Fabio Minazzi, Insegnanti e burocrazia 6

Il lavoro e la scuola

Giuliano Cazzola, L'apprendistato tra vantaggi e resistenze 7

Parole «comuni»

Giovanni Gobber, Bocciati? Siete in buona compagnia, "compassata" 9

Ologramma

Cristina Casaschi, Non solo sulla porta 10

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

Emanuela Andreoni Fontecedro, Problemi e prospettive del latino nella scuola media 11

Paola Martino, Teorici in erba. Apprendimento e contemplazione 15

Fiorino Tucci, Ri-leggere Cenerentola 17

STUDI

GIOVANNI GENTILE. UN'INTRODUZIONE a cura di Carmelo Vigna 20

Marco Berlanda, Gentile e la riforma della dialettica hegeliana 24

Giorgio Brianese, Gentile e la filosofia dell'arte 28

Paolo Bettineschi, Gentile e la religione 32

Carmelo Vigna, La dialettica gentiliana (rivisitata) 35

Davide Spanio, Gentile e la filosofia italiana del Novecento 38

ESAMI DI STATO 2016

ITALIANO

Giuseppe Leonelli, **Tipologia A** - Analisi del testo 42

Tipologia B - Redazione di un saggio breve o di un articolo di giornale 45

Fabio Pierangeli, Ambito artistico-letterario. Padri e figli, tradizione e modernità 45

Stefano Zamagni, Ambito socio-economico 48

Lucia Danioni, Ambito storico-politico 50

Mario Gargantini, Ambito tecnico-scientifico 54

Paolo Carusi, **Tipologia C** - Tema di argomento storico 57

Davide Zoletto, **Tipologia D** - Tema di ordine generale. I confini tra complessità della teoria e sfide pratiche. Una lettura pedagogica 59

SCIENZE UMANE

Francesco Magni, Pedagogia - Le finalità dei sistemi di istruzione in Europa 62

Antonio Banfi, Opzione economico sociale. Traccia di diritto ed economia politica: una scelta infelice? 66

GRECO

A proposito della II prova scritta al liceo classico
Gian Enrico Manzoni, I intervento **70**
Fjodor Montemurro, II intervento **72**

LINGUE STRANIERE

Elisabetta Saleri, Inglese - Attualità **76**
Elisabetta Saleri, Inglese - Storico-sociale **78**
Flavia Zappa, Inglese - Letteratura **81**
Flavia Zappa, Inglese - Artistico **85**

MATEMATICA

Giulia Giancesio, Alessandro Musesti,
 Liceo scientifico e liceo scientifico
 opzione scienze applicate **88**

LIBRI

96
 Sul sito di *Nuova Secondaria* disponibili lezioni con slide
<http://nuovasecondaria.lascuola.it>

DIRETTORE EMERITO: Evandro Agazzi

DIRETTORE: Giuseppe Bertagna

COMITATO DIRETTIVO: Cinzia Susanna Bearzot, *Cattolica, Milano* - Edoardo Bressan, *Macerata* - Alfredo Canavero, *Statale, Milano* - Giorgio Chiosso, *Torino* - Luciano Corradini, *Roma Tre* - Lodovico Galleni, *Pisa* - Pietro Gibellini, *Ca' Foscari, Venezia* - Giovanni Gobber, *Cattolica, Milano* - Angelo Maffei, *Facoltà Teologica, Milano* - Mario Marchi, *Cattolica, Brescia* - Giovanni Maria Prosperi, *Statale, Milano* - Pier Cesare Rivoltella, *Cattolica, Milano* - Stefano Zamagni, *Bologna*

CONSIGLIO PER LA VALUTAZIONE SCIENTIFICA DEGLI ARTICOLI (Coordinatori: Luigi Caimi e Carla Xodo): **Francesco Abbona** (*Torino*) - **Giuseppe Acone** (*Salerno*) - **Emanuela Andreoni Fontecedro** (*Roma Tre*) - **Dario Antiseri** (*Collegio S. Carlo, Modena*) - **Gabriele Archetti** (*Cattolica, Milano*) - **Andrea Balbo** (*Torino*) - **Giorgio Barberi Squarotti** (*Torino*) - **Daniele Bardelli** (*Cattolica, Milano*) - **Raffaella Bertazzoli** (*Verona*) - **Fernando Bertolini** (*Parma*) - **Gianfranco Bettetini** (*Cattolica, Milano*) - **Lorenzo Bianconi** (*Bologna*) - **Maria Bocci** (*Cattolica, Milano*) - **Cristina Bosisio** (*Cattolica, Milano*) - **Marco Buzzoni** (*Macerata*) - **Luigi Caimi** (*Brescia*) - **Luisa Camaiera** (*Cattolica, Milano*) - **Renato Camodeca** (*Brescia*) - **Franco Cardini** (*ISU, Firenze*) - **Mauro Ceruti** (*IULM - Milano*) - **Maria Bianca Cita Sironi** (*Milano*) - **Michele Corsi** (*Macerata*) - **Vincenzo Costa** (*Campobasso*) - **Giovannella Cresci** (*Venezia*) - **Luigi D'Alonzo** (*Cattolica, Milano*) - **Cecilia De Carli** (*Cattolica, Milano*) - **Bernard D'Espagnat** (*Parigi*) - **Floriana Falcinelli** (*Perugia*) - **Vincenzo Fano** (*Urbino*) - **Ruggero Ferro** (*Verona*) - **Saverio Forestiero** (*Tor Vergata, Roma*) - **Arrigo Frisiani** (*Genova*) - **Alessandro Ghisalberti** (*Cattolica, Milano*) - **Valeria Giannantonio** (*Chieti, Pescara*) - **Massimo Giuliani** (*Trento*) - **Adriana Gnudi** (*Bergamo*) - **Giuseppina La Face** (*Bologna*) - **Giuseppe Langella** (*Cattolica, Milano*) - **Erwin Laszlo** (*New York*) - **Giuseppe Leonelli** (*Roma Tre*) - **Carlo Lottieri** (*Siena*) - **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*) - **Maria Teresa Moscato** (*Bologna*) - **Alessandro Musesti** (*Cattolica, Brescia*) - **Seyyed Hossein Nasr** (*Philadelphia*) - **Salvatore Silvano Nigro** (*IULM*) - **Maria Pia Pattoni** (*Cattolica, Brescia*) - **Massimo Pauri** (*Parma*) - **Jerzy Pelc** (*Varsavia*) - **Silvia Pianta** (*Cattolica, Brescia*) - **Fabio Pierangeli** (*Roma Tor Vergata*) - **Pierluigi Pizzamiglio** (*Cattolica, Brescia*) - **Simonetta Polenghi** (*Cattolica, Milano*) - **Luisa Prandi** (*Verona*) - **Erasmus Recami** (*Bergamo*) - **Enrico Reggiani** (*Cattolica, Milano*) - **Filippo Rossi** (*Verona*) - **Giuseppe Sermonetti** (*Perugia*) - **Ledo Stefanini** (*Mantova*) - **Ferdinando Tagliavini** (*Friburgo*) - **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 De Giovanni. **Settore scientifico e tecnologico:** Francesca Martinelli. **Nuova Secondaria Ricerca** (nsr-icerca@edizionistudium.it): Alessandra Mazzini - Andrea Potestio - don Fabio Togni. **Illustrazione di copertina:** Monica Frassine. **Impaginazione:** Marco Filippini. **Supporto tecnico area web:** helpdesk@lascuola.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 - DCB Brescia - Editrice La Scuola - 25121 Brescia - Stampa Vincenzo Bona 1777 Spa, Torino - 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 2016-2017: Italia: € 69,00 - Europa e Bacino mediterraneo: € 114,00 - Paesi extraeuropei: € 138,00 - Il presente fascicolo € 7,00. 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: IT77W0350003206000000001041 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.

La valutazione per quale miglioramento?

Giorgio Chiosso

Dopo l'entrata in vigore del Sistema Nazionale di Valutazione (il ben noto decreto n. 80 del 28 marzo 2013 e successivi documenti esplicativi) è iniziata un'azione a 360° gradi per migliorare le scuole italiane. Si tratta di un'iniziativa interessante, purtroppo – come spesso accade nel nostro Paese – troppo affidata alla buona volontà, senza disponibilità di adeguate risorse economiche e senza riscontri e neppure sostenuta da un'idea abbastanza condivisa di miglioramento. I progetti pilota attuati negli anni passati non hanno eliminato la sensazione che anche il miglioramento è cascato sulle scuole senza adeguata preparazione. Gli schemi messi a disposizione delle scuole possono aiutare pigri e inesperti, ma non basta soddisfare un adempimento e segnalare qualche buona intenzione per dire di aver predisposto un buon Piano di miglioramento.

Ma soprattutto sembra passare sotto silenzio una questione nodale eppure della massima rilevanza: la individuazione delle scuole che, per ragioni molto diverse (contesti socioambientali particolarmente difficili, dislocazione in aree periferiche, scarsa professionalità dei dirigenti e mediocre qualità culturale dei docenti) possono essere considerate *failings schools* e cioè scuole dai risultati non soddisfacenti o addirittura negativi. Ho impiegato il termine anglosassone perché da noi la reticenza è talmente forte che neppure si è finora trovata una definizione per questo tipo di scuole ora definite “scuole problematiche”, ora “scuole critiche” ora “scuole mediocri” ecc. ecc.

In ogni caso, al di là degli obiettivi limiti dell'azione in corso, bisognava cominciare. Il resto verrà dopo se, come è auspicabile, l'azione di miglioramento non resterà un'esperienza episodica.

Il principio del miglioramento scolastico è una conseguenza degli sforzi avviati fin dagli anni '80

del secolo scorso (a livello europeo, più tardi da noi) per assicurare ai sistemi scolastici e formativi la qualità necessaria per far fronte a nuove e antiche esigenze. Una forte spinta è venuta, in particolare, dai sempre più stretti rapporti tra formazione e sviluppo economico e dal proposito di ottimizzare i costi scolastici. Sulla scorta di criteri per lo più mutuati dalla cultura aziendale sono stati fissati alcuni criteri qualitativi e, a valle di questi, è scaturito il bisogno del miglioramento.

Le valutazioni a largo spettro hanno dato certezza a quanto già si sapeva in forma occasionale e cioè che un certo numero di istituzioni scolastiche non raggiunge risultati soddisfacenti. In alcuni paesi il miglioramento delle scuole critiche è diventato un'emergenza politica. Sarebbe però miope pensare che soltanto le scuole mediocri debbano migliorare. Lo spazio di miglioramento è generale, connesso alla mobilitazione del patrimonio di “risorse professionali latenti” presenti in ciascuna scuola. Anche una scuola di eccellenza può, dunque, migliorare.

Come dunque definire il miglioramento? In modo alquanto schematico e piuttosto generico si può dire un'azione volta ad assicurare prima di tutto coerenza tra l'attività educativa degli insegnanti e i bisogni degli allievi e, in funzione di questa coerenza, colmare eventuali deficit professionali o organizzativi, e rendere più incisiva l'azione della scuola nelle tre fondamentali dimensioni dell'apprendimento, della trasmissione culturale e della formazione personale.

Questa idea “personalistica” di miglioramento cadenzata sullo studente non è molto diffusa nella letteratura sulla qualità scolastica e sul miglioramento. L'efficienzismo dei nostri tempi preferisce letture di altro tipo: manageriali, economiche, sociali, meritocratiche, insomma letture ad impostazione funzionalistica.

È questo lo sfondo culturale nel quale si

EDITORIALE

pongono gli apporti migrati da noi copiosamente negli ultimi anni dal mondo anglosassone nel quale prevale, in genere, una concezione di qualità scolastica e di miglioramento pragmatica, strettamente vigilata dalle autorità scolastiche con protocolli prescrittivi e procedure standardizzate. Nei casi di ripetuti risultati giudicati insufficienti sono attuate iniziative di sostegno predisposte dall'alto. Nelle ipotesi estreme, come è risaputo, è addirittura prevista la chiusura delle scuole le cui performance sono ritenute inadeguate. Volendo sintetizzare con poche parole questa tendenza si potrebbe dire che "le procedure messe in atto dal sistema sono garanzia di qualità anche per le persone".

In altri casi – come accade in Italia e in quelle realtà ove prevalgono logiche "riflessive" più che procedurali – il miglioramento è affidato all'iniziativa gestita "dal basso" da dirigenti e docenti (in taluni casi anche coinvolgendo soggetti terzi come le famiglie). Le azioni previste per "migliorare la scuola" puntano in questo caso all'innesco di processi virtuosi come, per esempio, l'intreccio tra i dati offerti dalle valutazioni di sistema con gli esercizi di autovalutazione interna, la capacità di "situare la scuola" nel contesto socio-ambientale e di favorire iniziative d'intesa con il territorio, il potenziamento del capitale professionale, la valorizzazione della leadership educativa, il rispetto per la cultura locale. Volendo anche qui ricorrere ad una rapida definizione si potrebbe dire che "la qualità della scuola è strettamente associata e affidata alla capacità di gestirla da chi ne fa parte".

In entrambe le situazioni è prevista la presenza di figure di accompagnamento, ma con caratteristiche alquanto diverse. Nel primo caso il tutor agisce direttamente nella scuola, sulla sua organizzazione e sul dirigente – quasi sempre disponendo di risorse appositamente destinate –, in certi casi addirittura sostituendosi (come se si trattasse di una forma commissariale) alla dirigenza. Nel secondo caso il tutor svolge principalmente due compiti, 1) concorrendo alla individuazione dei problemi e suggerendone le possibili soluzioni (lasciando comunque alla scuola la libertà di agire in proprio) e 2) affiancando per un certo periodo il percorso di miglioramento.

Diversi appaiono anche gli atteggiamenti verso l'esito del miglioramento. Nei casi pilotati "dall'alto" sono le stesse autorità a certificare il raggiungimento o meno dei risultati prefissati da appositi standard. Nelle prassi che puntano alla mobilitazione delle risorse "dal basso" l'accertamento del miglioramento è più complesso perché – per lo meno in via di principio – ciascuna realtà scolastica è un unicum rispetto a cui è difficile stabilire griglie prescrittive di valutazione (al più di può parlare di tendenze al miglioramento).

Dal punto di vista della centralità dello studente – quello che dovrebbe essere il punto di osservazione privilegiato perché la scuola prima di essere una organizzazione da rendere efficiente è un'istituzione educativa di persone per le persone – entrambe le strategie sono accomunate da una certa trascuratezza.

Sia pure con giustificazioni diverse, il focus è infatti centrato sugli aspetti organizzativi. Scarso spazio nelle prassi migliorative hanno interrogativi oggi ricorrenti non solo in ampia parte della letteratura pedagogica e psicologica, ma vissute in presa diretta dalle famiglie e dai ragazzi che vanno a scuola con la testa nello smartphone e spesso convinti di partecipare a un'esperienza che "non serve".

Qualche esempio: quale rapporto tra la realtà scolastica quotidiana e le pratiche di insegnamento/apprendimento (detto in altro modo: perché studiare?), come rispondere al cambiamento culturale in corso (il dibattito sulla cultura scolastica appare oggi residuale), come gestire la relazione adulto-studente (non credo che la scuola possa ridursi a un luogo di semplice socializzazione orizzontale), quale senso attribuire allo sforzo e all'esercizio della volontà, come regolare l'impiego dei nuovi strumenti della comunicazione, compreso il valore dei libri?

Se tra i tanti indicatori necessari per stendere il Piano di miglioramento non includiamo anche questi interrogativi primari è come se si mirasse a costruire un sistema perfettamente funzionante senza tuttavia chiedersi a cosa esso realmente serva. Soltanto a preparare lavoratori e consumatori perfettamente addestrati?

Giorgio Chiosso

Il futuro alle spalle

di Carla Xodo

Dopo il terremoto, la scuola come priorità

È difficile isolare le immagini più drammatiche che ci hanno accompagnato nei giorni immediatamente seguenti il recente terremoto nel Centro Italia: la morte di bambini piccolissimi, la sparizione di intere famiglie, il salvataggio di persone dopo ore di sepoltura sotto le macerie, la distruzione di attività frutto di decenni di lavoro. E a fronte di ciò, e per fortuna, lo slancio generalizzato di generosità e abnegazione, a partire dalle nostre istituzioni per finire al volontariato e, non ultimo, il modo straordinariamente partecipato con cui il mondo ha manifestato la sua vicinanza con la nostra bandiera illuminata nei più importanti “*landmark*”, in *primis* la Torre Eiffel e la Statua della Libertà. Ma chi scrive, a motivo della deformazione professionale, è stata colpita da un dato apparentemente meno importante. Alla domanda cruciale: che cosa fare, da dove cominciare? Qualcuno ha messo al primo punto l’avvio del nuovo anno scolastico. E non mi riferisco alla maestra che è stata ripresa in lacrime con una pietra in mano della *sua* scuola crollata, ma alle affermazioni che venivano dalla gente comune, da genitori, ma anche da anziani, da chi ha lasciato la scuola da tempo.

Quasi un’invocazione a non sparare sulla Croce Rossa, visto che la Scuola è, non di rado, un bersaglio preso di mira, quasi che in essa fossero concentrate tutte le disfunzioni e mancanze del nostro Paese. Una cosa necessaria come l’aria che respiriamo, che diamo per scontata, salvo accor-

gerci e invocarla quando non c’è più. In effetti, la scuola, oltre al luogo cardine dove si gettano le basi della società e si creano e mobilitano valori che formano il collante della vita in comune, è anche un luogo che crea e distribuisce ricchezza. Se si pensa non solo all’apparato statale – i docenti –, ma anche all’indotto – edilizia, mense, pulizia ecc. – la scuola, secondo una terminologia corrente, è l’azienda meno soggetta a inflazione e insieme il centro di irradiazione sul nostro futuro. Giusta, quindi, e comprensibile la richiesta di cominciare la rinascita a partire da questa istituzione.

Verrebbe da pensare che, paradossalmente, le *peak experiences* – i terre-

moti sono tra queste – con tutte le sofferenze e i danni che creano nella popolazione, a livello psicologico ci facciano scoprire la parte migliore di noi. Per dirla con Cantril, «abbiamo la tendenza a dimenticare che le nostre esperienze esercitano un’influenza su noi stessi e che spesso tale effetto su di noi è il loro più importante risultato». Ovviamente sarebbe meglio per noi non aver bisogno di misurarci con il dolore della vita per scoprire la bellezza delle piccole cose, il valore della normalità, la funzione insostituibile e necessaria della scuola ma, come diceva Aristotele, acquistiamo piena consapevolezza di noi stessi, della nostra condizione solo attraversando il buio della sofferenze e della mancanza: diventiamo giusti operando giustamente, temperanti compiendo cose temperate, in breve, acquistiamo le virtù solo praticandole.

Carla Xodo
Università di Padova

Vangelo docente

di Paola Bignardi

In ascolto dei giovani

I giovani potranno costituire uno dei segni del nostro tempo? il loro modo di resistere, cercando di costruirsi un domani in un contesto che sembra non curarsi di loro è il segno della forza della vita che, pur dentro tutte le resistenze di una società che vuole conservarsi uguale a se stessa, genera novità e futuro.

Il senso di estraneità che gli adulti provano di fronte al mondo giovanile

è uno dei sintomi della vastità dei cambiamenti che interessano oggi i più giovani. Occorre allora fare uno sforzo di attenzione rinnovata verso questa generazione che sembra destinata a restare troppo a lungo sulla soglia della vita: attenzione che è soprattutto ascolto in tutte le sue complesse modulazioni. Papa Francesco ne suggerisce la necessità nell’*Evangelii Gaudium*: «Abbiamo bisogno di esercitarci nell’arte di ascoltare, che è più che sentire. La

FATTI E OPINIONI

prima cosa, nella comunicazione con l'altro, è la capacità del cuore che rende possibile la prossimità... L'ascolto ci aiuta a individuare il gesto e la parola opportuna che ci smuove...» (EG 171).

La conoscenza vera nasce dall'ascolto! È quanto cerca di fare la ricerca che da quattro anni l'Istituto Toniolo realizza per offrire informazioni aggiornate, articolate e approfondite sul mondo giovanile. L'indagine, avviata nel 2012, ha carattere nazionale. È condotta su un campione iniziale di 9.000 persone comprese tra i 18 e i 29 anni. L'obiettivo della ricerca è quello di capire chi sono i Millennials, con i loro desideri, le loro aspettative, le loro fragilità; conoscere le difficoltà che incontrano ma soprattutto andare alla ricerca dei punti di forza da incoraggiare e su cui scommettere attraverso l'azione educativa.

Può educare solo chi sa accogliere; e sa accogliere chi sa fermarsi ad ascoltare, con la mente e con il cuore; chi non dichiara con sufficienza, a ogni nuovo dato, che tanto lui, quelle cose "le sapeva già". La barriera che si è creata tra le generazioni nasce anche dal modo superficiale con cui molti adulti danno per scontata la loro conoscenza dei giovani, e rifiuta di fermarsi ad ascoltarli, dedicando a questo esercizio tempo e cuore.

Nel breve spazio di questa rubrica, nei prossimi numeri, cercheremo di allenarci all'ascolto, primo passo di un discernimento quanto mai necessario perché gli educatori non perdano del tutto il contatto con la generazione che hanno la responsabilità di accompagnare verso il futuro.

Paola Bignardi
Pubblicista, già Presidente nazionale
dell'Azione Cattolica Italiana

La lanterna di Diogene

di Fabio Minazzi

Insegnanti e burocrazia

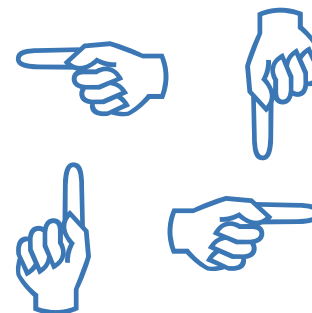
Nelle nostre scuole – malgrado la proclamata "autonomia scolastica" (affermatasi, paradossalmente, in modo centralizzato, essendo stata calata dall'alto!) – il docente è sempre più circondato, ma sarebbe forse meglio dire "assediato", da numerose incombenze burocratiche. Incombenze che, in genere, poco o nulla concernono il suo primario compito istituzionale, ovvero quello che realizza quando entra in aula e svolge le sue lezioni, avviando un percorso di formazione per i propri discenti.

Oggi si assiste sempre più, in modo paradossale, alla marginalizzazione della "lezione" e del lavoro svolto in classe dal docente a contatto diretto con i propri studenti, mentre assume un'importanza sempre maggiore tutto ciò che dovrebbe invece fare "da contorno" a questa attività. Da un punto di vista tecnico questo processo ha direttamente a che fare con la burocrazia e con la conseguente burocratizzazione del lavoro del docente. Ma in cosa consiste l'essenza della burocrazia? Il giovane Marx ha risposto a questa domanda, nelle sue considerazioni concernenti una critica della filosofia hegeliana del diritto del 1843, osservando che «[...] la burocrazia fa dei suoi scopi "formali" il suo contenuto, essa viene ovunque a conflitto con gli scopi "reali". Essa è costretta a spacciare il formale per il contenuto e il contenuto per il formale».

La burocrazia attua insomma una sistematica inversione tra ciò che è sostanziale e ciò che è marginale: tra la sostanza e l'inessenziale, tra ciò che più dovrebbe contare nella scuola

(l'insegnamento e la sua qualità) e i suoi aspetti estrinseci, meramente formali, che finiscono, invece, per diventare sistematicamente gli aspetti "sostanziali". Per esempio: non conta *come* un docente svolge realmente le sue lezioni, ma è invece fondamentale la programmazione formale di queste stesse lezioni. Col bel risultato che il *formale* finisce per fagocitare il *sostanziale*.

Né basta perché chiunque abbia avuto esperienza del lavoro che si svolge in una scuola pubblica sa benissimo che «lo spirito generale della burocrazia – per dirla ancora con Marx – è il segreto, il mistero, custodito entro di essa dalla gerarchia, e all'esterno in quanto essa è corporazione chiusa. Il palesarsi dello spirito dello Stato, e l'opinione pubblica, appaiono quindi alla burocrazia come un tradimento del suo mistero. L'autorità è perciò il principio della sua scienza e l'idolatria dell'autorità è il suo sentimento». Ignazio Silone – ne *La scuola dei dittatori* – scriveva come «l'egemonia di un'amministrazione centralizzata è la premessa di ogni dittatura: anzi, è essa stessa già dittatura». Per questa ragione di fondo gli insegnanti devono resistere alla moda del giorno, che vuole ridurli sistematicamente a meri impiegati e funzionari che tra-



smettono un sapere in pillole e devono invece rivendicare, con orgoglio, la loro funzione culturale e intellettuale perché i docenti, mentre spiegano e lavorano in classe, for-

mano i loro stessi studenti. Gli insegnanti sono e devono così essere degli intellettuali, ovvero quegli intellettuali cui è affidata, dall'intera nazione, il lavoro più prezioso per il

suo stesso futuro, perché forma i nuovi cittadini.

Fabio Minazzi
Università dell'Insubria

Il lavoro e la scuola

di Giuliano Cazzola

L'apprendistato tra vantaggi e resistenze

Nell'Introduzione al XVI Rapporto di monitoraggio sull'apprendistato (a cura dell'Isfol e relativo al 2015) il sottosegretario al Lavoro Luigi Bobba, con la competenza che tutti gli riconoscono, mette in evidenza quelle che sono la maggiori criticità dell'istituto, il quale, per quanto siano generali e condivisi gli auspici di una sua valorizzazione come soglia di accesso dei giovani al lavoro, in realtà fatica ad affermarsi.

1. Gli incentivi

L'esonero totale dal versamento contributivo riconosciuto all'apprendistato può indubbiamente rappresentare un fattore di maggiore attenzione per le imprese, ma solo a condizione di una sostanziale chiarezza di obblighi e procedure che nel vecchio apprendistato non sono state conseguite. In questo contesto le misure di decontribuzione previste per le assunzioni con contratto a tempo indeterminato a tutele crescenti hanno rappresentato una condizione di concorrenzialità tra le due forme contrattuali, ma non perché l'apprendistato fosse improvvisamente diventato meno conveniente, ma perché manteneva profili di insufficiente chiarezza

in ordine alle modalità con cui le aziende avrebbero dovuto erogare la formazione in cooperazione con le Regioni e con le istituzioni formative. In effetti il contratto a tutele crescenti – defalcato di ogni onere contributivo – ha di fatto cannibalizzato un apprendistato che era già di per sé caratterizzato da una intrinseca debolezza e da una incapacità di esprimere un vero appeal per le imprese, nonostante le molte revisioni a cui è stato sottoposto nell'ultimo decennio.

2. I settori più consolidati di impiego degli apprendisti

Il calo considerevole del ricorso all'apprendistato nelle assunzioni è dovuto anche al fatto che, nei tre settori a più elevata concentrazione di apprendisti, gli effetti della crisi si sono abbattuti con più pesantezza. Ciò vale per il settore delle costruzioni, vale per l'artigianato dove la chiusura di numerose aziende ha comportato un impoverimento delle tradizioni produttive del *made in Italy*, vale anche per le attività commerciali che hanno subito forti contraccolpi, soprattutto nelle piccole aziende, dovuti sia alla stagnazione dei consumi interni sia alla forte concorrenza dei grandi centri commerciali.

3. Diverse tipologie di apprendistato

Anche per il 2015 è confermata la

netta prevalenza dell'apprendistato professionalizzante rispetto agli apprendistati a finalità formativa di primo e terzo livello. Con il 95% di tutti i rapporti di apprendistato esistenti, quello professionalizzante nel 2015 riduce a ambiti ormai assolutamente irrilevanti quelli riconducibili a forme di apprendimento duale come il primo e il terzo livello. Di conseguenza, questa ormai consolidata parabola evolutiva, ha fatto perdere all'apprendistato quasi totalmente la connotazione di contratto formativo per privilegiare, invece, con l'apprendistato professionalizzante, le caratteristiche tipiche di un contratto di inserimento lavorativo.

4. Si innalza l'età media

In questi ultimi anni l'età media degli apprendisti occupati si è progressivamente alzata. Anche qui il primo elemento di spinta è stata la crisi che ha colpito più duramente le fasce più giovani del mercato del lavoro (in particolare tra i 15 e i 24 anni). Va tuttavia rilevato come questa tendenza sia anche dovuta al progressivo abbandono da parte delle imprese della tipologia più giovanile dell'apprendistato formativo, cioè quello per la qualifica e il diploma. Tipologia contrattuale particolarmente complicata da gestire sia perché spesso si ha a che fare con minori, sia per la difficoltà a organizzare concretamente i percorsi formativi.

Vien fatto di pensare, anche sulla scorta di quanto scrive Bobba che siano gli aspetti normativi, connessi a contenuto misto del contratto di ap-

FATTI E OPINIONI

prendistato e agli obblighi della formazione, a scoraggiare l'uso di questo strumento o a determinarne l'utilizzo nella tipologia professionalizzante. Anche perché, da un punto di vista del costo del lavoro, la contribuzione agevolata prevista per il rapporto di apprendistato rimane certamente più competitiva delle altre. Soprattutto per le piccole imprese. Ipotizziamo, infatti, di voler assumere un lavoratore con retribuzione lorda mensile pari a 1000 euro (a tempo pieno) per un datore di lavoro inquadrato nel settore industriale con meno di 15 dipendenti. Valutiamo la riduzione del carico contributivo su base mensile mettendo a confronto la contribuzione agevolata *ex lege* con quella piena (teorica). Dalla tabella sottostante emerge la convenienza per l'impresa del contratto di apprendistato, anche perché – diversamente da altre misure, come, per esempio, la decontribuzione – il trattamento contributivo a esso riservato è destinato a restare stabile nel tempo e a non variare in ragione delle disponibilità di bilancio (*vedi tabella*). Ciò nonostante, non solo l'apprendistato stenta a decollare, ma addirittura si muove lungo un trend discendente. L'ultimo triennio 2013-2015 conferma l'andamento decrescente dei contratti di apprendistato iniziato a partire dal 2009, che si accentua in particolare nel 2015; in quest'anno il numero medio di rapporti di lavoro con almeno una giornata retribuita è risultato pari a 410.213 in flessione dell'8,1% rispetto all'anno precedente, con una perdita di circa 36.000 rapporti di la-

voro. In lieve crescita l'età media dei lavoratori con contratto di apprendistato, che passa dai 24,5 anni nel 2013 ai 25 anni nel 2015. A livello territoriale possiamo notare che nel 2015 nel Sud si registra la flessione più alta (-13,8%), mentre il Nord-Est ha avuto variazioni negative più contenute (-5,4%) consolidando il divario con l'Italia Centrale. Anche nell'area del Nord-Ovest, che nel 2014 aveva mostrato un recupero di posizioni lavorative medie in apprendistato (+0,7% rispetto al 2013), è tornato il segno negativo nel 2015 (-6,6%).

Il trend decisamente negativo è iniziato dopo il 2008 in tutte le ripartizioni geografiche, con il Nord-Ovest che continua a essere la zona con il maggior numero di contratti in apprendistato, il Centro che aveva "soppassato" il Nord-Est nel 2010 per poi tornare a un livello inferiore, e il Sud con un numero medio di rapporti di lavoro molto più basso rispetto alle altre aree del Paese. Nel 2015 la classe di età che rasenta l'andamento peggiore è quella dai 18 ai 24 anni con una diminuzione pari a -12,2% rispetto all'anno precedente, più accentuata per le femmine (-14,4%). Decisamente migliore la situazione per gli apprendisti delle classi di età più avanzate, in cui il numero medio di rapporti di lavoro nel 2015, per la classe oltre i 29 anni, presenta un incremento dell'1,3%, in particolare tra i maschi +2,0%. L'età media è pari a 25 anni nel 2015 (24,7 per i maschi, 25,4 per le femmine), più alta di mezzo anno rispetto al 2013.

Analizzando l'andamento del numero di lavoratori che nel corso dell'anno sono stati avviati con un contratto di apprendistato, sempre con riferimento all'ultimo triennio disponibile 2013-2015, nell'ultimo anno considerato il numero di lavoratori in apprendistato avviati nell'anno è risultato pari a 197.388 individui, con una diminuzione del 17,7% rispetto all'anno precedente, in cui si erano registrati 239.804 lavoratori avviati con contratto di apprendistato, in aumento del 3,1% rispetto al 2013. Come già fatto notare nella Introduzione di Luigi Bobba, questa brusca inversione di tendenza può essere motivata dalla previsione normativa della Legge n. 190/2014 (legge di stabilità 2015) che, allo scopo di promuovere forme di occupazione stabile, ha introdotto una particolare modalità di agevolazione contributiva che consiste nell'esonero totale dal versamento dei contributi previdenziali a carico dei datori di lavoro. L'esonero è triennale e si riferisce alle assunzioni con contratto di lavoro a tempo indeterminato (o trasformazioni da tempo determinato a tempo indeterminato) con decorrenza nel corso del 2015. Questa particolare agevolazione contributiva può aver reso meno appetibile, per il datore di lavoro, l'assunzione di lavoratori con contratto di apprendistato, in quanto, pur beneficiando di un analogo sistema di agevolazioni dal punto di vista contributivo, l'apprendistato presuppone per il datore di lavoro una serie di obblighi riguardanti il percorso formativo del lavoratore. Gli apprendisti avviati nel 2015 sono prevalentemente maschi (56,2%) concentrati nel Nord (60,3%) e in particolare nel Nord-Est (32,0%). Mettendo in relazione i dati sui lavoratori in apprendistato avviati nell'anno, secondo le caratteristiche di età e sesso emerge che nel 2015 la maggior parte delle assunzioni si concentra nei maschi tra 18 e 24 anni

Tipologia	Contribuzione piena in euro	Contribuzione agevolata in euro
Apprendistato	308,8	116,1
Legge stabilità	308,8	185,28
Mobilità	308,8	116,1
NASPI	308,8	154,4
L. 92/2012 art. 4	308,8	154,4

Fonte: ns. elaborazione

con 70.046 lavoratori avviati (35,5% sul totale). La differenza di genere diminuisce al crescere dell'età dei lavoratori: i lavoratori avviati minori di 18 anni sono per oltre il 70% maschi, mentre oltre i 29 anni i lavoratori avviati di sesso maschile sono poco meno del 52%.

A queste criticità il Governo ha ri-

sposto, nel *jobs act*, con la "fuga in avanti" del **sistema duale** mettendo in partenariato attivo le imprese con le istituzioni formative, allo scopo di poter conseguire, anche in Italia, una qualifica, un diploma e anche una laurea con un piano di studi dove circa la metà del percorso formativo viene svolto in impresa. Con un limite di

fondo, però. Come ha scritto Michele Tiraboschi "la riforma nasce dal centro – dal Ministero – e si diffonde verso la periferia. Dall'alto verso il basso".

Giuliano Cazzola
Economista e politico

Parole «comuni»

di Giovanni Gobber

Bocciati? Siete in buona compagnia, "compassata"

Fino agli albori dell'Ottocento, *bocciare* significava soltanto «lanciare una boccia». Non vi era ancora il significato "scolastico". Avvenne poi qualcosa all'ombra della Mole. Un primo chiaro segnale è nel *Gran dizionario piemontese-italiano*, che uscì a Torino nel 1859. Compilatore era il cavaliere Vittorio di Sant'Albino, che al verbo *bocè* indicava, tra gli altri sensi, quello di «dare un voto sfavorevole o contrario ad alcuno, rimandarlo dall'esame, o rimuovere uno dalla sua carica e simili». Nel vocabolario è riportata anche l'espressione *boccià a l'esame* che è tradotta in italiano con «scartato, non ammesso, escluso per difetto d'idoneità»; secondo l'autore, quest'uso era nato dall'immagine «della ballottazione che si fa nel mandare a partito»: a fornire l'ispirazione ai torinesi dell'epoca sarebbe stato dunque il gioco delle bocce. Con il dotto sabaudo concorda in seguito Ottorino Pianigiani, che deriva la versione italiana *bocciare* «da *bòccia* in luogo di *pàlla* o *pàllottola*,

già usata per dare il voto [...], o meglio presa *boccia* per *testa*, quasi Dare in testa, Accoppiare, presa la immagine dal giuoco delle bocce, quando si sbalza fuori la palla avversaria» (*Dizionario etimologico*, online).

Non è tuttavia chiarita una questione fondamentale: perché si è associato il gioco delle bocce alla 'bocciatura' agli esami? La vicinanza tra *boccia* e *palla*, cui allude Pianigiani, può aiutarci a capire. Occorre considerare un'altra parola dello stesso campo: è il termine *ballotta*, che già nel medio evo denotava le palline usate per votare. A Venezia ne derivarono il verbo *ballottare* e le due forme, insieme, furono riprese in francese, che formò anche il sostantivo *ballottage* (ripreso poi da *ballottaggio*). Oltralpe avevano anche il termine *boule*, che fu impiegato per formare uno strano verbo *blackbouler* di chiara origine inglese: riprende infatti (*to*) *blackball*, che significava 'dar palla nera', nel senso di 'bocciare, escludere mediante una votazione'.

Tale pratica ebbe diffusione e fortuna soprattutto nel Settecento, entro i circoli della neonata massoneria britan-

nica (Philippe Benhamou, in *100 idées reçues sur les francs-maçons (et leur histoire)*, Hors-série Le Point – Historia, février-mars 2013). Quando si votava per l'ammissione di un "fratello" in loggia ogni membro del *club* aveva una pallina bianca per il sì e una nera per il no. Bastava una pallina nera per escludere e *blackball* ('bocciare') l'aspirante. La pratica inglese giunse in Francia verso la metà del Settecento, insieme alle prime logge massoniche. Il verbo uscì poi dal lessico del vocabolario massonico e trovò ospitalità nella lingua dell'uso comune.

Oggi, *bocciare* può corrispondere a *respingere* (e far ripetere l'anno scolastico) oppure a *rimandare*, come è nelle sessioni universitarie d'esame. In quest'ultimo senso, l'uso toscano tratta *bocciare* come intransitivo (con ausiliare *essere*); troviamo esempi nel *Vocabolario Treccani* (online): *temo di bocciare; mio fratello è bocciato a luglio e ora deve ripetere l'esame*. Peraltro, nell'italiano della vicina Confederazione Elvetica *bocciare* è intransitivo con ausiliare *avere* anche nell'uso "scolastico" (p.es.: *quest'anno mio figlio ha bocciato*). È un verbo da trattare con le dovute cautele. Peraltro, gli studenti bocciati potranno dichiararsi vittime di una congiura massonica.

Giovanni Gobber
Università Cattolica di Milano

FATTI E OPINIONI

Ologramma

di Cristina Casaschi

Non solo sulla porta

In occasione di una ricerca ho potuto godere di un punto di osservazione privilegiato: quello dell'intervista agli studenti in ambito scolastico. Gli studenti sono chiamati ad esprimersi e a portare le loro esperienze, circostanziate in termini esemplificativi, relativamente ad alcune dimensioni e processi caratteristici della vita della scuola.

Che cosa emerge da queste interviste approfondite, in particolare relativamente al rapporto studente-docente? Una evidenza interessante, se si vuole lapalissiana, ma che, nell'epoca dell'esaltazione dei rapporti interpersonali, delle *Knowledge Network* e dell'empatia che, a partire almeno dal Rapporto all'UNESCO J. Delors del 1996, si ritrova come il prezzemolo in tutti i discorsi relativi alla formazione, non può non incuriosirci: non esistono nella scuola occasioni di rapporto personale diretto tra insegnanti e studenti.

Sembra essere un paradosso, vista l'entità del tempo di convivenza in classe tra gli uni e gli altri, il contatto ravvicinato, quasi materico che gli uni e gli altri vivono quotidianamente. Sembra essere un paradosso, visto l'interesse reciproco manifestato dagli uni e dagli altri, sebbene in modo diverso, ad un contatto che crei l'occasione di conoscersi non, come spesso superficialmente si dice (o si fa), per andare 'oltre' la scuola, bensì proprio per dare a ciò che in essa accade lo spessore formativo e umano che merita.

A pensarci bene, una relazione privilegiata, personale, a cui dare tempo e spazio (non ne serve troppo, peral-



tro) tra l'adulto e il ragazzo avviene frequentemente in caso di problematiche particolari: comportamentali, emotive, a volte anche relative agli apprendimenti. Ma è sempre per fronteggiare un problema. Ciascuno di noi, però, desidera che un rapporto interpersonale nasca da un interesse autentico a noi, che non si limiti a volerci 'aiutare', bensì sia incuriosito dalle nostre peculiarità e caratteristiche uniche, costringendoci così a rivelarle anche a noi stessi, nel testimoniare ad altri. Il caso dell'orientamento è emblematico in tal senso: nessuno (nessuno) tra le decine (forse centinaia) di ragazzi sentiti a riguardo ha dichiarato di aver parlato singolarmente con un proprio docente relativamente alle proprie prospettive future, sebbene in classe molto si sia parlato di futuro, di scelte, di orientamenti personali. Ma farlo in gruppo non è la stessa cosa, e i ragazzi, in un contesto dedicato ad ascoltarli, rilevano questa mancanza.

La percezione empirica richiamata non scopre l'acqua calda; nel 2015 una ricerca internazionale OECD

(*PISA in Focus*, 4-2015, *OECD Publishing*) basata sull'analisi dei questionari studenti quindicenni Database PISA 2012 affronta il tema: *Do teacher-student relations affect students' well-being at school?*. In essa si attesta statisticamente che gli studenti italiani si collocano al quart'ultimo posto (dopo di noi Argentina, Francia e Liechtenstein) quanto a senso di appartenenza promosso da una buona relazione studente-insegnante.

Si crea così il cortocircuito vizioso per il quale il professore si fa in quattro (in otto, in sedici, in trentadue) per lavorare con i suoi ragazzi, ma forse non si fa intero, di fronte a ciascuno di loro. E questo può fare la differenza.

Val la pena dunque che, con reciproca soddisfazione, questo incontro si dia e, se non basta il corridoio o la macchinetta del caffè per dargli dignità, che una funzione tutoriale in questo senso intesa possa realizzarsi con tempi, modi e spazi dedicati in ogni scuola.

Cristina Casaschi
Università di Bergamo

Problemi e prospettive del latino nella scuola media

Emanuela Andreoni Fontecedro

PERCHÉ AFFONTARE LO STUDIO DEL LATINO NELLA SCUOLA SECONDARIA DI PRIMO GRADO?
PER COGLIERE LE RADICI PROFONDE DELLA NOSTRA STORIA MILLENARIA E AVVERTIRE IL SENSO DELL'ETERNITÀ.

Vorrei cominciare *ex abrupto*, seguendo l'emozione: *Quoi? L'éternité*. Sì, è il titolo del bel romanzo incompiuto di Marguerite Yourcenar ma soprattutto è un verso di Rimbaud che ricollochiamo nel suo contesto: *Elle est retrouvée/ Quoi? – L'Éternité/ C'est la mer allée/ avec le soleil*.

Conoscere il latino, la cultura delle nostre terre andando indietro per millenni nel tempo, è proprio ciò che ci permette di sentire l'eternità, il soffuso moto delle acque "mescolate" del mare come vuole Rimbaud (*melée* è proprio una variante di *allée* nel testo), andate via con il sole.

Perché il latino nella scuola secondaria di primo grado: identità e diversità

Non devo inoltrarmi in questo testo di poesia per farlo rivivere nella sua formulazione ma l'espressione poetica possiede quel lampo che afferra una totalità di pensieri che cerco ora di comunicare. Conoscere il passato fatto di secoli e secoli della nostra storia nella testimonianza della scrittura approdata alle nostre rive ci immerge nell'eternità. Diceva il celebre glottologo russo Vladislav Illič Svityč riferendosi alla lingua (immagine che ampliamo qui a ogni alta registrazione della lingua scritta): «la lingua è un guado attraverso il fiume del tempo./ Essa ci conduce alla dimora dei nostri antenati./ Ma coloro che hanno paura delle acque profonde/ non potranno mai raggiungerla». Con il latino noi risaliamo il fiume del tempo. Certo tanto più se lo affianchiamo all'esperienza insostituibile del greco. Non mi riferisco infatti solo ai secoli moderni dell'Europa, dell'Occidente ma proprio alla comprensione a partire dai nostri lontani antenati la cui memoria brilla nelle parole, nei testi letterari, filosofici, di ogni arte e scienza. La comprensione del Sé, la consapevolezza di una identità che ci permette a un tempo l'apertura al diverso (l'altro nel tempo, l'altro nello spazio territoriale), perché tocca i principi dell'universo-uomo.

Incominciamo a "conoscere" guardando dentro le nostre parole con lo strumento della cultura latina e focalizziamo il principio stesso di verità ed essere secondo Agostino (ma già così Socrate e poi con variazione Cartesio): *dubito, ergo sum*. Approfondiamo proprio la parola "dubio", e subito si spalancherà di per sé qualche granello di "sapere", perché vi riconosciamo la persona che si divide in due (due anime, due pensieri alla pari) prima di scegliere: *du = due + bi = radice del radicale di "essere"*: cfr. inglese *to be*, tedesco *ich been*, slavo *bit'*, latino *du-bi-to* (spieghiamo gli esiti fonetici: *-bi* in sede interna ma in sede iniziale conserva l'aspirata dell'*i.e. bh*, cfr. *skr. ábhut*, e in latino spirantizzatasi diviene nel perfetto *fui* e nel presente *fio*, stesso radicale del greco *physis*, dell'italiano *fisica*: essere). Ogni parola, aprendosi foneticamente, ci narra della sua formazione e dell'acquisizione varia dei campi semantici, raccoglie le vite vissute di epoche e latitudini lontane, le immagini create nel tempo. Nel contempo – lo abbiamo visto – questo ampliamento di visuale ci lega a tutta la "mentalità" occidentale. La "fata", a esempio, dell'immaginario infantile europea (fr. *fée*, sp. *hada*, ing. *fairy*, russo *feia*), non è altro che il latino *fatum*, il destino, ciò che "è stabilito", "è stato detto" (verbo di dire *for, faris, fatus sum, fari*). E Rosaspina, Dornröschen si punge per volere di una "fata" su un fuso e muore (nella favola è morte che vale a simbolo di un secolo), perché esso altro non è se non il fuso della greca *Ananke* (la Necessità), versione ancestrale del Fato: *fato* che tutto coinvolge e annienta ogni destino di vivente.

Dalla parola al mito

Dalla parola al mito che essa contiene. Incrostazioni di pensieri si aggrappano al cuore delle parole: chi è Giove, cioè il latino *Iuppiter*? Riconosciamo *-piter* con l'esito in sillaba interna in "i" dello *schwa* dell'indoeuropeo, corrispondente a *pater* e *Iu*, che altro non è se non l'esito fo-

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

netico di *Diu, dieus* = Zeus, radicale della luce, del giorno luminoso *dies*, che è anche di *Diana*, l'astro luminoso della notte. Antica fede indoeuropea della divinità della luce, che squarcia le tenebre e dona la vita. E questi dèi, espressioni di lontanissime fedi, cantileniamo ancora nel nome dei giorni della settimana, con equivalenti immagini, dal Nord al Sud d'Europa: es. *Thorn*, quindi *Thursday* o *Donnerstag*, con voce onomatopeica è dio del tuono come Giove che nomina il corrispettivo giovedì. Gli dei aprono il nome e rivelano la loro natura umana: *Moon* (corrisponde alla nostra Luna che si forma su un radicale della "luce"), *Montag, Monday*, cfr. greco *mene* hanno la stessa radice di latino *mensis*, cioè di *me-tior*, misurare: l'astro che misura il tempo: i mesi appunto erano lunari. Le ardite speranze dell'uomo amano nascondersi nel cuore delle parole, in questa nostra anima (sp. *alma*, fr. *âme*) che il radicale ci svela comune semplicemente con il vento: cfr. greco *ánemos*, con il respiro, skr. *ániti*.

La ricchezza della riflessione linguistica

La riflessione linguistica, che coinvolge ogni aspetto della lingua a partire dall'approfondimento etimologico dovrebbe essere insegnata all'intera popolazione scolastica: non un dono per pochi, perché è crescita dello spirito, della mente.

Va insegnato il piacere della lingua, la ricchezza di pensiero che essa contiene, la magia della parola, del suono che ti mette in relazione con il mondo: l'*auxilium* del latino è imprescindibile. E insegna a distinguere facilmente da subito – a noi italiani e a tutti i parlanti lingue romanze o l'inglese – le lingue analitiche dalle lingue sintetiche che si basano sulla declinazione del nome, ancora viva nel tedesco e nel russo (ma anche nell'uso dei nostri pronomi personali), spiegando che il nome stesso di "declinazione" si configurò per il popolo antico – di qui il nome – sull'ago della meridiana che scende con l'ombra del sole lungo il quadrante: cfr. lat. *casus*, gr. *ptosis*. Caso cioè "caduta". Dal *casus rectus* (una *contradictio* in termini già notata e superata), cioè quello del nome nella sua funzione di soggetto, il Nominativo, ai casi obliqui, come il cadere del raggio.

Le parole sono valige, diceva Armand Abecassis. E così stiamo procedendo, secondo un metodo di grande motivazione e interesse anche per i più giovani studenti.

Indagare i segni della scrittura

Ma già i segni della nostra scrittura, che provenendo dal fenicio ci confrontano con le popolazioni più a Oriente, allontanandoci da un postulato diverso, sono affascinanti da indagare. Prima che si imponesse infatti il principio acrofonico che avrebbe determinato la scrittura fonetica, c'era l'immagine nel segno: facciamo solo qualche esem-

pio con l'alfabeto greco che è più trasparente: beta (= B), cioè *beth*, la casa, la tenda (l'immagine del segno minuscolo β va coricata orizzontale), cfr. Betlemme; gamma, "Gh" (pensiamo la lettera greca maiuscola Γ), cioè *gamal*, il cammello; *mim*, "m", il mare in fenicio, ondine visibili meglio nella 'mi' greca minuscola μ; *aleph*, il toro per cui alfa (α minuscola che va guardata di lato, o rigirata) e la nostra "a", fu ideogramma aggiunto dai Greci quando presero in prestito ai Fenici un segno in disuso, nel momento in cui furono scritte anche le vocali.

Che meravigliosa scoperta quella di possedere il passato: ricostruisce la famiglia, che non è solo quella indoeuropea che si sarebbe sviluppata storicamente più unitariamente, ma una "dimora" anche più ampia, così come voleva Illič Svitič che sulla base di quanto sto dicendo ricostruiva con il Petersen il "nostratico" (calco su *Mare nostrum*) o lingua delle origini ricca di tutti quegli elementi comuni alla macrofamiglia degli indoeuropei, semiti, camiti e ancora altri popoli, e in cui fu poi scritto quel testo che all'inizio ho riportato in traduzione.



Layla e Majnun.

Miti e gesta epiche

E poi c'è la folata dei miti che va insegnata e che dalle gesta epiche salgono sui palcoscenici, scivolano nella lirica, accompagnano i colori della nostra mente, i segni del cuore, che continua a ripeterli. Giulietta e Romeo che giungono a Shakespeare attraverso i novellieri italiani (Masuccio Salernitano, Luigi da Porto, Matteo Bandello) ripetono anche nelle forme il mito dell'amore contrastato di Piramo e Tisbe che nella poesia di Ovidio si trasfigurava nella metamorfosi e che a Oriente si faceva dopo storia di Layla e Maynun: il poeta pazzo di lei (ma Maynun è soprannome del pastore-poeta, e la base linguistica indoeuropea ritrova il greco *mainomai*, essere pazzo). Tra Piramo e Tisbe e Layla e Maynun (nelle varianti arabe e persiane) c'è sempre una parete a dividerli, sempre una fessura che fa scivolare le parole d'amore, amori infelici, contrastati dalle famiglie e rapiti comunque da morte. E come dimenticare che la storia di Piramo e Tisbe stessi già Ovidio la conosce avvenuta a Babilonia?

Lo studio della letteratura comparata: personaggi, simboli, novelle

Uno studio della letteratura comparata verticalmente (per personaggi, per simboli e novelle) già nella secondaria di primo grado, illuminerebbe il percorso di studi.

C'è nelle contrade di lingua tedesca, come ricordava il Norden e come posso testimoniare ancor oggi avendo nipoti che sono nati in terra elvetica di lingua tedesca, un ritornello infantile che si ripete a scuola: «*Schlaf, Kindchen schlaf, der Vater hüt die Schaf, die Mutter schüttelt's Bäumlein, da fällt herab ein Träumlein*». Ebbene si può senz'altro suggerire, come faceva appunto il Norden, che questo albero dei sogni del *Lied* vada confrontato (non si trovano altre testimonianze coeve al poeta) con quello che Virgilio (il poeta proviene dall'area celtica) pone all'ingresso dell'Ade: l'albero dei Sogni (altro era il popolo dei Sogni che abitava l'Ade omerico nell'Odissea, posto tra le porte del Sole e il prato di asfodeli, *Od.* 24, 12). Virgilio, sul limitare degli Inferi, non può che dare ai sogni l'inconsistenza dei *somnia vana*, sogni che sono collocati sotto a ciascuna foglia per assumere il simbolo, quello della caducità, immagine in tanta poesia antica e moderna dell'effimera vita umana (Omero, Mimnermo, su, su fino all'imitazione di Leopardi di Arnault, ma anche tra gli altri Ungaretti, Tjutčev). Virgilio sembra anche conservare altra volta traccia proprio dell'ancestrale culto degli alberi. Si tratta del vischio, pianta magica particolarmente cara a tutta l'area celtica come pure al Nord dell'Europa dove con i rami di vischio viene ucciso, sì, il norvegese dio luminoso Baldr (*Bældæg, dæg* cioè *dies*) ma contemporaneamente essa ne



Il vischio, simbolo di immortalità.

trattiene lo spirito divino, ne possiede il cuore vitale, e continua tuttora nel rito, memoria di sacrificio e resurrezione, a bruciare nelle feste di mezza estate. Ebbene, il ramo d'oro con cui Enea può aver accesso agli Inferi è la stessa pianta che cresce con le sue bacche dorate senza svelare le sue radici, pianta cioè magica, simbolo di immortalità. Plinio il vecchio (anche lui proveniente dall'area celtica) racconta che presso i Galli il sacerdote nel sesto giorno della Luna, l'astro che misura il tempo – come abbiamo già ricordato – tagliava con un falchetto d'oro il vischio (*viscum* e nulla importano le specie del vischio) dall'albero che lo sostiene. Seguiva un sacrificio di animali cui si dava da bere il succo della pianta per la fecondità e contro i veleni. «Essi chiamano questa pianta quello che guarisce tutto *omnia sanantem*» (*n.h.* 16, 249), cioè proprio “vischio”, da confrontare con l'irlandese moderno *uilleiceadh* e il gallese *oll-iach*. La festa avveniva certamente nel mese di novembre, all'inizio dell'anno celtico. Così come noi ripetiamo il gesto augurale del dono del vischio all'inizio dell'anno nuovo, dopo aver gettato la sera prima cocci e roba vecchia dalle finestre, anche qui ripetendo il gesto antico di cacciare un vecchio dal paese inseguito da carabattole lanciategli dietro, che impersonava l'anno vecchio, il vecchio Mamurio (Mamurio con ripetizione popolare qui approssimativa della prima sillaba), cioè il dio Marte, dio italico dei campi e dei confini (per cui diviene anche dio belligerante) che chiudeva un ciclo e insieme dava inizio all'anno nuovo con l'avvento nelle nostre contrade della primavera. Da Marte, il nostro mese di marzo: *Mars, March, März*, russo *Mart*, il mese che nel calendario che precedette la riforma di Giulio Cesare era il primo dell'anno.

Su ogni mito, ricordo, rito possiamo indagare, vederne i tanti volti, seguirli per ogni contrada che vi lascia sopra

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI



Abelardo ed Eloisa.

il suo segno perché i miti, i riti s'insinuano nelle parole e nei gesti che non conoscono i limiti del tempo. E essi stessi riapparendo in più luoghi, lungo i secoli e i millenni, danno la fede nell'eterno ritorno, anch'esso un mito che nasce nella ripetizione dei gesti ed è proprio il rito – come voleva Mircea Eliade – che serve a conforto dell'esistenza umana.

Miti, riti, tradizioni, proverbi che leggiamo testimoniati dai nostri latini: un ponte di passaggio obbligato per accedere al passato e vedere in prospettiva i secoli moderni. Apprendimenti preliminari.

L'analisi dei testi letterari

Poi, più tardi passeremo per le vie d'Europa scolpite dai testi che si rincorrono e si rispecchiano e scopriremo che Macbeth ripete la sua preghiera al Sonno: «*balm of hurt minds*» (atto II, sc. II, v. 38) sull'eco del coro dell'*Hercules furens* di Seneca (*requies animi*, v. 1067), anch'esso ricco della suggestione del coro del *Filottete* di Sofocle: «Sogno ignaro dei dolori, ἴθι, ἴθι μοι παύων» (v. 828) e della splendida Casa del Sonno che Ovidio descrive nelle *Metamorfosi*: *Somme, quies rerum, placidissime Somme* (11, 623). Questa preghiera al Sonno invaderà la letteratura italiana almeno da Boccaccio fino a tutto il '700 e si riverbererà nell'iconografia.

Ritroveremo quindi l'allegoria della rosa e della vergine, ben prima del *Roman de la Rose* e suggerita da quell'atmosfera profumata del *de rosis nascentibus* e dai versi di Annio Floro e altri ancora, significato raccolto fra gli altri da Poliziano e da Ronsard.

Troveremo Eloisa, dentro il convento, che ricorda l'eros vissuto con Abelardo con le parole che Ovidio fa tracciare

alla sua Saffo che scrive a Faone (*her.* 15). Mentre qualche decennio prima il significato soffocato ma infiammato dell'amore al femminile pure traluceva dalla lettera di un'altra monaca: Costanza d'Angers (sembra da scartare l'ipotesi che fosse proprio il destinatario il poeta Baudri, abate di Bourgueil, a scriversi la risposta ai suoi cenni di *amor spiritualis* a lei inviati: siamo alla fine dell'XI secolo). Costanza si ispirava laicamente all'insuperato *Cantico dei Cantici*, divulgatosi nella traduzione latina di S. Girolamo. Il testo privo delle sovrastrutture allegoriche ebraiche e cristiane è stato confrontato

con gli antichi canti di nozze dei Beduini.

Poi vedremo come Pope per Newton e Thomas Gray per Locke ripetano l'elogio grande che Lucrezio scriveva per Epicuro, quello stesso che con altrettanto afflato ed esplicita memoria entra nei versi della *Ginestra* di Leopardi. Troveremo messo a esergo degli *Opera omnia* di Goethe quell'*Inno alla Natura* sottratto all'amico Tobler che lo aveva riscritto dopo aver tradotto l'inno orfico *Alla Natura*, pervaso di affascinato slancio stoico per la *rerum natura*, incanto che brilla di luce propria nell'epistola 41 di Seneca.

E ascolteremo Prigogine dialogare con Aristotele al tempo, come già Heidegger che ad Aristotele dedicava i suoi corsi universitari sull'essenza del tempo. O Bergson lettore di Agostino che trasmette a Proust e a Ungaretti quel sentimento del tempo che conosce solo nella coscienza la sua realtà.

A questo meraviglioso immergerci nei dialoghi tra secoli giungeremo solo quando avremo il bagaglio delle precedenti conoscenze e avremo avvertito la consapevolezza con cui Platone significava la vita: la vita trascorre come una fiaccola da padre in figlio durante una lampadoforia (o staffetta con le lampade) e, traduceva piuttosto Lucrezio (senza far morire per questo la bellezza della vita che è sempre un venire *in luminis oras*), in un perenne rinnovarsi di aggregazioni di atomi. Allora capiremo che cosa ha significato l'iniziazione da giovanissimi alla cultura dai suoi primi gradini e apprezzeremo l'eredità di pensieri ed emozioni che nel naufragio dei millenni ci è rimasta, confortandoci di eterno.

Emanuela Andreoni Fontecedro
Università RomaTre

Teorici in erba. Apprendimento e contemplazione

Paola Martino

LA RIFLESSIONE METACOGNITIVA, IL CONOSCERE IL PROPRIO MODO DI CONOSCERE, MA ANCHE LE PROPRIE CONOSCENZE INGENUE E IMPLICITE, È UN FATTORE DECISIVO E STRATEGICO NELLA PROMOZIONE DI UN APPRENDIMENTO FRUTTO DELLA RICERCA PERSONALE E IMPEGNATO VERSO LA VERITÀ.

L'apprendimento è un processo dinamico, obbediente a regole implicite ed esplicite, che fa costantemente appello alla capacità di teorizzazione del soggetto in formazione.

L'umana capacità di apprendere si configura come una sorta di sottointeso-implicito pedagogico, una condizione che pone la stessa educabilità.

L'inaggirabilità della teoresi nell'apprendimento

L'apprendimento, come luhmanniana disponibilità ad andare incontro a cose nuove modificando i modelli di attesa già imparati, non è un semplice *out-put*, una mera prestazione, ma una *premessa*; non un presente di là da venire, ma *un futuro di volta in volta presente*.

È inaggirabile l'ossatura, la *struttura polimorfa* e l'apertura alla contaminazione trasversale di natura teoretica del processo di apprendimento.

Attraverso la concezione di Gardner del bambino come *teorico in erba* che apprende attraverso teorie, fino alla denuncia da più parti operata del bisogno di una *conoscenza della conoscenza*, ciò che emerge è la trasversalità della teoresi nel processo di produzione, generazione, della conoscenza e, ancora, ciò che s'impone alla riflessione è come il valore educativo di ogni apprendimento sia determinato da un *impegno verso la verità* e da un'azione capace di fondere *intellezione* e *assenso*, *intelletto* e *volontà*. L'apprendimento così pensato non è una mera azione immanente che nasce e culmina in se stessa, ma un atto di *contemplazione*.

Apprendere è ricercare

È nel corso del Novecento che l'interesse della comunità pedagogica si rivolge, sempre con maggior veemenza, alle modalità non solo di produzione della conoscenza (riflessione epistemologica in senso stretto), ma, in un'ac-

cezione più generale, allo studio di quella che, sulla scia di Donata Fabbri, potremmo definire un'*epistemologia operativa*, ovvero un'*epistemologia* ordinata a cogliere le modalità attraverso le quali la *mente prende corpo*, impegnata a rintracciare la costruzione delle strutture cognitive e interessata all'elaborazione delle *strategie d'uso dell'intelligenza*, alle *riformulazioni teoriche* che sottendo all'apprendimento.

Un apprendimento capace di riflettere sulle sue stesse acquisizioni, sulle modalità e sugli *antecedenti cognitivi* che ne costituiscono le condizioni di possibilità, capace di riconoscere il ruolo della teoresi nella sua modulazione, non è una mera procedura euristica, ma espressione della potenzialità di ciascuno di *custodire con lo sguardo* (teoria) il mondo attraverso di sé.

La *riflessione metacognitiva*, l'analisi dei meccanismi, dei processi mentali, di quell'insieme di attività che presiedono al processo cognitivo, di quel complesso di teorie, precomprensioni, convinzioni, credenze epistemologiche radicate in ogni soggetto, diviene pedagogicamente centrale per un'autentica comprensione dei processi di apprendimento.

È sulla scorta di questa consapevolezza che Gardner si oppone alle *prestazioni meccaniche, ritualistiche e convenzionali*, fondate essenzialmente su modalità d'istruzione e di valutazione, imperanti nelle scuole tradizionali, e rivendica la necessità di realizzare un'*educazione al comprendere frutto di competenze disciplinari* capace di promuovere forme di comprensione generative, profonde, vere. Questo progetto diviene attualizzabile mediante il riconoscimento del valore delle idee di quel *teorico in erba* che è il bambino (queste non si dissolvono come vorrebbe Piaget, ma vivono una sorta di esistenza sotterranea, come un *cavallo di Troia* si riaffermano con forza dopo essere rimaste a lungo quiescenti).

Il bambino, attraverso un'opera di esplorazione acquisi-

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

sce *conoscenze intuitive del mondo*, queste conducono allo sviluppo di quelle che lo psicologo americano definisce *robuste teorie*, ovvero un insieme di *credenze organizzate*, vere e proprie *visioni coerenti del mondo*. Non sempre, però, queste teorie intuitive sono pertinenti, ne consegue che la scuola non può prescindere dal loro riconoscimento affinché queste non si pongano come ostacoli alla conoscenza.

Il *discente intuitivo, ingenuo, naturale*, ricorre a queste strutture emergenti per dare un senso a fenomeni nuovi e l'apprendimento, la *nuova comprensione*, è il frutto di *catene di inferenze derivanti dalle teorie*.

Il soggetto che apprende è un ricercatore, esploratore, pensatore inesausto che regola in modo intenzionale e riflessivo i propri apprendimenti. Lungo questa linea i processi di apprendimento sembrano mostrare un debito forte rispetto a quelle teorie che ingenuamente l'uomo costruisce e attraverso le quali intenziona visioni del mondo, della mente, della conoscenza e dell'apprendimento medesimo. Queste teorie, *strutture scheletriche* (Resnik), se per il razionalismo di matrice cartesiana e kantiana sono determinate dalla nascita, seppur suscettibili di modificazioni nel corso dello sviluppo ontogenetico (da Piaget

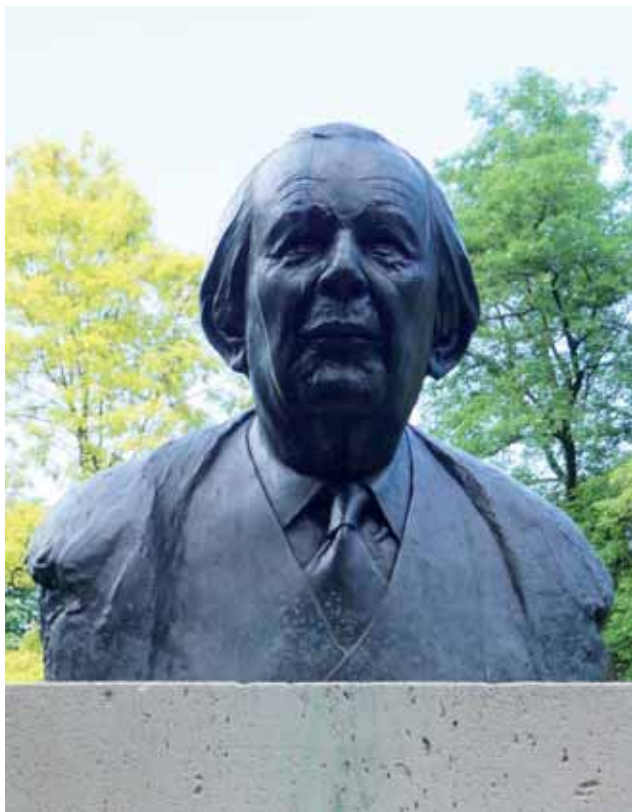
fino ai neocartesiani), spostando l'asse piagetiano dal solipsismo al contestualismo, dal pensiero personale al *pensiero dell'altro* (Liverta Sempio, Marchetti), lungo una prospettiva storico-sociale, si danno all'interno di una dimensione esperienziale che costantemente richiama e mette in gioco quella costellazione di significati culturalmente determinati che sottendono funzionalmente all'interpretazione di ogni processo di apprendimento. Ne consegue che, sebbene sia ravvisabile un ponte capace di collegare il razionalismo concettuale e la cognizione situata (Resnick), ciò che emerge, e che interessa per l'economia di queste note, è il comune riconoscimento della presenza nei processi di apprendimento di un *corpus di conoscenze* dotato di potere predittivo, che va al di là di ciò che è immediatamente presente.

Un'educazione incapace di interrogare e innescare una *conoscenza della conoscenza*, una sospensione sulla natura, sulla struttura e sulle modalità dell'umano apprendere, è esposta a quello che Morin individua come errore dell'educazione tradizionale: la *cecità della conoscenza*. Il sociologo francese rivendica la necessità che l'*interazione di chi conosce nella sua conoscenza* (conoscenza della conoscenza) si faccia *principio permanente dell'educazione*.

Non è possibile separare in quel processo che è conoscere le attività auto-osservatrici dalle attività osservatrici, i processi riflessivi dai processi di oggettivazione. Comprendere diviene, così, l'originario modo di *apprendere insieme* e la *teoria* non è la conoscenza, ma ciò che *permette la conoscenza*; non è una *soluzione*, ma la *possibilità di affrontare un problema* (Morin).

È solo, allora, mediante il riconoscimento del ruolo attivo di quel soggetto *osservatore, pensatore, ideatore, stratega*, escluso da un oggettivismo epistemologico cieco, attraverso l'affermazione del *principio di reintroduzione di colui che conosce in ogni conoscenza*, di un soggetto capace di ricostruire la realtà attraverso quei *principi generativi e strategici del metodo*, che il pensiero complesso può porsi come metodo di apprendimento. È solo grazie al riconoscimento della centralità di un'azione di riflessione metacognitiva, trasversale e critica, che l'*apprendere ad apprendere* può porsi come paradigma formativo della mente, delle menti.

È solo un'educazione capace di potenziare l'attitudine a organizzare la conoscenza, un'educazione veicolata dall'*occhio della complessità*, inteso come occhio capace di interrogazioni sulle procedure di acquisizione delle conoscenze e sull'autoregolazione eretta a principio organizzativo della stessa, che è possibile avviare una *riforma dell'insegnamento* dove l'apprendimento si rispecifica come continua opera di ricerca, di *costruzione del nuovo*.



Busto di Jean Piaget, Parc des Bastions, Ginevra.

Apprendimento e tensione veritativa

L'apprendimento è un processo attivo-transattivo di riorganizzazione-ristrutturazione delle conoscenze che si dà nella dialettica del soggetto con il mondo, esso è un'*invenzione* descrivibile soltanto dall'interno.

Ciò che viene realmente appreso è come l'*ombra ai bordi della prestazione visibile* (Bateson). Apprendere equivale a organizzare e riorganizzare l'equilibrio/squilibrio di un sistema rispetto al nuovo.

La conoscenza non si affranca mai da un *impegno verso la verità*, la conoscenza (l'apprendimento) non si allinea a una pura dimensione cognitiva, ma apre un interrogativo sul senso della conoscenza e sulle responsabilità che a cui essa richiama. La conoscenza-apprendimento non è un *oggetto da acquisire*, ma un *esercizio*, un *impegno*, verso una dimensione di verità che la apre e la mette in opera. L'educazione diviene *tensione di verità*, *coscienza anticipante* capace di perseguire il vero fine di ogni apprendimento: *potenziare l'attività interiore*.

L'apprendimento risulta dalla fusione di *intelletto* e *volontà*, *comprensione* e *volere*, di un volere contemplativo che conduce a un'inattività esterna effetto di un intenso agire interiore (Masota - Duràn). L'apprendimento come contemplazione è al contempo *un'attività e un risultato*, è espressione della possibilità tutta umana di vedere con *gli occhi della mente*.

Paola Martino
Università di Salerno

Ri-leggere Cenerentola

Fiorino Tucci

LA LETTURA DELLA FIABA DI CENERENTOLA, NELLE SUE INNUMEREVOLI VERSIONI, RIVELA UN REPERTORIO DI RIFERIMENTI SIMBOLICI CHE LA RENDONO SORPRENDENTE.

L'impovertimento di una lettura superficiale

Sicuramente è la più conosciuta delle fiabe e, forse, la più vecchia; certo, ha subito tante modifiche in termini di particolari aggiunti, sottratti, taciuti; è stata presentata in innumerevoli versioni: scritte, animate, disegnate, cinematografiche, teatrali, musicali che circolano a centinaia in tutto il mondo, al punto da rendere molto difficile ricostruire la sua versione originale. Ma *Cenerentola* è un po' la storia delle storie, tanto amata e sfruttata da piccoli e grandi che, quando la raccontano, si sentono legittimati a rimpiazzare un particolare tralasciato con un altro non sempre coerente con il racconto stesso. Eppure questa fiaba non è conosciuta nella sua complessità, ridotta com'è, nelle antologie scolastiche a una proposta di lettura superficiale o a un'indagine noiosa condotta fra individuazione delle sequenze narrative, delle situazioni e degli oggetti, e analisi del testo e dei personaggi o, in ambito familiare, a una meccanica ripetizione orale, di madre in figlia, sul lettone, con qualche modesta variante. Poco spazio è riservato ai suoi tanti risvolti sociali, religiosi, storici, artistici, filosofici, psicologici, linguistici, antropologici e, perché no?, gastronomici e zoo-botanici, che pur mettono a dura prova competenze e conoscenze di alunni, professori e genitori.

Una storia 'violenta'

A una lettura un po' più attenta, infatti, la fiaba rivela un attraente e vasto campo di indagine nel quale si possono approfondire conoscenze e migliorare competenze di base. A cominciare da quelle di lettura, declinate nelle loro abilità principali: comprensione effettiva del testo e della sua struttura, sua recitazione espressiva, analisi dei messaggi e degli aspetti particolari in esso presenti; per continuare con quelle di scrittura, soprattutto incentrate sulla rielaborazione personale del racconto, in un'ottica artistica mu-

BIBLIOGRAFIA

D. Fabbri, *La memoria della regina*, Guerini e Associati, Milano 2004.

H. Gardner, *Educare al comprendere*, tr. it., Feltrinelli, Milano 1993.

O. Liverta Sempio - A. Marchetti, *Il pensiero dell'altro*, Raffaello Cortina, Milano 1995.

A. Masota - C. N. Duràn, *Filosofia dell'educazione*, tr. it., La Scuola, Brescia 2003.

E. Morin, *I sette saperi necessari all'educazione del futuro*, tr. it., Raffaello Cortina, Milano 2001.

B.M. Varisco, *Costruttivismo socio-culturale*, Carocci Roma, 2002.

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

sicale o letteraria o cinematografica. A una condizione, però: che si parta dal testo letterario, quello ottocentesco dei fratelli Grimm, il quale è già il frutto di un lungo lavoro di ricerca, analisi, confronto e rielaborazione delle tante versioni circolanti all'epoca, prima fra tutte quella del favolista francese Charles Perrault ('600), ed è un ottimo punto di partenza sia per un percorso a ritroso, quanto mai necessario per ricostruire la presunta versione originaria della fiaba, sia per una prospettiva successiva di indagine sociologica. È bene precisare, da subito, che *Cenerentola* narra una storia violenta, fatta di maltrattamenti subiti dalla giovane protagonista, di morti e scomparse improvvise, di spargimento di sangue e mutilazioni fisiche cui sono soggetti alcuni dei personaggi. Nella versione dei Grimm, infatti, che è bene far leggere confrontandola con quella di Perrault, muore la mamma della protagonista, a un certo punto del racconto scompaiono il padre e anche la matrigna, alla fine le sorellastre sono sottoposte a orrende mutilazioni fisiche (amputazione dell'alluce e del calcagno; vengono loro perfino cavati gli occhi). Si tratta, inoltre, di una fiaba ben poco educativa, per i nostri tempi, perché ha una morale maschilista: la donna per riscattarsi dalla sua inferiorità (non solo domestica, crediamo) deve attendere il principe azzurro, l'unico capace di affrancarla e di darle una sistemazione sociale invidiabile (attenzione, non di darle una dignità!), che consiste poi nel matrimonio. Ed è una fiaba, come in altre, nella quale l'unico nome è un soprannome, anzi un nomignolo spregiativo (dall'Ottocento è stato addolcito dalla sua vicenda strappalacrime), *Cenerentola*, appunto, che rinvia a sporcizia ed emarginazione; tutti gli altri personaggi sono anonimi e identificabili solo per il loro ruolo: la madre, il padre, la matrigna, le sorellastre, il principe.

Stratificazioni simboliche che attraversano lo spazio e la storia

Una lettura antropologica sia pure superficiale ci suggerisce che *Cenerentola* è una fiaba antichissima nella quale possiamo cogliere una forte allusione al matriarcato preistorico (il padre conta ben poco se non si oppone mai alla sua perfida seconda moglie), individuare il culto dei defunti venerati nei pressi della stessa casa (la caverna) – se è vero che non si parla mai di un cimitero – e rappresentati dalla cenere, dedurre un'alimentazione povera (ceci e lenticchie), dovuta a un'economia fondata sulla raccolta più che sulla coltivazione, osservare che l'abilità con la quale la ragazza scala la colombaia o l'albero per sfuggire al principe è quella con cui i primitivi si sottraggono ai predatori, sospettare, infine, che la serena convivenza di *Cenerentola* con gli animali rinvii ai primi riusciti tentativi di addomesticamento propri del mesolitico. Trattati, al-

cuni di questi, che, certo, possono essere riferiti una civiltà contadina, ma che, nell'insieme, ci sembrano confermare l'origine preistorica della fiaba. Sulla quale, com'è ovvio, si sono stratificati altri aspetti tipici delle *facies* storiche successive: si pensi alla palandrana, alle scarpe, alla pece, al nocciolo, all'abito, in una progressione che culmina nella rielaborazione proposta dalla Casa di produzione Disney in cui compaiono fata, carrozza e bastone Abbondano inoltre, in questa fiaba così popolare, i riferimenti religiosi, che si confondono e sovrappongono con quelli magici: si pensi al rametto di nocciolo che, innaffiato dalle lacrime della giovane (viene in mente Lisabetta di Messina del Boccaccio), mette radici e cresce sulla tomba della mamma (in tanti miracoli della religione cristiana rami secchi attecchiscono prodigiosamente). La scelta di questa pianta, molto diffusa in Europa, non è poi casuale: il nocciolo è considerato dalla tradizione un albero positivo, miracoloso, che protegge dai fulmini e dal male, simbolo di rigenerazione e di vita, soprattutto per i popoli nordici, che lo usavano anche per la raddomanzia. Restando in ambito religioso, si pensi anche alla frequenza del numero tre, numero sacro del Cristianesimo, che ricorre nella fiaba: la ragazza si reca tre volte al giorno alla tomba della mamma, altrettante ripete una filastrocca (una formula magica?), mentre il ballo voluto dal principe dura tre serate. E ancora hanno un sapore magico-religioso il nome della protagonista, che rinvia forse a una remota funzione religiosa, sacrale, quella della sacerdotessa, custode dei morti (le ceneri), al pari di una Sibilla di classica memoria; la neve-manna che copre la tomba della mamma; il sortilegio che cessa alla mezzanotte quando avviene una trasformazione fisica (una ... resurrezione?); la mamma morta che parla per bocca delle colombe (animali simbolici della religione cristiana ma anche di molti riti pagani: si pensi alla mitologia e all'Eneide). Del resto, non possiamo negare che la versione animata proposta dalla Disney, che riprende, quasi alla lettera, quella di Perrault, molto più soft rispetto a quella dei Grimm, rappresenta un'importante svolta nella storia di *Cenerentola*, grazie alle sue immagini molto suggestive, e accresce notevolmente la dimensione magica rispetto al suo precedente letterario. Infatti nel film Disney, come nella fiaba di Perrault, si capisce che il rametto di nocciolo, piantato dalla ragazza sulla tomba della mamma, si è trasformato nella bacchetta magica con cui la fata (la mamma di *Cenerentola*?) opera le tante metamorfosi necessarie per trasformare la ragazza in una principessa, creando una delle sequenze più belle del *cartoon* e uno dei momenti più toccanti del racconto francese. Dove il ruolo principale, però, non è giocato né dalla protagonista né dal suo pretendente ma da una scarpina.



Una pantofolina non sempre calzabile

La celeberrima scarpina è presente nella versione letteraria e in quelle più antiche con una significativa differenza non solo di materiale ma anche di *design*: sappiamo per certo, infatti, che la versione francese della fiaba parla di una scarpa di *vair*, *vaio*, cioè di pelliccia di scoiattolo siberiano (il *petit-gris*), rinviando quindi a un paio di babucce come le definiscono Perrault (*pantofoline*) e il titolo della fiaba in francese (*Cendrillon ou la petite pantoufle de vair*), rinviando a un tipo di calzatura, che, certo, non è di gala. Molto probabilmente il *vair* è stato letto e trascritto come *verre* (in francese la pronuncia di entrambi i vocaboli è pressoché simile), cioè *vetro*, che Disney ha trasformato, impreziosendolo, in cristallo. Al di là dell'impossibilità di calzare scarpe di cristallo, c'è da riflettere su quale tipo di piede abbia Cenerentola: sicuramente un piedino se è vero che nella versione Disney le sorellastre esibiscono piedoni esageratamente lunghi mentre in quella dei Grimm espongono piedi lunghi che devono amputare per far entrare nella scarpina. Ma è probabile che il piedino della (s)fortunata giovane sia a forma di zoccolo come richiesto alle donne nobili cinesi sino a qualche decennio fa; si tratta di quel *fiore di loto*, che costringeva le bambine cinesi a sopportare un'orribile tortura: la fasciatura stretta delle dita del piede al di sotto

PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

della pianta per ottenere quasi uno zoccolo. Se pensiamo a questa conformazione podologica comprendiamo perché nella versione letteraria dei Grimm le sorellastre si sottopongono all'amputazione dell'alluce e del calcagno pur di calzare la scarpetta di pelliccia di scoiattolo: particolare sanguinolento che, per ovvie ragioni, viene omesso nel film della Disney, destinato a un pubblico di piccoli.

Una fiaba per bambini o per adulti?

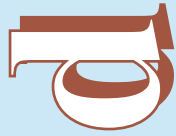
E qui si giunge all'altro quesito posto da questa fiaba: essa è destinata a un pubblico di bambini o piuttosto di adulti? La risposta a una questione niente affatto oziosa ce la dà lo stesso Jakob Grimm, il più grande dei due celebri fratelli (*La principessa pel di topo*, 1818): «... Le fiabe per bambini sono mai state concepite e inventate per bambini? Io non lo credo affatto e non sottoscrivo il principio generale che si debba creare qualcosa di specifico appositamente per loro. Ciò che fa parte delle cognizioni e dei precetti tradizionali da tutti condivisi viene accettato da grandi e piccoli, e quello che i bambini non afferrano e che scivola via dalla loro mente, lo capiranno in seguito quando saranno pronti ad apprenderlo. È così che avviene con ogni vero insegnamento che innesca e illumina tutto ciò che era già presente e noto, a differenza degli insegnamenti che richiedono l'apporto della legna e al contempo della fiamma». Vero è che i Grimm come, prima di essi, Perrault e poi Disney, dalle favole, che andavano trascrivendo e ricostruendo, hanno cancellato espliciti riferimenti sessuali che si possono rintracciare frequentemente nelle fiabe (Pollicino, Hansel e Gretel, Biancaneve alludono a violenze domestiche ai danni di minori) inducendo a credere che essi le scrivessero per bambini, ma ciò non toglie che tutte le fiabe abbiano un forte valore di insegnamento per gli adulti ai quali si mostrano gli effetti di azioni sconsiderate e controproducenti, difficili da capire da parte dei piccoli. Insomma, *Cenerentola* è forse da leggere più sul lettino dello psicanalista che sul lettone della mamma.

Nicola Fiorino Tucci
Liceo Scientifico "G. Galilei" Bitonto (BA)



Giovanni Gentile

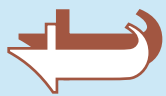
Un'introduzione



a cura di Carmelo Vigna



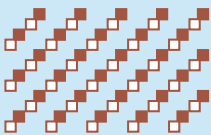
La lunga controversia su Giovanni Gentile ideologo del fascismo pare ora lontana. La probità e l'onestà intellettuale di quest'uomo hanno avuto la meglio sui suoi apparentamenti sbagliati, nati anche da una buona dose di equivoci: Gentile pensava che il fascismo fosse diventato attualista o almeno se lo augurava; Mussolini premeva perché Gentile si allineasse al fascismo. L'ultima onorificenza che il fascismo conferì a Gentile, cioè la presidenza della (Reale) Accademia d'Italia (v. annesso discorso gentiliano), fu forse l'occasione più alta di quella grande equivocazione.



Superare una vecchia *querelle*

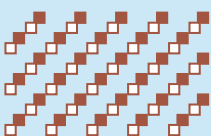
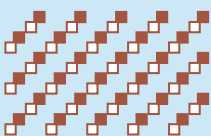
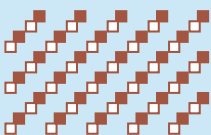


È bene cominciare da questa vecchia *querelle*, per poterla subito lasciare da parte. Perché Gentile non può essere confinato in un discorso sul fascismo, certo storicamente importante, ma filosoficamente poco decisivo. Se di Gentile conviene ancora parlare, ed è giusto che lo si faccia, è perché Gentile è la punta di diamante della filosofia italiana del Novecento, non certo perché Gentile fu il filosofo del Duce. Punta di diamante non solo della filosofia italiana del Novecento, ma anche della filosofia europea del Novecento, si può aggiungere. Certo, mancò durante la sua vita il riconoscimento che gli sarebbe spettato se fosse nato in Francia o in Germania. Ma la "colpa" è da imputare con ogni probabilità al provincialismo della nostra cultura filosofica sia durante il fascismo sia subito dopo: durante il fascismo, per l'ostilità che le democrazie europee coltivarono verso quel regime dittatoriale; dopo il fascismo, per la corsa all'importazione delle filosofie straniere, soprattutto della filosofia francese e di quella tedesca. Esistenzialismo, fenomenologia, ermeneutica di matrice heideggeriana, pragmatismo, neomarxismo e altro ancora invasero il mercato accademico e fecero presto apparire obsolete le voci della filosofia italiana che erano cresciute o all'ombra di Gentile o per contrapposizione polemica a Gentile. Soprattutto: Gentile venne presto ostracizzato sotto il peso dell'accusa di fascismo, nonostante avesse dimostrato – specialmente nel guidare i lavori per l'*Enciclopedia italiana* – la sua grande libertà di spirito.



La filosofia attualista

Oggi l'attualismo, se lo si depura dal suo linguaggio a volte un po' enfatico e un po' verboso e si va dritto al cuore del messaggio che veicola, subito appare come la più geniale versione speculativa (sul mercato filosofico) di quella società che con Bauman usiamo chiamare "liquida". Dove Bauman ha prodotto una vasta indagine sociologica, legata a un aggettivo indovinato, Gentile ha prodotto una struttura filosofica agile e penetrante, senza paragoni per purezza di linee. Nessun pensatore infatti ha tematizzato come Gentile l'impossibilità di tener ferme le determinazioni molteplici della nostra esperienza. Nessuno come Gentile ha azzerato la pretesa di mettere al riparo dalla deponenza dell'atto del pensare vivente le forme sociali, le forme religiose, le forme artistiche, le forme politiche o di costume. Anche le forme filosofiche. Insomma, tutte le forme di vita, per dirla *à la* Wittgenstein. Solo l'attività del "formare" per l'attualismo ha diritto a permanere (il "formalismo puro o assoluto" fu uno dei vessilli di Gentile); le forme che il formare produce sono invece un oggetto mobile, che il formare subito dissolve o depone.



L'intuizione gentiliana

Diciamolo altrimenti. La mossa gentiliana genialmente originale è la "ritirata" nell'atto del pensare come fortezza inespugnabile. Sembra quella di Gentile una riedizione del *cogito* cartesiano

o dell'interiorità agostiniana. Ma non è così. L'atto del pensare di Gentile non è connesso alla temporalità come qualcosa a essa d'interno (invece Cartesio: quando penso e finché penso...) e non è neppure interno al lume trascendente (Agostino: Dio come «*interior intimo meo...*»). Persino il *Geist* hegeliano viene da Gentile liquidato, perché esterno all'attività dell'atto (è un "pensato"), come esterni sono l'Atto puro aristotelico e le Idee platoniche. La "ritirata" di Gentile nell'attualità dell'atto o nell'atto in atto è una mossa unica non solo perché è la posizione dell'innegabile e dell'intrascendibile, ma perché è il luogo geometrico di deposizione dialettica (permanente) di qualsiasi forma di alterità. Questo dittico speculativo non l'aveva intravisto nessuno ancora, perché il ciclo moderno che aveva costruito la "trascendentalità" dell'io (Kant) e che tale trascendentalità aveva poi riempito contenutisticamente (Hegel), questo aveva fatto tramite la sostanziale incomprensione dell'attualità del pensare. Che l'attuale pensare sia cominciamento, fondamento e compimento di tutto, è ciò che distingue l'attualismo da qualsiasi altra proposta speculativa apparsa in Occidente. La parabola della soggettività moderna qui trova l'ultima battuta, che strappa al naturalismo (e rilancia idealmente) la formula nietzscheana dell'«eterno ritorno dell'eguale». L'«eterno ritorno dell'eguale» è in realtà il gentiliano atto puro, puro da ogni presupposizione naturalistica, perché deposizione permanente (eterna, uguale) di ogni presupposizione naturalistica (ritornante).

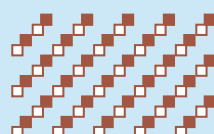
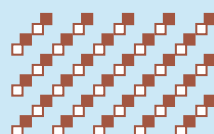
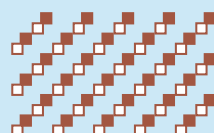
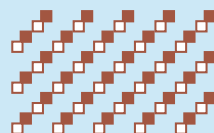
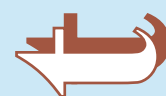
Un fraintendimento

Ma l'intuizione gentiliana ha un altro risvolto importante, anche se la maniera in cui Gentile teorizza il punto è insoddisfacente. Si capisce dalle pagine gentiliane che si vorrebbe costruire con l'attualismo una rigorosa "logica della presenza". Gentile chiama questa cifra speculativa con il nome di «esperienza pura». Pura, lui intende, da ogni tipo di presupposizione o da ogni tipo di alterità rispetto alla presenza medesima. Guadagno inestimabile delle riflessioni dei moderni, di cui è facile trovare un certo parallelismo nella coeva fenomenologia husserliana. Ma proprio su questo versante cade l'abbaglio del pensatore. Ciò che si può considerare teoremativo è il togliimento originario d'ogni alterità rispetto all'orizzonte del pensare. Un pensato di là dal pensare è infatti una contraddizione in termini: è un pensato impensabile. Una figura così fatta va dunque "tolta". È un errore. E l'errore, una volta saputo come tale, è nel contempo superato. Ma l'errore non è necessario che ricompaia. Può certo ricomparire, ma appunto è sempre un accadimento, non una struttura permanente. Gentile fa invece del togliimento della presupposizione naturalistica, che è uno degli errori possibili nella riflessione umana, una struttura permanente. Il presupposto è addirittura posto necessariamente dal pensare. Il quale, appena se ne accorge, lo toglie. Dove il movimento è solo apparentemente temporale. Quel movimento è la vita stessa del pensare in atto. Ossia è un movimento eterno.

Come è potuto accadere?

Chiediamoci ora: come è stato possibile un tale fraintendimento? Con questa domanda non si intende confutare l'errore gentiliano (argomenti appropriati si troveranno nei vari interventi a seguire, specialmente in Berlanda, Bettineschi e Vigna), ma solo tentare di capire come è potuto accadere l'errore. L'errore è sempre un fatto della ragione. E dell'accadimento dei fatti si può solo tentare un'ermeneutica, e niente più. I fatti non si possono certo "dedurre".

Ebbene, ciò è potuto accadere, a mio avviso, perché in Gentile si sono dati appuntamento due registri teorici, entrambi veri, ma da lui poi combinati in modo da produrre una conclusione falsa. Li ho già evocati. Il primo è l'inoltrabilità formale dell'orizzonte del pensare (impossibile porre alcunché oltre il pensare, perché, ponendolo, lo si pensa inevitabilmente. Grande teorema speculativo, senza dubbio alcuno). Il secondo è la negazione o il togliimento (speculare) del presupposto naturalistico (retaggio kantiano su cui lo Hegel si era già criticamente esercitato e che Gentile valorizza a fondo – elevandolo però erroneamente a figura trascendentale). La combinazione – nella mente di Gentile – appare inoppugnabilmente vera, perché verità inoppugnabile è il teorema dell'inoltrabilità del pensare e verità inoppugnabile è l'impossibilità dell'al-





terità dal pensare. La stessa combinazione appare però inoppugnabilmente falsa (ai suoi critici), perché al togliimento della presupposizione naturalistica Gentile appaia la produzione o creazione dell'oggetto da togliere (in quanto presupposto). Questo appaiamento, a sua volta, fu con ogni probabilità reso di fatto quasi inevitabile nella mente di Gentile dall'eredità idealistica ricevuta da Donato Jaja (suo Maestro diretto) e da Bertrando Spaventa (suo Maestro ideale): l'eredità di un idealismo radicalmente immanentistico.

Gentile non provò (e neppure una parte dei suoi allievi, come a esempio Spirito e Calogero) la possibilità di mantenere la posizione del formalismo assoluto come sola "funzione metodologica", cioè come canone di rigore dimostrativo quanto al punto di partenza speculativo. Eppure, almeno a Spirito e a Calogero, qualcuno quella mossa la suggerì¹. E con discreta insistenza. Questo qualcuno porta il nome di Gustavo Bontadini². La grandezza di questo Maestro di metafisica sta infatti nell'aver fatto vedere – argomentando con rigore esemplare – che il trascendimento dell'orizzonte del pensare è, sì, formalmente impossibile, ma non lo è contenutisticamente. Detto in altri termini: va negato ogni contenuto che pretenda d'essere originariamente e formalmente di là dal pensare, ma non va negato a priori un contenuto che dal pensare venga dimostrato come tale che necessariamente sia da porre oltre l'orizzonte dell'esperienza storica immediata. L'orizzonte dell'esperienza storica immediata non può infatti valere come lo stesso che l'Intero dell'essere, perché è esperienza del molteplice e del diveniente. Se fosse trattata come l'Intero dell'essere, l'esperienza storica immediata sarebbe il luogo assoluto dove l'essere diventa niente e il niente diventa essere. Cioè, sarebbe il luogo (metafisico) dove essere e niente si identificano.

1. Di G. Bontadini si leggano almeno: *Dall'attualismo al problematicismo* e *Dal problematicismo alla metafisica*. Entrambi i voll. sono stati ripubblicati da Vita e Pensiero nel 1996 all'interno di una riedizione delle opere principali di Bontadini (Milano 1995 e ss.). Il primo vol. è a cura del sottoscritto, il secondo a cura di P. Faggiotto.

2. Lo scritto fondamentale di G. Bontadini in proposito è il saggio che prende a titolo proprio *La finzione metodologica dell'unità dell'esperienza* (ora in *Conversazioni di metafisica*, vol. I, Vita e Pensiero, Milano 1995).

The actualism of Giovanni Gentile, if it is purified from his language, sometimes a bit emphatic, going straight to the heart of the message it conveys, seems to be the most ingenious speculative version – on the philosophical market – of that society which we are used to call, with Bauman, "liquid".

Where Bauman produced an extensive sociological research, linked to a succesful adjective, Gentile produced an agile and penetrating philosophical structure, with an unmatched purity of its shape.

Infact, no thinker themed as Gentile the impossibility to hold down the many variants of our experience; no one like Gentile set to zero the claim to shelter from the deponent dialectic of the act of thinking, the social, religious, artistic, political and philosophical forms or customs. In short, all forms of life, to put it à la Wittgenstein. For the actualism, only the activity of "shaping" has the right to persist (the "pure or absolute formalism" was Gentile's motto); the forms that the "shaping" produces are instead a moving object, which the training dispels or rejects immediately.

The five "brief papers" on the philosophy of Gentile, that make up this dossier (on the formation of the young thinker, on the dialectic, on art, religion, and philosophy of the twentieth century around Gentile), are written with the awarness that Gentile is a thinker who has made history. Like all great thinkers.

Ma questo è impossibile. Impossibile è infatti che l'essere (assolutamente preso) sia lo stesso che niente (grande tautologia di Parmenide, da Bontadini costantemente e giustamente evocata).

La verità di Gentile

L'“errore” di Gentile sta tutto, dunque, nella difesa (speculativa) della “produttività assoluta” (della “creatività”) dell'atto (tesi poi non sua, in fondo, ma di Hegel). La verità di Gentile (e la grandezza del suo fascino) sta tutta, invece, nell'aver intravisto una rigorosa “logica della presenza”. Quella che poi insegnerà Bontadini. Che costantemente avvertirà: consta la trascendentale capacità deponente dell'atto del pensare (ciò che Hegel chiamava «l'immenso potere negativo del pensiero»); non consta affatto, invece, la trascendentale capacità ponente dell'atto del pensare. Anzi, noi per lo più constatiamo una radicale impotenza sulle cose e persino sulla nostra vita (ed è questo che fa ora triste la nostra società liquida).

Le varie “schede” sulla filosofia di Gentile, che seguono questa *Introduzione*, sono scritte con la consapevolezza di questa “grandezza” e di questa “miseria” dell'attualismo; ma pure sono scritte con la consapevolezza che Gentile è un pensatore che ha fatto “epoca”. Come tutti i grandi pensatori.

Carmelo Vigna
Università Ca' Foscari, Venezia

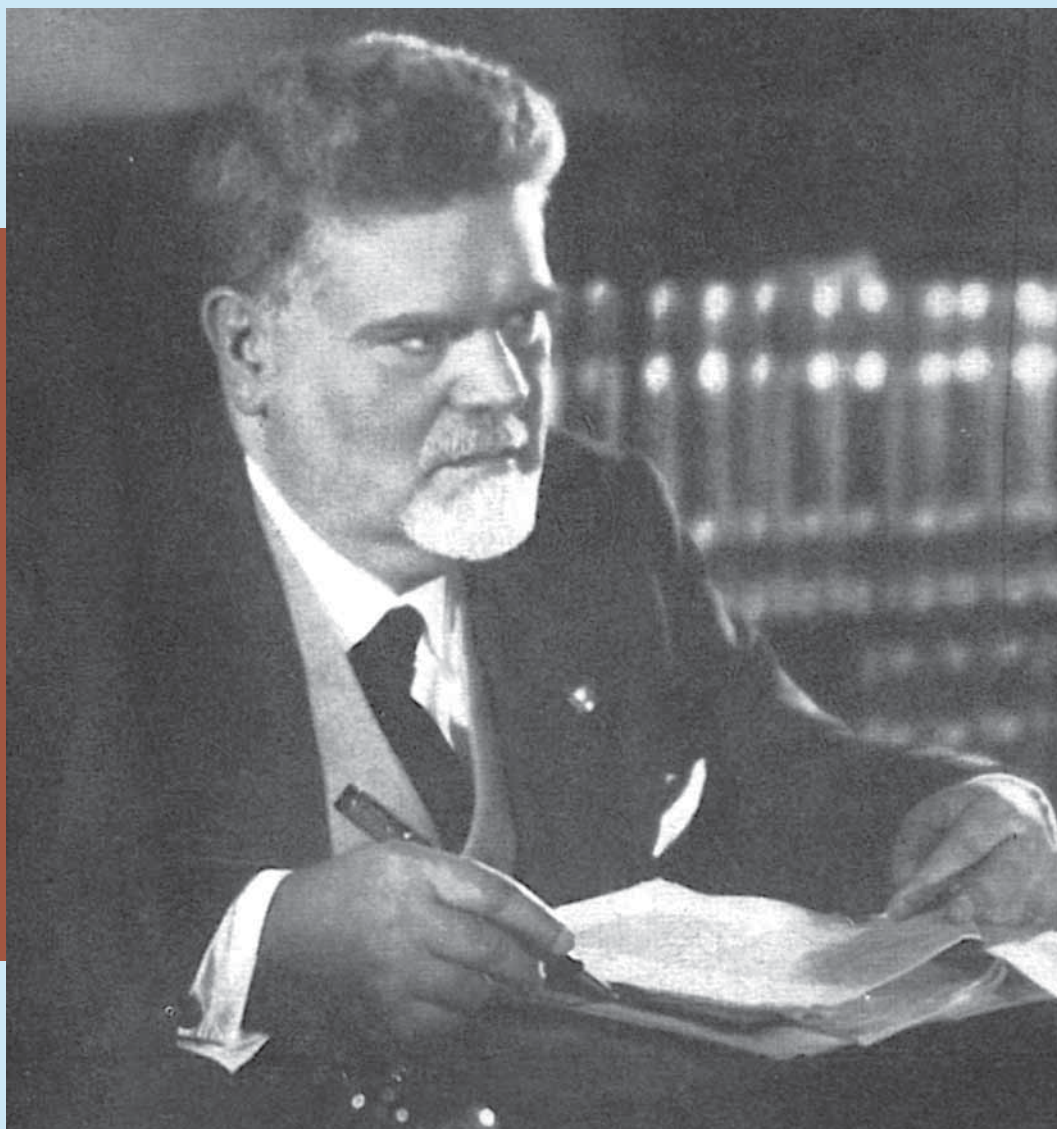
i

D

U

t

S



Gentile e la riforma della dialettica hegeliana

Marco Berlanda

Hegel non fu il “primo autore” di Gentile. Nella sua formazione (1893-98) egli incontrò l’idealismo di Jaja e Spaventa, fu affascinato dalla sintesi a priori kantiana e approfondì il pensiero di Rosmini, Gioberti e Marx. L’interesse per Hegel emerse in seguito.

Così, ne *La filosofia della prassi* del 1899 Gentile contestò la riforma della dialettica hegeliana tentata da Marx mostrando di possedere una discreta conoscenza di Hegel. Nello stesso anno il suo interesse per il filosofo di Stoccarda crebbe in occasione della riedizione delle opere di Spaventa, attività che lo spinse alla radice dell’hegelismo spaventiano consigliandogli lo studio dei maggiori testi di Hegel.

Nel 1902 Gentile difese Spaventa e l’hegelismo dalle critiche empiristiche mosse da Varisco. Di Hegel Gentile accettava la nozione di essere (considerata come l’idea più povera di determinazioni, una sorta di “isoletrimento della realtà!”¹ e però non vuota, al pari delle categorie kantiane); concordava con la contraddittorietà del divenire quale unità di essere e non-essere; ma non escludeva che rispetto a quest’ultima dottrina potessero sorgere obiezioni. Per usare le espressioni crociane², egli non scorgeva come l’anatomia praticata da Hegel spiegasse la fisiologia del movimento.

Ne *La rinascita dell’idealismo* del 1903 Gentile accentuò l’adesione all’hegelismo. Ma per lui lo spirito era essenzialmente spirito soggettivo e questo andava ricondotto al conoscere. Negli stessi anni, simmetricamente, egli non mancava di interpretare il kantismo in chiave idealistica, descrivendolo come «virtuale formalismo assoluto», secondo una formula prossima a quella poi adottata per qualificare il proprio attualismo.

Nel saggio *Origine e significato della Logica di Hegel* (1904) sosteneva che «hegeliani si è veramente se, accettando la logica hegeliana, non si accettano in blocco la dottrina della natura e quella dello spirito, ma si rifanno, quando occorre, hegelianamente». Riteneva altresì che la logica hegeliana andasse valorizzata non in senso aristotelico, ma in chiave trascendentale, cioè come dottrina del pensiero pensante, peraltro coincidente, secondo l’insegnamento di Hegel, col reale³.

Un hegelismo critico

Gentile reagiva con fastidio a chi lo definiva hegeliano (Croce) o appartenente alla chiesa hegeliana (Prezzolini). Egli infatti andava maturando un hegelismo via via più critico. Così, negli anni 1906-1907, sosteneva che «l’hegelismo [anda]va profondamente corretto non per la limitazione della portata della dialettica [come proponeva Croce], ma, al contrario, per un’applicazione più rigorosa della universalità e assolutezza di essa», sulla base di una sua «riforma sostanziale»⁴. Il lato formale della dialettica andava invece salvaguardato.

Il giudizio sulla dialettica di Hegel si assestò negli anni 1909-13, mantenendo la giovanile curvatura gnoseologica, senza più subire variazioni significative.

Le forme assolute dello spirito (1909) sono lo scritto più hegeliano di Gentile, anche se già il titolo suona eterodosso nel riferirsi alle forme assolute dello spirito e non alle forme dello spirito assoluto. Per Gentile lo spirito è l’autocoscienza che si manifesta nell’arte, nella religione e soprattutto nella filosofia, non in altre presunte forme di spiritualità. Queste ultime vengono considerate relative in quanto oggetti che presuppongono lo “spirito teoretico”⁵. L’arte, la religione e la filosofia sono fatte corrispondere alla posizione del soggetto, dell’oggetto e della loro sintesi. Le prime due posizioni sono momenti trascendentali dello spirito, solo logicamente distinguibili, costituenti insieme l’unità immanente dello spirito. Ciascuna di tali posizioni è un concetto per sé contraddittorio (p. 262) e la relazione che lega i due momenti è intrinseca a tal punto che «ciascuno dovrebbe essere altro dall’altro; ed è identico. La loro contraddizione si risolve nell’unità» dialettica che costituisce lo spirito (p. 263) e che coincide con la filosofia.

1. B. Croce, *Ciò che è vivo e ciò che è morto della filosofia di Hegel*, Laterza, Bari 1907, p. 6.

2. *Ibi*, cit., p. 20.

3. Il saggio fu ristampato ne *La riforma della dialettica hegeliana* (1913). Riferimenti tratti dalle pp. 74 e 80 della terza edizione, Sansoni, Firenze 1954.

4. *Lettere a Benedetto Croce*, cit., vol. III, p. 9 (lettera del 4 gennaio 1907) e p. 27 (28 gennaio 1907).

5. Si veda la ristampa in *La religione*, Sansoni, Firenze 1965, p. 260.

Ma «data l'originarietà della sintesi, in che si fonda la possibilità di parlare di due momenti anteriori? E perché primo il momento del soggetto, e non quello dell'oggetto»? Il quesito gentiliano è radicale; non altrettanto la risposta.

Una risposta non radicale

Precisato che tra soggetto e oggetto non vi è giustapposizione per cui ognuno sia «solo se stesso», ma «successione logica», «integrazione» o «inveramento», Gentile afferma che ciascuno dei due termini «è intanto se stesso» (p. 263). L'affermazione sorprende perché soggetto e oggetto sono pure qualificati come identici e in sé contraddittori, cioè privi di consistenza. Come l'essere e il non essere della *Scienza della logica*. Ma Gentile – da buon hegeliano – non si cura dell'apparente incoerenza, anzi se possibile la accentua, spingendosi a giustificare anche la priorità del soggetto sull'oggetto. Ciò nella convinzione che se «l'oggetto è lo stesso soggetto oggettivato», tuttavia «il soggetto non è oggetto soggettivato», quale che sia a questo riguardo il punto di vista empirico, punto di vista che «disconosce l'originarietà della sintesi» (*ibidem*). Ma così facendo egli incorre in un circolo vizioso, poiché occorrerebbe proprio dimostrare che la conoscenza sia una sintesi, per quanto originaria, e non un'identità.

In effetti Gentile, aderendo all'impianto hegeliano, è pure condizionato dalla tradizione moderna, per cui soggetto e oggetto, sul piano intenzionale, sono ritenuti concetti distinti, anzi al soggetto viene riconosciuta una qualche autonomia concettuale in aggiunta al suo essere trasparenza dell'oggetto, cioè al suo essere l'oggetto stesso in quanto manifesto.

La correzione teoretica

Gentile dovette rendersi conto della debolezza della propria teoresi e di lì a poco la corresse. Ciò avvenne con la fioritura dell'attualismo, per cui la realtà è ricondotta all'unico pensiero effettivo e intrascendibile che è il nostro attuale. La dialettica spirituale fu quindi rettificata mediante una trasfusione di pensiero o di linfa noologica in ciascuno dei suoi momenti astratti.

Così, ne *L'atto del pensare dell'atto puro* (1912), il cominciamento della dialettica non equivale più al presunto soggetto isolato dal rapporto conoscitivo, ma consiste già in una relazione conoscitiva. Per dirla con Hegel, il cominciamento dialettico è sia immediato che mediato. In termini gentiliani, esso è sì oggettività astratta, ma nel senso di pensiero astratto; più precisamente, è «il pensiero altrui o il pensiero nostro già pensato» (ristampa in *La riforma della dialettica hegeliana*, cit., p. 184), il quale, per quanto isolabile teoricamente dal soggetto, è già relazione o pensiero.

Peraltro questa condizione di concretezza continua a essere definita da Gentile come «primo momento del pensiero astratto». Ciò perché «se questo momento non fosse mai superato, il pensiero altrui sarebbe soltanto nostro (per noi), e il pensiero passato sarebbe soltanto presente. Non conosceremmo se non il pensiero nostro attuale» (pp. 184-185). Opera anche qui il presupposto fenomenistico per cui il pensiero non è inteso quale manifestazione immediata dell'essere, ma viene considerato inizialmente quale chiusura introversa, sebbene ora riconosciuta come relazione soggettivo-oggettiva, la quale solo mediatamente può riconquistare la presa effettiva sulla realtà.

Alcune aporie

La riconquista in parola presenta serie aporie, che per primo Croce stigmatizzò. Gentile cerca di renderla più credibile facendola oggetto di dimostrazione, argomentando che: 1) il pensiero o coscienza è tale in quanto autocoscienza, cioè in quanto soggetto avente a oggetto se stesso; 2) l'autocoscienza va quindi riconosciuta come intima alterità, anzi come processo diveniente o processualità pura; 3) in quanto tale il pensiero va inteso come l'essere «che si ripiega su se stesso, negandosi perciò come essere»; a tal punto che si può affermare reciprocamente che «la verità del concetto del divenire non si può cogliere se non rispetto a quel divenire vero che è il pensare, la dialettica», ancorché si tratti di una dialettica fuori dal tempo (pp. 194-195). Ma la forza dimostrativa di questi cenni è debole: il pensiero e la realtà vengono sì collocati in una comune dimensione processuale, senza però che ne emerga in forma convincente un legame di identità dialettica.

La ridefinizione del rapporto pensiero-divenire

Ciò indusse Gentile a meglio definire il rapporto pensiero-divenire. Questo egli fece nella comunicazione del 1912 su *La riforma della dialettica hegeliana*, pubblicata l'anno successivo nell'omonima raccolta di saggi. In questo scritto Gentile non contesta la validità dello schema dialettico hegeliano, ma ne corregge l'applicazione. E l'adesione alla dialettica gli consente di mutuare i lineamenti del divenire hegeliano per chiarire in proprio la processualità dello spirito.

La «caratteristica essenziale» della dialettica hegeliana, rispetto a quelle del passato, non risiederebbe nella natura antitetica della relazione, ma nel fatto che questa relazione è un'attività del soggetto o categoria. Come tale essa, già con Kant, non corrisponde più a un carattere oggettivo della verità, ma a un «concetto puro», cioè a una funzione

STUDI

trascendentale dello spirito. Essa non ha natura di pensato, ma è «lo stesso pensiero come atto del pensare, onde si costituisce il pensato» (pp. 3-5).

L'«abisso» che sussiste fra la dialettica platonica, o del pensato, e la dialettica kantiana-hegeliana, o del pensare (p. 5)⁶, andrebbe riferito al corrispondente concetto di verità, concepita dagli antichi come oggettività o adeguazione a un presunto reale esteriore e *ab aeterno* determinato, viceversa identificata da Kant ed Hegel col pensiero, cioè con un pensiero che «non conosce mondo che già sia (che sarebbe un pensato)», stante il fatto che «tutto ciò che si può pensare della realtà [...] presuppone l'atto stesso del pensare» (p. 6).

Hegel, valorizzando l'Io penso kantiano, avrebbe accettato che «tutta la molteplicità delle categorie [...] si risolve, in fine, nella concreta categoria (sola concreta categoria) dell'idea assoluta» (p. 9). Detto diversamente, l'idea hegeliana equivarrebbe al «sistema delle categorie, nel senso kantiano» (p. 8). Fin qui il giudizio su Hegel suona positivo.

Ma, avverte Gentile, si tratta di capire quale sia la risoluzione delle molteplici categorie nell'idea assoluta. Giacché il rischio è che queste vengano ipostatizzate. Hegel «tende col suo metodo dialettico ad annullarne il numero, mercé [...] la legge del superamento (*aufheben*)» (p. 9); ma intanto fa proliferare la dialettica in sottoprocessi che si mediano in se stessi assumendo i connotati di autonoma concretezza, connotati che, viceversa, competono esclusivamente all'unico processo del pensare. In particolare Hegel ritiene che l'essere possa, mediandosi in sé, superarsi nel divenire (cfr. p. 10), laddove in realtà l'unico divenire risiede nell'atto del pensare.

Questa critica all'hegelismo suona definitiva e drastica, a tal punto che Gentile poté confessare a Croce che il proprio saggio, più che riformatore, era «piuttosto rivoluzionario» (*Lettere a Benedetto Croce*, vol. IV, Sansoni, Firenze 1980, p. 200. Lettera del 28 ottobre 1912).

Senonché Gentile era animato anche dal desiderio di consolidare la dialetticità del pensiero, mediante una più sicura identificazione del pensiero col divenire in generale e non una mera riconduzione di quest'ultimo al pensiero come sua condizione di concretezza.

Così egli entra nel merito del dibattito sulla dialettica, richiamando in primo luogo l'obiezione mossa da Trendelenburg a Hegel relativamente alla mancanza di un'autentica contraddizione tra essere e nulla definiti entrambi quali assoluta indeterminatezza. A questa stregua, infatti, la loro differenza non è rilevabile immediatamente ma solo mediante il ricorso all'opinione (*Meinung*), cioè alla credenza doxastica per cui essere e nulla sono considerati opposti (cfr. pp. 20-21).



Giovanni Gentile (1875-1944).

Gentile assegna un ruolo speciale anche a Kuno Fischer. Questi, alla ricerca della differenza che spingerebbe le categorie iniziali della logica a superarsi nel divenire, aveva indicato come soluzione il riferimento dell'essere al pensiero. Nel contesto conoscitivo il concetto di essere risultava infatti contraddittorio, stante la sua immobilità e indeterminatezza a fronte del movimento e della determinatezza che connoterebbero il pensiero (cfr. pp. 24-25).

Sulla stessa linea di integrazione dell'hegelismo viene da Gentile collocato Spaventa e il suo sforzo di «infondere nella categoria dell'essere la vita del pensiero come pensare». Essere e nulla appaiono infatti come astrazioni rispetto al divenire, al pensiero del divenire, unico pensiero concreto. Pensando l'essere, spiega Spaventa, io posso superare la distinzione tra pensare e pensato e astrarre da me stesso, dal mio pensare, concentrandomi sull'essere ed estinguendomi in esso; tuttavia questo estinguersi è impossibile, perché fare astrazione dal pensare «è astrazione e perciò pensare» e quindi distinguersi dall'essere (pp. 27-28).

La riforma in chiave trascendentale della dialettica era dunque già avviata dai commentatori di Hegel. Ma Gentile non ne è soddisfatto, anzi egli censura quale «difetto» della posizione spaventiana «la dualità permanente

6. Gentile, in questo e in molti altri luoghi, muove dalla contrapposizione tra pensato e pensare, non da quella tra pensato e pensante. Su questa base egli ha buon gioco a obiettare che ciò che è pensato non può esistere indipendentemente dal pensare (o pensiero), pensare che dunque viene celebrato anche come radice dello stesso pensato. Ma il fatto è che la contrapposizione tra pensare e pensato è, da un punto di vista intenzionale, inesistente.



Giovanni Gentile e Benito Mussolini.

di astratto e astrazione», l'uno concepito come alterità o negazione assoluta dell'altro (p. 28).

Gentile ammette il progresso compiuto da Spaventa in un inedito del 1881 e concorda con lui nel ritenere che il divenire hegeliano, più che l'essere o il non essere, sia il «capitale principio della dialettica del pensiero». Ma qual è «il vero modo d'intender[lo]»? Ebbene, secondo Gentile, occorre «risolve[re] completamente il processo dialettico [...] nel puro atto del pensare: dov'è la vera liquidazione del trascendente, e l'inveramento dell'hegelismo come dialettica trascendentale, e quindi assoluto immanentismo» (pp. 36-37).

Come? Gentile risponde che le aporie della dialettica hegeliana dileguano non «appena la dialettica si consideri, senza preoccupazioni, in quella luce in cui Hegel, dopo Kant e Fichte, l'aveva pur chiaramente posta: nell'attualità del pensare. Se l'essere non è più un'idea in sé, ma una categoria, e categoria è atto mentale, come può – chiede Gentile – realizzarsi l'atto della mente altrimenti che come unità di essere e non essere, cioè divenire? L'atto si fa, *fit*, diviene. È, in quanto diviene. Non può essere prima di divenire. Quando è semplicemente, non è. L'essere di una cosa o di un'idea platonica è: ma l'essere di un *cogitatum* come *cogitatio*, come *ipsum intelligere* (atto) si fa: l'essere suo consiste nel realizzarsi» (p. 38).

Una soluzione non persuasiva

La soluzione non persuade. Gentile di fatto invita ad abbandonare la deduzione del divenire o per lo meno chiede

di affrontarla traslandola su un piano differente. Ma in questo egli dà per scontato ciò che deve dimostrare, cioè che il pensare sia esclusivamente, in termini intenzionali, un processo dialettico anziché anche la presentazione adialettica dell'essere. Peraltro, quand'anche si accettasse che il pensare è divenire formalmente (anziché *quodammodo*, come sostenevano gli scolastici), questo non sarebbe sufficiente a provare la natura dialettica del pensiero, per cui, secondo l'attualismo, il soggetto non diviene semplicemente qualcosa di diverso (che in parte è e in parte non è il soggetto originario), ma pone o crea il suo opposto e anzi impone attivamente il proprio radicale annullamento. Infine Gentile dovrebbe dimostrare che il divenire in generale è pensiero, mentre egli si accontenta di accertare tale identità con riferimento al «divenire hegeliano». In questo modo la sua argomentazione si rende debitrice della semantizzazione delle prime categorie della logica adottata da Hegel, perdendo in radicalità.

In effetti Roberto Morani, nello scritto più ampio oggi disponibile sulla materia, ha contestato con forza il valore della «riforma» operata da Gentile, cioè la sua aderenza storiografica e la sua continuità teoretica con l'hegelismo. Ritengo però che su un punto specifico il giudizio possa essere meno severo.

Si può convenire che Gentile, benché idealista, non fosse hegeliano o neohegeliano. La sua attenzione era rivolta esclusivamente al pensiero pensante, non all'Ida, alla Natura o allo Spirito oggettivo. Ma perché escludere, contro l'indicazione di Gentile per la quale il proprio attualismo «move appunto dalla equazione del divenire hegeliano con l'atto del pensiero»⁷, l'esistenza di una parziale continuità tra le due filosofie sul punto specifico della dialettica e del divenire?

Effettivamente Gentile trae da Hegel, non da altri, la convinzione che la dialettica sia la legge della realtà, ancorché differenziandone l'ambito di applicazione. Non solo, ma il contesto cui Gentile applica la processualità dialettica è tale da spingerlo a valorizzare lo schema triadico nella declinazione non ontica, per così dire, datane da Hegel in sede di analisi del divenire.

La dialettica attualistica del pensiero, cioè il «divenire assoluto», presenta molte delle caratteristiche del divenire descritto nella *Scienza della logica*, proprio come segnalato da Gentile. Il divenire in questione, oltre ad avere natura antitetica, non è predicato di un essere diveniente/divenuto o di un essere determinato, cioè non inerisce a una sostanza alla stregua di un divenire naturalistico, ma è puro fluire o assoluta dinamicità. È dinamismo eterno.

7. *La riforma della dialettica hegeliana*, cit., p. VII.

Rappresenta la sintesi di dimensioni del reale quali l'essere e il non essere, o soggetto e oggetto, che di per sé soffrono una condizione astratta o intellettualistica. E a sua volta non è divenire di un ente. Osservo peraltro che il divenire spirituale gentiliano è la forma più radicale di divenire, in quanto creazione dell'oggetto e dello stesso soggetto creatore (autocritici). In ciò l'attualismo si differenzia dall'hegelismo. E abbraccia una concezione del divenire che tende al non-divenire.

Alcuni interpreti del pensiero gentiliano sostengono che il divenire ontologico, inteso come non essere dell'essere, costituisca il fondamento dell'attualismo. A mio avviso questa tesi va sfumata, non perché Gentile non condivida la concezione tradizionale del divenire naturalistico quale non essere dell'essere, né perché talvolta la sua gnoseologia non si colora di tinte metafisiche, ma in ragione del fatto che il processo conoscitivo o dinamismo spirituale è da lui teorizzato come un divenire o come una dialettica *sui generis*. Analogamente a quanto aveva fatto prima di lui Hegel, in apertura della *Logica*.

In effetti il concetto di divenire impiegato da Gentile per descrivere il pensiero deriva da un adattamento del concetto classico di divenire, come accade anche nell'hegelismo. Il concetto tradizionale di divenire viene decostruito, scisso da ogni riferimento a qualsivoglia sostrato in movimento (*substanzlos*) o successione temporale e ridotto a divenire senza diveniente, a divenire assoluto. Gentile, per far comprendere il significato di una nozione così originale, ne parla in termini di «movimento senza massa» (*La riforma dell'educazione*, Laterza, Bari 1920, p. 127).

Questo concetto di divenire viene utilizzato da Hegel e da Gentile in risposta a differenti esigenze sistematiche, da un lato quella di individuare l'assoluto immediato, dall'altro quella di illustrare la processualità spirituale (la logica e il divenire hegeliano sono indicati da Gentile appunto quali «spiegazione del conoscere»). In particolare il divenire consente a Gentile di conferire plausibilità al problematico rapporto di soggetto e oggetto, ritenuti contraddittori ma identici. Eppure il concetto è del tutto analogo.

Ragione per cui l'idealista Gentile poté a buon diritto, sul punto specifico della dialettica, fregiarsi del titolo di riformatore, cioè continuatore dell'hegelismo, anche se preferì sottolineare principalmente il lato della discontinuità.

Marco Berlanda

Filosofo, abilitato all'insegnamento

Gentile e la filosofia dell'arte

Giorgio Brianese

Parlare della filosofia dell'arte di Giovanni Gentile significa parlare di filosofia. Potrebbe sembrare un'ovvietà, ma in effetti non è così: non abbiamo a che fare, infatti, con una di quelle che Franco Volpi chiamava, con ironica preoccupazione, «filosofie al genitivo», ma con la filosofia in quanto tale, con la filosofia pienamente dispiegata. È Gentile stesso a sottolinearlo, nella breve *Prefazione* anteposta al volume dedicato a *La filosofia dell'arte*: «questo – egli scrive – vuol essere un libro di filosofia. L'ho detto anche nel frontespizio per avvertire i rispettabili critici della terza pagina, che questo libro non è per loro. So bene che in gran parte l'Italia estetica è nelle loro mani; e io non ho nulla a ridire, convinto come sono che essi dicano con molto garbo cose molto interessanti. Soltanto, con tutto il rispetto che ho per loro, mi permetto d'esprimere il parere che la loro estetica non sia filosofia: almeno di quella che sappia il fatto suo»¹.

Filosofia

Ecco, *La filosofia dell'arte* – che, nato, come molti altri scritti del filosofo di Castelvetro, da un corso di lezioni, tenuto in questo caso all'Università di Roma nel 1927-1928, uscì in prima edizione nel 1931 presso l'Editore Treves, e che costituisce davvero un “momento capitale” nello sviluppo dell'attualismo² – è precisamente un libro nel quale Gentile propone una filosofia che sa davvero il fatto suo, declinata sotto il segno dell'esperienza artistica, ma non per questo meno energica dal punto di vista speculativo. Quando affronta il problema estetico Gentile, mantenendosi coerente con l'ispirazione originaria del proprio discorso, non si rivolge solo a un aspetto specifico del proprio sistema, ma riprende e approfondisce tutti i problemi della filosofia attualistica la quale, considerata dal particolare punto di vista dell'arte, finisce per uscirne «alquanto mutata d'aspetto»³.

1. *La filosofia dell'arte*, Treves, Milano 1931; Sansoni, Firenze 1975³, p. V.

2. A. Negri, *L'estetica di Giovanni Gentile*, L'epos, Palermo 1994, p. 167.

3. *La filosofia dell'arte*, cit., p. V.

Pensare filosoficamente l'arte significa anzitutto rendersi conto che l'opera d'arte, ove se ne voglia cogliere la qualità specifica non riducendola a semplice "cosa", non va intesa in modo empirico e naturalistico, come un oggetto che se ne sta lì, fuori di noi, inerte, e che può essere fruito, in modo più o meno consapevole, da questo o quell'individuo qualora s'imbatta in esso. L'opera d'arte appartiene invece, come ogni altra realtà degna di questo nome, alla dinamica inesauribile del pensare, all'autocritica del pensiero pensante in atto. Questo significa anche che quella estetica è esperienza (cioè sviluppo, divenire) pienamente umana e, per ciò, questione anche filosoficamente ineludibile: «Il problema dell'arte non è una curiosità, ma un vero e proprio problema, o problema filosofico, non è accidentale, ma necessario. E se ne occupa la filosofia, perché se ne occupano tutti gli uomini. E non possono non occuparsene, perché [...] *l'arte appartiene a ciò che vi è di più intimo all'uomo* [...] E come l'uomo non può spogliarsi di se stesso, così non può privarsi dell'arte, e non può non trovarla dentro di sé come un aureo filo intessuto alla trama della sua vita»⁴.

Sentimento

Quello dell'arte è dunque problema filosofico e, per ciò, problema umano. Problema, ossia «ostacolo che il pensiero deve superare per procedere oltre in quello svolgimento in cui è la sua vita, anzi il suo stesso essere»⁵. Un modo come un altro per dire che l'arte (l'arte come esperienza complessiva dello spirito, ma anche ogni singola opera che l'agire dell'artista rende possibile), se è davvero tale, non si realizza mai in modo astratto, ma sempre e solo come momento del divenire inesauribile dello spirito, ossia di quella verità concreta del pensare in atto – «la verità del pensiero nel pensare quello che pensa attualmente»⁶ – che è divenire, storia, libertà, e dunque presenza attuale: lo spirito «è svolgimento [...]». Esso né fu in principio, né sarà alla fine, perché non è mai: *diviene*. Il suo essere consiste appunto nel suo divenire, che non può avere né un antecedente né un conseguente, senza cessar di divenire»⁷. Una sorta di sempre nuovo e dinamico presente nel quale anche l'opera d'arte vede liberamente la luce: perché «la libertà ha il suo regno nel presente, non nel passato. E il presente è l'atto, che l'attualismo ha sollevato energicamente al di sopra del fatto. La libertà! Con la libertà c'è tutta la ricchezza della vita dello spirito; senza libertà, non c'è nulla»⁸. Nulla, nemmeno l'arte. Quest'ultima differisce dalla filosofia, poiché con essa «non si estende il dominio del nostro sapere [...]». Il regno dell'arte è il regno dell'immediatezza, in cui lo spirito si muove senza uscire ancora da sé e rimane con se stesso [...]. Perciò l'arte è stata paragonata al sogno, in cui lo

spirito vede e non giudica»⁹. Essa non è propriamente un sapere, bensì piuttosto un sentire; come tale è indefinibile e, in certo senso, incomunicabile: è «un non so che», «qualche cosa, che ognuno sente e nessuno sa dire precisamente che cosa sia»¹⁰. Poiché un sentimento che divenga oggetto di conoscenza non è più tale, «è indubbio che sentimento e pensiero sono inconciliabilmente nemici: la tenebra e la luce»¹¹. Di più: a ben guardare, il sentimento, che è linfa vitale dell'esperienza artistica, ha una sorta di priorità persino rispetto al pensiero, come suggeriscono a esempio le parole con le quali si conclude *La filosofia dell'arte*: «Il pensiero, sì, è la realtà, il mondo; ma l'Atlante che regge questo mondo in cui si vive e in cui vivere è gioia, è il sentimento, che ci fa talora cercare le maggiori opere d'arte come fonti di vita, ma ci fa rientrare sempre in noi stessi ad assicurarci che il mondo si regge saldamente sulle sue fondamenta»¹².

Anche per questo è proprio il sentimento a costituire «il concetto centrale della filosofia dell'arte attualistica»¹³. Perché «chi dice sentimento dice pensiero, e chi dice pensiero dice sentimento. Il pensiero non esce, non può uscire mai da sé; ma *dentro di sé incontra il sentimento: è sentimento*. Né pensiero potrebbe essere non essendo sentimento. Il pensiero incontra in se medesimo il sentimento»¹⁴. Anche il sentimento, che anima il pensiero, è per ciò intimamente dialettico e dinamico: «non è uno stato, ma, anch'esso, è un processo, un movimento. C'è in quanto prima non c'è e si forma e si acquista»¹⁵; anche per questo Gentile può affermare che «l'arte è un momento ideale dello spirito, non è un'attualità storica»¹⁶. Se non può essere pensato concettualmente, tuttavia, in ragione della sua intima dialetticità il sentimento ha una affinità profonda con il divenire del pensiero: è un divenire nel divenire, appartiene anch'esso al tutto che diviene in modo inesauribile; anzi, in certo senso il sentimento si identifica con il tutto medesimo, se è vero che «la storia del sentimento è la storia di tutto lo spirito»¹⁷.

4. *Ibi*, pp. 5-6; corsivo mio.

5. *Ibi*, p. 13.

6. *L'attualismo*, a cura di G. Brianese, La Nuova Italia, Firenze 1995, p. 18.

7. *Ibi*, p. 38.

8. *Introduzione alla filosofia*, Sansoni, Firenze 1981, p. 243.

9. *Ibi*, pp. 126-127.

10. *La filosofia dell'arte*, cit., p. 152.

11. *Introduzione alla filosofia*, cit., p. 42.

12. *La filosofia dell'arte*, cit., p. 321.

13. A. Negri, *Giovanni Gentile*, La Nuova Italia, Firenze 1975, vol. I.

14. *Introduzione alla filosofia*, cit., pp. 47-48, corsivo mio.

15. *Ibi*, p. 44.

16. *Ibi*, p. 131.

17. *La filosofia dell'arte*, cit., p. 181.



Giovanni Gentile durante la conferenza di cultura fascista nella sala Borromini, 25 febbraio 1930.

La tecnica e l'opera

Certo, l'artista ha bisogno di padroneggiare una tecnica, senza la quale «non c'è opera d'arte». Tuttavia non solo «la tecnica non è arte», ma in certo senso le si oppone, sicché «si può possedere perfettamente la tecnica, e si può restare tuttavia di qua dall'arte»¹⁸. Essa è, propriamente, «un antecedente dell'arte»¹⁹ del quale l'arte deve sapersi liberare nel momento in cui l'artista sia in grado di padroneggiarla pienamente: «Depurare l'arte da ogni tecnica, questa è stata la via e questa è la condizione indispensabile per entrare nel concetto dell'arte, e intendere il segreto del poeta, del musicista, del pittore e quel non so che divino che incanta e fa battere il cuore d'ogni uomo innanzi a ogni cosa bella che l'arte produce»²⁰. Quella tra arte e tecnica, tuttavia, non è affatto una opposizione escludente, a condizione di oltrepassare la concezione astratta della tecnica e di comprenderne l'essenziale appartenenza allo sviluppo dello spirito: «La tecnica *in quanto posseduta* s'identifica con il soggetto, cioè col sentimento, e quindi con l'arte. La tecnica estranea all'arte è l'astratta tecnica, che non è diventata carne della carne dell'artista, il suo stesso spirito nella sua fondamentale immediata soggettività»²¹. Lo stesso va detto dell'opera

d'arte che, grazie anche al possesso, da parte dell'artista, di una tecnica adeguata, può venire all'esistenza. Perché, certo, la filosofia deve saper pensare l'arte; ma, affinché lo possa fare, è necessario «che essa si presenti al pensiero come qualche cosa che esiste [...]. Per attingere la pienezza e solidità dell'esistente [...] la storia [...] non deve contentarsi di ritrarre in lontananza; deve aderire al concreto, all'individuale, al fatto, al certo: io, dico, all'esistente»²².

La bellezza della nostra vita

L'estetica autenticamente filosofica – ossia non empirica, dato che «il procedere empirico» appartiene a chi, diversamente dal filosofo, «non vuol andare a fondo»²³ – sa che la natura del particolare (la natura della singola opera

18. *Frammenti di estetica e di teoria della storia*, Le Lettere, Firenze 1992, vol. I, p. 193.

19. *Ibid.*, vol. I, p. 196.

20. *Introduzione alla filosofia*, cit., p. 124.

21. *Ibid.*, p. 134.

22. *La filosofia dell'arte*, cit., pp. 79-81.

23. *Frammenti di estetica e di teoria della storia*, cit., vol. I, p. 166.

d'arte) «si manifesta soltanto nel tutto a cui appartiene»: «l'arte insomma procura d'intendere nello spirito, se lo spirito è tutto; e, se lo stesso spirito al pensiero apparisse una forma sola dell'essere, nel più vasto quadro dell'essere. E questa è l'estetica filosofica»²⁴.

Ma il pensare filosofico tende per sua natura a declinarsi in modo esistenziale. La filosofia attualistica riconosce dunque nell'arte «qualche cosa di quotidiano ma più prezioso dello stesso pane», poiché l'arte è «quella vita profonda che ci anima della vita possente dell'universo, in cui non c'è nessuno che non veda una forza creatrice [...]. Ed è la nostra vita, il nostro noi, il fondo vivo del nostro noi, quel sentimento con cui si nasce e di cui si vive [...]: l'autocoscienza infinita»²⁵.

L'arte è sentimento che, esprimendosi, si nega come sentimento e si offre come pensiero, come attività che si svolge unificando il molteplice. Si che le opere d'arte possono apparire molteplici solo all'intelletto astratto; concretamente, in ciascuna di esse «c'è un mondo, e in questo mondo lo spirito spazia senza toccarne mai i margini»²⁶ e realizzandosi nella sua infinità come amore per la bellezza. È vero infatti che l'arte crea la bellezza, ma questa attività creatrice non è diversa da quella in cui consiste il pensare. Si che sbaglierebbe chi affermasse che il pensiero produce verità mentre l'arte produce bellezza,

poiché manterrebbe astrattamente separate due forme dell'attività dello spirito che, pur differenti, sussistono concretamente solo nell'unità dialettica dello spirito stesso: «la verità è che l'uomo non fa altro che pensare; e tutta la sua vita è pensiero. Pensa, sia che questo pensiero prenda corpo in parole, in note musicali, in linee e figure e colori e pietre e marmi, sia che incida nel sistema della natura e dei rapporti tra gli uomini con le sue azioni. Ogni forma di pensiero è creazione di una nuova realtà»²⁷. L'arte dunque, propriamente, è «tutto lo spirito sotto l'aspetto dell'arte»; e la sua storia «è tutta la storia di tutto lo spirito, considerato sotto l'aspetto dell'arte»²⁸. Anche per questo Gentile può affermare che il problema estetico è stato presente in tutti i suoi lavori filosofici, non solamente in quelli dedicati in modo specifico al tema dell'arte.

Se è vero che il primo grande passo dell'attualismo consiste nella desostanzializzazione della natura²⁹, possiamo dire che uno degli ultimi grandi passi compiuti da Gentile consiste nella messa in luce della bellezza dello spirito. «Valore – scrive il filosofo – è la bellezza, in quanto carattere di vita spirituale»³⁰; variazione filosoficamente significativa e intensa di quell'auspicio che il principe Myškin, protagonista dell'*Idiota* di Fëdor Dostoevskij, ci rivolge quando pronuncia le celebri parole «la bellezza salverà il mondo». Ecco, il compito che la filosofia dell'arte di Gentile assegna al pensiero e a ciascuno di noi è quello di accogliere il divenire sotto il segno della bellezza: l'arte non imita la natura (questa idea appartiene alla preistoria dell'estetica e dipende da una concezione astratta del divenire dello spirito), ma ne produce spiritualmente la bellezza: «qui è la sorgente di ogni umana grandezza»³¹.

Giorgio Brianese
Università Ca' Foscari, Venezia

BIBLIOGRAFIA

Scritti di Gentile

- *Frammenti di estetica e di teoria della storia*, Le Lettere, Firenze 1992, 2 voll.
- *Introduzione alla filosofia*, Sansoni, Firenze 1981, in particolare i capitoli VII e III: *L'arte e Arte e religione*, pp. 121-156
- *La filosofia dell'arte*, Treves, Milano 1931; Sansoni, Firenze 1975³
- *Antologie e raccolte di scritti*:
 - *L'attualismo*, a cura di G. Brianese, La Nuova Italia, Firenze 1995
 - *L'attualismo, Introduzione* di E. Severino, Bompiani, Milano 2014
 - *Opere filosofiche*, a cura di E. Garin, Garzanti, Milano 1991

Saggi su Gentile

- **Brianese G.**, *Invito al pensiero di Gentile*, Mursia, Milano 1996
- **Negri A.**, *Giovanni Gentile*, La Nuova Italia, Firenze 1975, 2 voll.
- **Negri A.**, *L'estetica di Giovanni Gentile*, L'epos, Palermo 1994
- **Spanio D.**, *Gentile*, Carocci, Roma 2011

24. *La filosofia dell'arte*, cit., c).

25. *Ibi*, p. 321.

26. *Ibi*, p. 176.

27. *Ibi*, pp. 186-187.

28. *Ibi*, p. 189.

29. A. Negri, *L'estetica di Giovanni Gentile*, p. 167.

30. *La filosofia dell'arte*, cit., p. 124.

31. *Frammenti di estetica e di teoria della storia*, cit., vol. I, p. 208.

Gentile e la religione

Paolo Bettineschi

La religione è per Gentile una delle forme assolute attraverso cui il pensiero e lo spirito umano costantemente si sviluppano e si realizzano¹. Essa segna, propriamente, la forma spirituale opposta all'arte. E come pure è per l'arte, anche la religione trova la propria verità e la propria concretezza nella filosofia, al cui interno, appunto, arte e religione sono sintetizzate, ripensate e ricreate senza che per loro tramite sia anche affermata la contraddizione più tipica che si avrebbe invece con la loro posizione isolata o astratta.

La religione nell'attualismo

Ora, se la contraddizione tipica della forma artistica era segnata dalla posizione di un soggetto che affermava in maniera immediata la propria assolutezza e la propria libertà, non accettando di porre alcun riferimento necessario a un qualche oggetto a lui relativo, per quanto concerne la religione, la contraddizione da cui questa è attraversata fuori del suo ripensamento filosofico si fa scoprire in ciò: che in essa l'unica realtà che trova affermazione, assolutezza e libertà è la realtà dell'oggetto, senza che del soggetto che contempla e adora l'oggetto perfetto nessuno si curi più.

La religione, per dire altrimenti, agli occhi di Gentile segna quel momento della vita del pensare, all'interno del quale il pensare non vede più se stesso – come attività necessaria e intrascendibile – ma vede piuttosto soltanto l'oggetto pensato, fino al punto di ritenere che proprio questo oggetto pensato sia ciò fuori di cui niente propriamente può esistere. L'assolutezza e la libertà che lo stesso pensare attribuiva immediatamente al soggetto artistico passano in tal modo a definire (altrettanto immediatamente) l'oggetto religioso cui in generale Dio o il divino vengono identificati. Il dio di ogni religione in quanto religione è dunque l'Oggetto e insieme il Tutto, oltre il quale, per il fedele, nulla è o c'è per davvero.

Si deve allora ricordare che per Gentile, nella sua assenza, la religione è sempre misticismo² – assumendo che il misticismo sia esattamente questa autonegazione del proprio positivo esistere che l'Io del credente attua in favore dell'infinità che lui stesso attribuisce all'Oggetto che sta al centro del suo culto e che, se in generale si chiama Dio, dovrebbe in generale farsi intendere anche come as-

soluto non-Io, ossia come la negazione totale della positività dell'Io.

Quando si va ai riferimenti portati da Gentile per meglio fare intendere l'argomentazione concettuale, ci si trova immancabilmente di fronte ai nomi di quei mistici che nei loro testi sembrano aver dato voce precisa alla dinamica appena sopra richiamata. Così, tanto per fare un esempio, le laudi che Jacopone da Todi innalza all'«alta Nichilitade» starebbero proprio a testimoniare quella coscienza paradossale che l'uomo ha della propria nullità davanti al Signore. Ma discorso analogo viene fatto pure per l'ascetismo buddista, che mediante le pratiche della rinuncia e del ritorno in sé, porterebbe l'uomo a toccare «di là dalla coscienza il fondo del suo niente»³. E l'esemplificazione, ovviamente, potrebbe estendersi ancora di molto, riguardando ogni umana religione.

Va però notato soprattutto questo. Che, in quanto forma trascendentale dello spirito umano, la religione è qualcosa che l'uomo non può mai mettere definitivamente da parte. Il pensiero, cioè, non riesce mai a portarsi totalmente al di là della dinamica religiosa, come se questa fosse qualcosa che una buona volta e finalmente si può oltrepassare, per poi restare come qualcosa di stabilmente oltrepassato all'interno dello sviluppo spirituale. Il pensiero, infatti, «non può esistere a nessun patto senza assumere un atteggiamento religioso»; per cui, «prescindere da questo è lo stesso che proporsi di fare a meno del pensiero»⁴. Né la politica (col suo Stato), né la morale (coi suoi costumi) riuscirebbero allora a esistere e a svilupparsi veramente al di fuori di un rapporto concreto con la religione e con il divino in generale.

Ma poi, serve che ci si ponga questa ulteriore domanda: perché, per l'attualismo gentiliano, il pensiero stesso è sempre costretto a riproporre un atteggiamento religioso? La risposta viene trovata se si fa memoria di quel che accade all'interno della dinamica religiosa, e di quel che

1. Cfr. G. Gentile, *Il modernismo e i rapporti tra religione e filosofia*, Sansoni, Firenze 1962, pp. 259-275.

2. Cfr. G. Gentile, *Discorsi di religione*, a cura di P. Bettineschi, Orthotes, Napoli-Salerno 2015, p. 80.

3. *Ibi*, p. 120.

4. Cfr. *ibi*, p. 58.

Gentile argomenta essere il dialettismo dell'atto di pensiero. Ebbene, il dialettismo – come logica del pensare o del conoscere – prescrive che l'Io si faccia non-Io, che il soggetto diventi oggetto, che il pensare si neghi da sé, affinché da questa autonegazione possa sorgere il pensato, ossia il conosciuto. L'Io, se non vuole rimanere un che di astratto, deve togliere la propria immediatezza auto-obiettivandosi, cioè facendosi oggetto e pertanto non-Io. Solo ritrovandosi a partire da questa auto-negazione o da questa «auto-obiettivazione» che determina e crea il non-Io, l'Io si fa concreto e dà prova effettiva dalla sua realtà, che altrimenti rimarrebbe qualcosa di vuoto e di solamente presupposto⁵. Non ci sarebbe, altrimenti, nessun oggetto di pensiero e nessun oggetto di conoscenza; e allora né il pensare né il conoscere potrebbero attuarsi per quel che sono: pensare e conoscere sempre qualche cosa. Detto altrimenti: Io-penso e Io-conosco sempre qualcosa che si pone dentro il mio pensare e il mio conoscere. E se il mio pensare e il mio conoscere rimanessero senza nessun riferimento oggettuale, cesserebbero pure di essere vero pensare e vero conoscere.

Accade, così, che proprio nella religione si realizzi quell'auto-obiettivazione, indispensabile alla vita del pensare e del conoscere, soltanto attraversando la quale arriva a realizzarsi anche la filosofia – come negazione dell'auto-negazione religiosa. All'interno della filosofia, infatti, ci si rende conto che se un qualsiasi oggetto-pensato (piccolissimo o immenso) è o diventa presente, è ben necessario che esso sia presente alla coscienza o al pensiero che ne parla e ne giudica. A questo primo rilievo, però, la filosofia specificamente attualistica aggiunge che l'esser presente dell'oggetto-pensato alla coscienza o al pensiero è lo stesso che l'esser prodotto o l'esser creato di quel medesimo oggetto-pensato, da parte della coscienza o del pensiero che di esso parla e giudica. Per cui, quello che per l'attualismo la filosofia comprende o dovrebbe comprendere è che il pensiero auto-negandosi crea tutti i suoi oggetti (compreso l'oggetto che si ritiene assoluto e insondabile), e negando questa prima auto-negazione esso finalmente sa di sé come creatore e reggitore di ogni suo oggetto⁶.

La religione, allora, per l'attualismo sta al centro del divenire del pensare – o di quel divenire assoluto che è il pensare – proprio perché se il pensare non passasse attraverso la sua autonegazione e la sua mortificazione, tipiche del momento religioso, esso nemmeno diverrebbe assolutamente; e piuttosto, sempre secondo quel che Gentile argomenta, esso se ne starebbe inattivo e privo di vita. Al contrario, tanto il divenire assoluto quanto l'attività assolutamente produttiva che l'attualismo attribuisce al pensare riescono a essere garantiti solo se tutti gli oggetti-pensati di cui il pensare ha bisogno per vivere vengono ri-

messi alla produzione che il pensare fa di loro, in se stesso e da se stesso, mediante quell'auto-negazione che segna anche l'inizio effettivo del suo concreto divenire – ossia l'inizio effettivo del suo concreto divenire-altro, come cosa pensata, oggetto e non-Io.

È per queste ragioni, così sviluppate, che l'attualismo esclude che il pensiero, per come esso dall'attualismo viene inteso, possa vivere senza passare e ripassare interminabilmente all'interno della dinamica religiosa. E in queste ragioni, dunque, si definisce il valore trascendentale – ovvero sia intrascendibile – di quella forma spirituale che è la religione, in base a cui lo sviluppo del conoscere resta indefinitamente coinvolto nel processo di rimozione di un mondo di oggetti dapprincipio contrari ed estranei al conoscere, che tuttavia lo stesso conoscere via via determina e risolve in sé come suoi stessi prodotti.

L'attualismo e il cristianesimo

C'è da dire ancora, però, che all'interno dell'apparato teologico gentiliano, il cristianesimo è quella religione che, a differenza di ogni altra religione, si pone nella maggiore prossimità possibile alla stessa filosofia attualistica. E non solo. L'attualismo non farebbe che portare a compimento l'intuizione che sta al centro del messaggio cristiano e che, pure, fuori dallo stesso suo ripensamento attualistico non riuscirebbe nemmeno a essere vissuta pienamente e senza contraddizione. La verità del cristianesimo, così, si troverebbe sviluppata e rivelata concretamente solo dall'attualismo, il quale, poi, trarrebbe la sua forza filosofica proprio dal suo intrinseco «carattere religioso»⁷.

Ora, al cuore del messaggio cristiano sta il tema dell'incarnazione di Dio. Nel cristianesimo, Dio si fa uomo in Cristo per salvare tutta l'umanità innalzandola fino a Sé. Ed è precisamente nell'idea «di Dio che si fa uomo» – e dell'uomo «che la grazia adegua a Dio»⁸ – che a Gentile pare di poter trovare in qualche modo già testimoniato quel che più compiutamente si trova poi espresso nella sua filosofia.

L'unità di uomo e Dio annunciata nel cristianesimo, infatti, a Gentile sembra capace di essere tradotta e rielaborata in termini concettuali dall'idea dell'immanenza assoluta della totalità degli oggetti pensati all'atto di pensiero dell'Io trascendentale. Tant'è che, se fuori del pensiero non c'è realtà che possa essere pensata (stante la contraddizione che ne verrebbe), allora l'immanenza della

5. Cfr. *ibi*, p. 86.

6. Si veda, ad esempio, *ibi*, pp. 76-79.

7. Cfr. G. Gentile, *ibi*, pp. 141-153.

8. *Ibi*, p. 135.

molteplicità degli oggetti pensati all'unità dell'io-penso segna lo stesso che l'immanenza di tutta la realtà all'io. Dunque, il concetto della trascendentalità dell'io-penso o dell'assoluta immanenza della realtà all'atto del pensare, dicono esattamente che tra l'io (che pensa) e la realtà (che è) non può esserci nessun incolmabile abisso. Ma se l'io è l'io dell'uomo, e se Dio è la suprema Realtà o l'Oggetto che massimamente è, allora l'unità di uomo e Dio che si annuncia nella religione cristiana è già intuizione della verità speculativa affermata dall'attualismo, in base a cui il reale, nella sua concretezza, è la sintesi intrascendibile di io e non-io, di soggetto e oggetto, di pensare e pensato. Nella definizione di questa sintesi, che infine è sintesi di umano e divino (il divino, si ricorderà, vale inizialmente come il più grande non-io), deve poi essere scorto di nuovo il tema del prassismo, che a sua volta intende essere lo sviluppo attualistico dell'affermazione cristiana della realtà spirituale o dell'essenziale spiritualità della realtà⁹. Difatti, se lo spirito, a differenza della materia inerte, è quel che vive e progredisce, allora lo spirito è davvero spirito solo quando è pensiero in atto e in divenire. Ma essendo pensiero in atto e in divenire, ed essendo l'unica concreta realtà (che non presuppone nulla di là da sé), lo spirito che è sintesi di uomo e Dio è pure il produttore del mondo oggettivo ed empirico che sempre al suo interno, e sempre solo per suo tramite, si pone.

Così, nel ripensamento gentiliano del messaggio cristiano, il Dio incarnato sembra proprio farsi identico all'io trascendentale o all'io-penso in atto, i quali indicano la realtà spirituale che si rende identica a sé mediante il sacrificio dell'auto-negazione oggettuale. Il divino si umanizza, rendendosi totalmente immanente all'atto umano del pensare e coincidendo totalmente con quest'atto. E l'atto umano del pensare, che a sua volta coincide totalmente con il divino, è infine l'atto dell'io che pensa e che pensando crea il mondo degli oggetti in forza di un'auto-negazione che dev'essere costantemente fatta e disfatta perché l'io(-Dio) possa continuare a prodursi. Com'è però intuibile, non sono mancate critiche all'interpretazione del cristianesimo avanzata da Gentile, oltre a quelle mosse alla sua più generale filosofia della religione. In un certo senso, potrebbe esser detto che il criterio per individuare una destra e una sinistra attualistica è passato proprio per la posizione che gli allievi diretti e indiretti di Gentile presero circa il problema del carattere religioso dell'idealismo attuale, e quindi circa il problema dell'inevitabile auto-obiettivazione del pensiero. Ma, come sempre accade in questi casi, le partizioni di schieramento calate dall'alto spesso non hanno saputo vedere gli intrecci di posizioni e le intersezioni teoriche che pure ci sono state e che pure hanno avuto ragione di esserci.



Giovanni Gentile, *Discorso agli italiani, Campidoglio, 24 giugno 1943.*

Tuttavia, e comunque si affronti la questione della religiosità dell'attualismo, resta che le polemiche più vivaci che hanno gravitato attorno a questo punto della dottrina si sono sviluppate proprio in merito alla lettura gentiliana del cristianesimo, e poi alle dichiarazioni ripetute con cui Gentile si era professato non soltanto cristiano, ma pure cattolico (e da sempre cattolico).

Va allora osservato che per questo aspetto l'idealismo attuale sembra poter essere colpito, più che da altri, da tre rilievi critici che in qualche modo già furono posti, e che ancora potrebbero essere mossi e proseguiti.

Anzitutto, il tentativo gentiliano di sviluppare il tema cristiano dell'incarnazione, e quindi dell'unità dell'umanità con Dio, più che risolvere il problema del necessario avvicinamento dell'umano e del divino, pare aggirare la questione della loro unione in favore di una loro identificazione senza residui. Umano e divino non vivrebbero più come due distinti che arrivano a stare insieme senza essere separati da un abisso, ma piuttosto si fonderebbero in una sola realtà: non, dunque, l'umanità intera insieme a Dio, ma un'unica realtà che è uomo-Dio.

In secondo luogo, il riferimento che Gentile fa alla poligonia giobertiana per difendere la possibilità di proclamare cattolica la sua concezione della vita religiosa, pur riconoscendo per essa una collocazione non ortodossa, riapre non soltanto i problemi che la teoria della poligonia da sempre si porta con sé, ma in contesto attualistico richiede che ancora più urgentemente sia risolta la questione del rapporto che l'io trascendentale intrattiene con gli io particolari ed empirici, e quindi sia risolto il problema della società trascendentale. Se questo tipo di rapporto viene impostato e risolto al modo solito (per l'attualismo) del concreto (l'io trascendentale) verso l'astratto

9. Cfr. *ibi*, p. 76.

BIBLIOGRAFIA

- Bettineschi P.**, *Critica della prassi assoluta. Analisi dell'idealismo gentiliano*, Orthotes, Napoli 2011.
- Del Noce A.**, *Giovanni Gentile. Per una interpretazione filosofica della storia contemporanea*, Il Mulino, Bologna 1990.
- Gentile G.**, *Discorsi di religione* (1920), a cura di P. Bettineschi, Orthotes, Napoli-Salerno 2015.
- Gentile G.**, *I problemi della Scolastica e il pensiero italiano* (1913), Sansoni, Firenze 1963.
- Gentile G.**, *Il modernismo e i rapporti tra religione e filosofia* (1909), Sansoni, Firenze 1962.
- Gentile G.**, *Introduzione alla filosofia* (1933), Sansoni, Firenze 1981.
- Vigna C.**, *Ragione e religione*, Celuc, Milano 1971.

(i molti io empirici), pare che anche la società – in quanto società dei molti soci – debba infine pensarsi come un'astrazione che l'unico Io trascendentale ha solo da attraversare come una qualche sua negazione, senza però potervi mai sostare definitivamente come si dovrebbe pur fare se essa, anziché un'astrazione, fosse una concreta verità, sulla quale poi sarebbe possibile innestare la pertinenza eventuale di una concreta poligonia¹⁰.

In terzo luogo, la possibilità inseguita da Gentile di ridefinire mediante il prassismo assoluto dell'Io il messaggio cristiano – e soprattutto quel lato di questo messaggio che parla del rapporto che l'umanità salvata dall'incarnazione avrebbe con le cose del mondo –, questa possibilità è quel che pare più condizionato dall'esigenza tutta personale di trovare anticipato nella propria fede ciò che per altra strada si è andati elaborando nella propria teoria. Si tratta certamente di un'esigenza molto umana e molto pratica. Che però, quando si determina, risente inevitabilmente tanto della ricezione soltanto ermeneutica che tocca al contenuto di fede quando questo va spostandosi verso la teoria, quanto pure delle fragilità e delle contraddizioni che possono annidarsi all'interno di un sistema teorico. E, va detto infine, proprio la pretesa attualistica che il mio attuale pensare non sia l'apparire innanzi a me del mondo, ma sia piuttosto il supremo atto pratico che del mondo segna la più libera produzione, proprio questa pretesa è quel che del grande discorso gentiliano deve essere più fortemente contestato.

Paolo Bettineschi
Università di Padova

10. Cfr. G. Gentile, *Genesi e struttura della società*, Le Lettere, Firenze 2003.

La dialettica gentiliana (rivisitata)

Carmelo Vigna

La dialettica gentiliana ha esercitato grande fascino nei filosofi italiani del primo Novecento. La ragione di tanto fascino è, in parte, legata alla personalità e al prestigio di Giovanni Gentile; in parte, è legata al grande potere seduttivo dell'intuizione speculativa che contiene e che è veramente geniale, nonostante la formulazione, secondo cui i testi gentiliani la tramandano, sia da rivedere. In ogni caso, la gentiliana dialetticità del pensare si può a buon diritto considerare una cifra fulminante dell'inquietudine del nostro tempo.

Cercherò di rendere breve ragione anzitutto dell'intuizione geniale. Poi, accennerò alla fragilità teorica della formula. Aggiungo subito che un complemento essenziale di queste mie poche battute, oltre a quanto ho scritto nella scheda introduttiva, è l'intervento di Marco Belanda, che dà conto della genesi di questa tesi attualistica fondamentale.

La formulazione della dialettica gentiliana

Gli addetti ai lavori sanno bene che Gentile quasi a ogni pagina dei suoi scritti evoca la dialetticità dell'atto. Scelgo quindi per darne conto una sola citazione *ad hoc*, che proviene dal suo testo più maturo, cioè dal *Sistema di logica come teoria del conoscere* (vol. II, pp. 39-40)¹.

«Il pensiero, scrive Gentile, è pensiero di sé: perciò autocreazione, che è libertà; e quindi valore, verità. Ma, per essere pensiero di sé, deve pensare; e per pensare deve porsi come oggetto di sé, e però come oggetto. Deve pensare qualcosa in cui riconoscerà se stesso, ma intanto non si riconosce. Deve rappresentarsi l'oggetto nell'alterità onde questo si pone di fronte al soggetto, ed è suo opposto. Se l'oggetto restasse opposto, quale da prima si presenta al soggetto, esso, nella negazione assoluta d'ogni soggettività, nella sua pura irrelatività o solitudine, re-

1. Le pp. sono quelle della vecchia edizione (classica) di Sansoni, Firenze (1955-59). Della dialettica gentiliana pubblicai un'analisi critica nei miei anni verdi (cfr. il mio *Ragione e religione*, CELUC, Milano 1971, pp. 127-202).



Anonimo, *Kant portrait*, 1790.

sterebbe irraggiungibile all'attività del soggetto. E il soggetto potrebbe sprofondarsi negando se stesso e immedesimandosi immediatamente col suo oggetto: e in ambedue i casi rinunciando al conoscere. Il quale è possibile per ciò che l'oggetto non solo si oppone al soggetto; e gli si oppone assolutamente, in guisa da farlo uscire dalla sua immediata soggettività; ma, oltre ad opporsi, si riconcilia col soggetto e concorre al suo divenire, onde il soggetto cessa di essere soggetto immediato e particolare, si media e universalizza, realizzandosi effettivamente come spirito (che non è immediatezza, bensì riflessione)».

Ora, l'intuizione geniale di Gentile sta tutta nella lucida messa a tema della trascendentalità e quindi dell'intrascendibilità (o inoltrepasabilità) dell'orizzonte del pensare. Teorema incontrovertibile, certo, ma solo se rettamente inteso, cioè solo se inteso come posizione dell'orizzonte trascendentale della manifestazione di tutto ciò che è. Impossibile, infatti, porre qualcosa al di là del pensare, perché, ponendolo, lo si pensa.

Meno interessante, anche se più impressionante, la forte valorizzazione gentiliana di quel che dalla trascendentalità del pensare è strutturalmente implicato: ossia il "dia-

lettismo" o la "mobilità". Si tratta in fondo di un'eredità hegeliana. Ma poi è da dire che è propriamente la saldatura delle due figure (trascendentalità e dialetticità), il vero colpo di genio gentiliano. Anche perché la "mobilità" del pensare consta e rafforza perciò, di rimando, la trascendentalità, che invece andrebbe argomentata (*elentiche*), pur essendo un che di immediato. Certo, la mobilità, se rafforza la prima intuizione, è poi nell'attualismo la parte meno difendibile, se intesa, come Gentile purtroppo la intende, in termini di "produzione" dell'oggetto reale o di una sua "creazione". La quale, invece, non consta affatto. Semmai, consta la nostra "impotenza" di pensanti rispetto all'oggetto reale pensato: entra ed esce, l'oggetto reale, dallo specchio della manifestazione senza chiedere permesso alcuno.

Per chiudere questo giro di discorso (anticipato nella mia scheda introduttiva all'insieme di questi interventi): la coniugazione della teorematività del primo assunto (l'intrascendibilità del pensare) con la nota esperienziale del secondo (la mobilità o il dialettismo) – il colpo di genio del Gentile – fu forse, per contrappasso, anche responsabile del terzo assunto appena richiamato, ossia dell'assunto della "produttività" o "creatività" trascendentale dell'atto (né teoremativa né esperienziale). Questo però non si intenderebbe senza il richiamo alla storia della modernità filosofica: alle spalle di Gentile c'era quel tratto di filosofia tedesca (da Kant a Hegel) che aveva iniettato gradualmente nell'io (trascendentale) gli attributi una volta predicati dello strato teologico dell'Intero dell'essere.

Critica della dialettica gentiliana

Formulazione speculativamente geniale, ma errata, quella di Gentile. Perché errata? Ecco, a me pare che il nucleo fondamentale dell'errore gentiliano nel concepire il dialettismo dell'atto come mobilità (divenire) creativo della realtà, altro non sia che l'effetto della trascendentalizzazione (indebita) del togliimento di una certa alterità dell'essere al pensare: quell'alterità che, durante tutto il Novecento, era, da tanti pensatori – passati per le pagine hegeliane di critica al kantismo –, bollata con l'etichetta di "presupposto naturalistico" o di "naturalismo presupposto" (= la realtà originariamente intesa come "altra" o "esterna" al pensiero; intesa come "cosa in sé"). Quel togliimento, che era, come ogni togliimento di un errore, un che di empirico (l'errore, una volta riconosciuto come tale, si mette da parte, e basta), era invece divenuto un compito ossessivamente e continuamente perseguito. Gentile in Italia era l'erede, come ho appena ricordato, di quella tradizione. Che altrove aveva preso invece altre vie, pur con risultati simili. Alludo qui soprattutto alla feno-

menologia husserliana, che poi tanto successo ebbe in ambito europeo, durante la seconda metà del Novecento.

Ora, la corretta conseguenza del togliimento del presupposto naturalistico è, come tutti sanno oramai da gran tempo, la semplice restituzione dell'essere alla relazione sua originaria con il pensiero. Dove, però, l'essere resta tale rispetto al pensiero, cioè resta il suo altro "materiale" o "reale" o il suo "contenuto intenzionale". L'identità di essere e pensiero è, infatti, un'identità solo formale (il pensiero si identifica con la forma dell'oggetto, ossia prende la forma dell'oggetto come forma propria), mentre resta la diversità ontologica o reale sua rispetto all'oggetto. Sempre all'interno del rapporto intenzionale. La fenomenologia meglio comprese questa conseguenza (soprattutto lo Husserl delle *Ricerche logiche*), mentre l'attualismo gentiliano finì per persuadersi della necessità che l'esito del togliimento del presupposto naturalistico dovesse essere determinato come la posizione dell'identità assoluta (ontologica) di essere e pensiero, di soggetto e oggetto; la quale, non potendo restare da sola nello specchio dell'esperienza, perché veniva a precipitare in una situazione "astratta", era necessariamente destinata a riprodurre permanentemente la posizione dell'alterità dell'oggetto (del pensiero medesimo) come togliimento, appunto, della nuova astrazione. Da identificare poi di bel nuovo con il soggetto. E così all'infinito.

Ora, se è vero che l'essere, una volta posto come di là dal pensiero, vien trattato inevitabilmente come il suo assoluto opposto (è il non-pensato, infatti), non è vero però che il suo concreto relarsi al pensiero, cioè alla presenza o alla manifestazione che il pensiero è in sé e per sé, implichi inevitabilmente il suo diventare identico al pensiero. Sicché nell'atto sintetico della relazione dei due non altro vi sia che il pensare in atto. Consta, infatti, che ciò che è presente al pensiero non è pensiero, ma altro dal pensiero e nel contempo interno al suo orizzonte (albero, gatto, uomo, stella, ...). Il pensiero, cioè, non è una sorta di Mida, che tramuta in oro(-pensiero) tutto ciò in cui si imbatte. Anzi, esso propriamente non induce nulla nelle o sulle cose in cui si imbatte o che vengono a esso o che da esso si congedano. Ed è proprio per questo che può diventare «in qualche modo tutte le cose» (Aristotele, *De Anima*, I. III). Il pensiero è il non di ogni determinatezza, e prende forma, si diceva, dalla determinatezza che volta a volta manifesta. Nella tradizione gnoseologica classica, alla sequela dei Greci, si usa dire che, nell'atto del conoscere (manifestare) qualcosa, conoscente e conosciuto sono "formalmente" uno; ma due "materialmente". Questa relazione intenzionale (il conoscere) come unità formale e differenza materiale purtroppo restò sempre al Gentile (e forse a tutto o a gran parte dell'idealismo) un



Jacob Schlesinger, *Bildnis des Philosophen Georg Wilhelm Friedrich Hegel*, 1831, Alte Nationalgalerie, Berlino.

che di... sconosciuto. Gentile ebbe sempre in mente l'opposizione ("astratta") di soggetto e oggetto, da togliere in una unità ("concreta") come identità assoluta dei due. Che, però, in quanto tale, è inevitabilmente, a sua volta, un che di astratto, come si è ricordato, e deve tornare a opporsi a un oggetto, che essa stessa peraltro pone come a sé opposto. Essa stessa lo pone, perché quell'unità è in ogni senso intrascendibile. Impensabile perciò qualcosa che sia in essa che non sia nel contempo intesa come da essa prodotta. L'errore gentiliano, appunto.

Da correggere accedendo a una corretta "logica della presenza". Come usava dire G. Bontadini, Gentile va «mandato in sé» per diventare un buon compagno di strada. Cioè: va depurato dalle scorie immanentistiche e produzionistiche (le seconde conseguenza delle prime) e restituito alla sua vera "intenzione" speculativa, che è la posizione dell'originario manifestare trascendentale come punto di partenza della possibilità della costruzione di un rigoroso (e inevitabile) trascendimento dell'esperienza storica immediata.

Carmelo Vigna
Università Ca' Foscari, Venezia

Gentile e la filosofia italiana del Novecento

Davide Spanio

Con Gentile, senza dubbio, il pensiero torna a far risuonare in Italia la voce primigenia del progetto filosofico occidentale. Certo, gli esiti dell'attualismo dovevano indurre la filosofia a mettere radicalmente in questione, se non a ribaltare, le prospettive additate dal coro dei pensatori che per oltre due millenni, suscitando una sfida senza precedenti, si erano dati battaglia intorno all'essere. Ma Gentile non avrebbe mai misconosciuto la serietà del compito speculativo richiamato dai Greci e l'inevitabilità della sua assunzione, dal momento che fare filosofia gli sarebbe sempre apparso come lo stesso farsi uomini, ossia esserlo.

Per il pensatore siciliano, infatti, cercare l'essere e la verità che costringeva l'assenso dell'uomo sarebbe equivalso a cercare se stessi, sprigionando il divenire di una realtà sottratta all'inerzia delle cose e consegnata alla dialettica del soggetto, viva della concretezza mortificata dalle astrazioni realistiche e dagli schemi intellettuali. Gentile si avviava perciò a percorrere in modo originale il sentiero che in Europa, muovendo da Cartesio e Kant, sarebbe stato imboccato dalla fenomenologia di Husserl e, non senza notevoli variazioni sul tema, dalla ontologia di Heidegger, fin nelle sue versioni esistenzialistiche, ma anche a far risuonare, a suo modo, le note persistenti del dominio mistico di Wittgenstein. *Che il mondo è. La riconduzione gentiliana dell'essere all'esperienza attuale esortava così l'uomo a onorare il fieri della verità, "contemplazione insieme e creazione", suscitando lo scarto che egli, essendo, sarebbe stato eternamente chiamato a colmare, dovendo essere.*

L'attualismo, una filosofia della prassi

L'attualismo assumeva quindi le sembianze di una filosofia della prassi che, anche enfatizzando la tesi marxiana, alle prese con Feuerbach, doveva tradursi in una celebrazione dell'incessante trasformazione del mondo affidata tuttavia alla sovrana unicità dello spirito come atto puro. E occorre allora non trascurare il fatto che Antonio Gramsci, dando suo malgrado una particolare coloritura attualistica al proprio approccio, non esitasse a considerare la "filosofia dello spirito" crociano-gentiliana (ma è

a Benedetto Croce, l'altro grande protagonista della filosofia italiana del Novecento, che egli guarda con particolare attenzione) come una fondamentale "ritraduzione in linguaggio speculativo dello storicismo realistico" scaturito dal ribaltamento marxiano di Hegel. Il progetto gramsciano di un non rinviabile "Anti-Croce" – da associare tuttavia a un "Anti-Gentile" capace di dare il giusto risalto ai tratti di quella che Augusto Del Noce ricorda come «la prima filosofia dopo Marx che sia sorta nel mondo facendo inizialmente i conti col marxismo» – avrebbe infatti consentito a una parte consistente del nuovo marxismo italiano di affrontare le questioni capitali del realismo e dell'immanentismo storicistico con una consapevolezza ignota altrove. Si sarebbe trattato cioè di rendersi conto di come l'autentica "filosofia della prassi" trovasse nel "divenire in atto" di Gentile un alleato formidabile al quale, con il rinvio alla crociana distinzione di teoria e prassi e all'ambiguo realismo che a suo parere ne conseguiva, poteva essere ricondotta anche l'ammissione di Gramsci relativa a una possibile storicizzazione del marxismo. Per questo verso, in Italia, contrastare Croce, andando incontro a Marx, avrebbe significato avvicinare (o anche incrociare) Gentile, in vista di una più attendibile emancipazione dall'hegelismo, libera dall'ipoteca del positivismo e dello scientismo oltrepassati dal neoidealismo italiano.

Ora, moralità del conoscere, prassismo e storicità dell'essere, coniugando temi e questioni che consentono di collocare l'attualismo nella compagine della grande filosofia europea del XX secolo, evidenziavano i tratti peculiari di una prospettiva che il pensiero italiano del Novecento avrebbe provveduto a perfezionare, esaltando la specificità di un approccio che si sarebbe potuto riconoscere in alcuni profili speculativi accomunati dal tentativo, non improvvisato o rituale, di "oltrepassare Gentile": problematicismo, filosofia neoclassica (ma anche spiritualismo cristiano) e, dirò così, nuovo parmenidismo. Si tratta, naturalmente, di indicare una traiettoria, chiamando a raccolta qualche nome tra quelli destinati a giocare un ruolo significativo sulla scacchiera della filosofia italiana del Novecento, non esente, anche sul versante marxista,

da uno sconcertante (ma per altri versi comprensibile) oblio, quasi una rimozione, del tema crociano e gentiliano.

Problematicismo e filosofia della presenza

Che nell'attualismo fossero la filosofia e il suo destino a parlare, era ciò che fin da subito doveva apparire chiaro a Ugo Spirito e a Guido Calogero, allievi della scuola romana di Gentile. Spirito, affacciando le sembianze del "problematicismo", avrebbe contestato al maestro il ripristino di un momento teorico chiamato a garantire l'identità attuale di teoria e prassi. Se tutto diveniva e non c'era realtà che non si traducesse in una ricerca scientifica priva di presupposti, come poteva giustificarsi il rinvio a un divenire dell'atto intellettualisticamente condannato a ribadire se stesso, eterno e immutabile? La teoria del divenire (la "teoria generale dello spirito come atto puro"), sottratta alla prassi, tornava cioè a postulare l'esistenza dell'oggetto assoluto sul quale la filosofia era stata chiamata semplicemente a mettere gli occhi. In questo senso, Spirito sosteneva che la riforma gentiliana della dialettica di Hegel non fosse bastata a svincolare l'essere da ogni struttura "sopranuotante", in direzione della dialettica autentica. Ma se Gentile aveva mancato il bersaglio, era certamente con il suo arco e le sue frecce che occorreva fare i conti, non essendo possibile disporre di un'arma migliore. La ricerca gentiliana della soluzione, divenuta soluzione, se dava luogo a una "contraddizione", era cioè una contraddizione inevitabile, un ponte di passo in direzione dell'"assoluto adialettico" di cui la dialettica avrebbe tuttavia dovuto rappresentare il vestibolo.

Se il "problematicismo" di Ugo Spirito, lacerato dall'antinomica consistenza del "non so", lamentava l'assenza di una soluzione irriducibile ai sistemi pregressi della filosofia, la "filosofia della presenza" di Guido Calogero invitava ad apprezzare nell'attualismo l'estenuazione del tema dialettico sortita dalla "conclusione della filosofia del conoscere" finalmente destituita di fondamento. Ai suoi occhi, la riproposizione gentiliana della triade arte, religione e filosofia, ma anche la costruzione di una "logica dell'astratto" governata dai tradizionali principi del sapere, irrigidivano in un coerente quadro gnoseologico l'orizzonte attuale che, come "coscienza e volontà", doveva ormai rinviare alla consistenza inoggettivabile del divenire e della temporalità. Per questo verso, il gentiliano "sistema di logica come teoria del conoscere" e la "vita come ricerca" di Ugo Spirito, con l'enfatizzazione del dramma problematicista, dovevano apparire a Calogero come un passo indietro inaccettabile, preda di una nostalgica ambizione pseudofilosofica.

Ora, è evidente come fosse la dialettica dell'attualismo a

suscitare le maggiori riserve degli interpreti e non ciò che l'attualismo, sgombrando il campo per l'essere, aveva contribuito a ripristinare. Lungo questa via, sulla scorta del programma della neoscolastica milanese, era allora Gustavo Bontadini a far tesoro della lezione gentiliana, ma per ridare slancio e solidità agli argomenti della teologia razionale di stampo aristotelico-tomista. La peculiarità dell'approccio bontadiniano sarebbe tuttavia consistita nell'asestamento speculativo del concetto attualistico di "esperienza pura", in ragione della figura aristotelica dell'intenzionalità, cavallo di battaglia della fenomenologia husserliana. Senza velare affatto l'essere, il pensiero al contrario lo svelava, come ritraendosi per consentire la sua irruzione, a lungo impedita dal fraintendimento gnoseologico moderno. Ne usciva così l'immagine di un Gentile collocato interamente all'interno della vicenda filosofica post-cartesiana, a rappresentarne il culmine e l'emancipazione, con un piede tuttavia al di qua della soglia, nella misura in cui la demolizione dell'oggetto presupposto dell'esperienza avrebbe dovuto indurlo a rinunciare alla produttività del soggetto che di quell'oggetto, in effetti, costituiva la controparte. Bontadini provvedeva così a inverare l'"idealismo gnoseologico" dell'attualismo nel "problematicismo situazionale" (o aperto alla soluzione) che egli vedeva all'opera, non senza imbarazzi e ripensamenti, negli scritti di Ugo Spirito. Stando al filosofo cattolico, la dottrina gentiliana, scongiurata l'ipoteca moderna e ricollocato l'essere nel cuore della coscienza come esperienza, taceva problematicamente sulle sue sorti, ripristinando tuttavia le condizioni per tornare a individuarle, sulla scia dei grandi pensatori della tradizione classica, da Talete in poi. La chiave di volta dell'operazione bontadiniana, prodiga della "inferenza metempirica", argomento e sostegno per la dimostrazione dell'esistenza del Creatore trascendente, doveva però consistere in un motivo teorico essenziale, dirimente per gli esiti della scommessa "neoclassica". Si trattava cioè di comprendere come, dopo Gentile, fosse l'essere di Parmenide, eterno e immutabile, prima che aristotelicamente identico e non contraddittorio, a salire sul palcoscenico della coscienza attuale. L'esito metafisico proveniva allora dalla impossibilità che l'essere, apparendo e scomparendo, preda del divenire, fosse originariamente limitato dal non essere, dato che il non essere non era, e dalla necessità che, consegnato dall'esperienza al proprio limite, l'essere invocasse il dominio limitante di uno strato ontologico sottratto alla limitazione, in virtù della creazione. La disequazione dell'essere, indiveniente e diveniente, stringeva allora creatore e creatura in una sintesi a priori per molti versi inedita, alla quale Bontadini assegnava il ruolo della soluzione invano cercata dal pro-

blematicismo, sulla scia di Gentile. Spirito, tuttavia, avrebbe deluso le speranze del pensatore neoclassico, che a più riprese doveva invitarlo a compiere il gran passo, convinto che l'esortazione del suo interlocutore, stante la confutazione gentiliana, equivallesse a un anacronismo nemico della vera filosofia.

L'accento teologizzante

Non sorprende allora che, accentuando gli aspetti religiosi evocati dall'attualismo, Armando Carlini e Michele Federico Sciacca attirassero piuttosto l'attenzione sulla specificità del soggetto gentiliano, irriducibile al solo pensiero, e sulla sua autentica consistenza spirituale. Se Gentile aveva insistito sulla fondamentale ispirazione cristiana dell'idealismo attuale, vera e propria traduzione filosofica del *Fiat voluntas tua*, essi, valorizzando il ceppite rosminiano della sfida gentiliana, invitavano a congedare la metafisica di stampo naturalistico riproposta dal neotomismo (anche nella sua versione neoclassica), per consentire così l'accesso a una dimensione che fosse davvero in sintonia con le esigenze di una fede cristiana matura. Si trattava evidentemente di condurre Gentile nella direzione che questi, enfatizzando gnoseologicamente la dialettica soggetto-oggetto e la creazione attuale, aveva disdegnato, facendo precipitare l'orizzonte spirituale nel dominio delle cose sottoposte al ludibrio di un artefice assoluto. Per questo verso, Carlini sottraeva "la vita dello spirito" alle pastoie di un conoscere destinato a farsi ra-

gione del mondo, spingendo il discorso filosofico a cogliere la pienezza di un atto al cospetto di sé e heideggerianamente problema a se stesso, lacerato nel dualismo interiore destinato a prefigurare l'intimità dell'uomo con Dio. Il ricorso a una "trascendenza immanente" di stampo agostiniano inaugurava allora l'orizzonte di una "metafisica critica" che, rinunciando alle astrazioni di un'ascesa esteriore dal mondo a Dio, doveva esaltare il ruolo dell'arte e della religiosità, il cui centro restava saldamente ancorato alla persona, insieme poesia e fede. L'atto divino, nel suo rivelarsi all'uomo, era così chiamato a sanare originariamente la scissione del solo mondo esistente, il mondo interiore, sensibile e morale, onorando i tratti dell'assoluto che Gentile si era invece ostinato a tradurre in una logica del conoscere preda di un approccio estraneo al dominio spirituale. Ora, di un Gentile, per dir così, contrapposto a Gentile si serviva appunto Sciacca, anch'egli impegnato a sorprendere nello spirito attualisticamente concepito le sembianze di un'oggettività riconducibile all'essere intuito dalla mente in presenza del vero indisponibile. Il soggetto, sprigionando la consistenza di una "interiorità oggettiva", si imbatteva cioè fin da subito nella resistenza di un dato chiamato a illuminarne il cammino. L'intuizionismo di marca platonico-agostiniana, avvicinando Sciacca al Rosmini difeso da Pantaleo Carabellese, contro il gentiliano *Rosmini e Gioberti*, favoriva allora l'avvento di uno "spiritualismo critico" per il quale l'idea valeva come un "apriori ontologico", vera e propria



Maarten van Heemskerck (1498-1574), *Fiat voluntas tua sicut in celo et in terra*, Acquaforte.

traccia della trascendenza di Dio, atto d'essere e persona. Come per Carlini, lo "spirito" dell'attualismo, sottratto alla rapina delle due contrapposte astrazioni del soggettivismo e dell'oggettivismo, atee e non cristiane, rappresentava il viatico indispensabile per il rafforzamento della filosofia d'ispirazione cattolica. Gentile, insomma, aveva lasciato il discorso a metà, cedendo infine alle lusinghe di un irrazionalismo travestito da ultrarazionalismo, testimone e artefice di un assoluto trattenuto nelle maglie rigide dell'Io.

Si trattava allora di stare dalla parte di un immanentismo ricondotto al dominio attuale divenuto spettatore di un più profondo se stesso, oggettivo e trascendente. In questo senso, Carlini e Sciacca alludevano alla contraddizione di un idealismo incapace di celebrare l'atto in divenire senza imbattersi nel vuoto e insignificante avvento del "niente". Certo, per fugare il niente dell'attualità entrambi avevano accentuato il versante "teologizzante" di una filosofia che Croce aveva visto esporsi al "misticismo" dell'essere. Del resto, era a una filosofia dell'essere che, anche per questa via, si finiva per concedere spazio e credibilità, benché l'essere filtrasse dal chiaroscuro della coscienza. L'alternativa spiritualistica al realismo di stampo neoscolastico doveva peraltro contribuire a evidenziare la difficoltà di far convivere attualismo e metafisica nel senso auspicato dalla tradizione aristotelico-tomista, anche e soprattutto quando era Parmenide a guidare la danza. Fatto sta, però, che proprio gli accenti eleatici della sfida neoclassica, alleata bensì di Gentile, ma di Gentile nemica – nella misura in cui l'attualismo, enfatizzando la serietà della storia, trascinava la filosofia nelle secche del "problematicismo trascendentale" (ossia definitivo) – dovevano indurre Emanuele Severino a muovere in direzione di una "metafisica originaria". Il viaggio dall'uomo a Dio era già originariamente compiuto e si trattava perciò di rinviare il discorso filosofico a una inconsueta dualità senza dualismo, parente prossima del creazionismo, ma già oltre il creazionismo tradizionale. Lungo questa via, infatti, ci si sarebbe dovuti convincere della necessità di contestare alla radice la "persuasione" già greca che dell'essere illuminato dalla coscienza si dovesse dire il non essere, non appena l'andirivieni del mondo, decretando il suo venir meno, avesse dettato alla filosofia il consueto copione metafisico. Stando a Severino, era appunto l'impossibile rottura del legame ontologico suggerita dal "divenire" a trionfare inosservata nell'immanentismo gentiliano, mescolando essere e non essere. D'altra parte, egli invitava a comprendere come, concessi per un formidabile abbaglio l'annientamento e l'entificazione dell'essere manifesto, fosse proprio l'indifferenza dei due a imporsi e con essa il "nichilismo" per

cui tutto è nulla e nulla può perciò sottrarsi al processo di produzione e distruzione che l'attualità della coscienza era chiamata a testimoniare. Nemmeno "Dio", cui Bontadini e Spirito continuavano invece a guardare come all'obiettivo credibile di una ricerca che in entrambi appariva compromessa dalla "fede nel divenire" perpetuata dall'approccio gentiliano. Per Severino, del resto, l'attualismo di Gentile, senza mai voltare le spalle al sapere scientifico, custodiva lo spazio teorico-pratico per l'avvento dell'odierna civiltà tecnologica, in ragione del quale sarebbe stata la caduta degli immutabili tradizionali a dominare la scena.

Gentile, un neoeleatico?

Ora, nell'attualismo, nonostante l'instancabile appello alla prassi e alla verità *filia temporis*, sconcertante erede e frutto della dialettica dell'Io, rimangono certamente visibili le tracce consistenti di un pensiero adialettico o dialettico in un senso irriducibile a quello del passato. Del resto, occorre ricordare come a un Gentile addirittura "neoeleatico" rinvino le recenti letture, non ignare dalla riflessione severiniana e fortemente caratterizzate in senso speculativo, di Gennaro Sasso e, al suo fianco, di Mauro Visentin, entrambi impegnati sul fronte del "neoparmenidismo". Non in vista di un severiniano ritorno a Parmenide, per ripetere il "parricidio" platonico inventore del "mondo", ma di uno stare finalmente con Parmenide, opponendo verità e realtà. Se Severino infatti metteva in questione l'esistenza delle "cose", addebitandola alla persuasione nichilistica, ma non quella delle "differenze" eternamente avvinte a se stesse nella luce intramontabile dell'essere, Sasso e Visentin, rintracciando in Gentile (e in Croce) gli elementi essenziali di questa impostazione, invitavano a riflettere sulla estraneità al vero delle differenze mondane come tali, restituendole a una regione irrimediabilmente consegnata al governo dell'"opinione". D'altra parte, a un mondo senza cose alludeva Gentile, quando evocava l'eternità del divenire ribaltato sugli occhi dello "spettatore" trascendentale. Alcune tra le propaggini più significative del suo discorso, ci suggeriscono il modo di pensarlo. Si tratta, certamente, di modi alternativi, addirittura confliggenti, di interpretare l'opera di Gentile (ai quali converrà aggiungere quello di Vincenzo Vitiello che, cimentandosi, non a caso, con l'attualismo e Severino, esorta la filosofia a cogliere le sembianze di un "Dio possibile"), ma accomunati dal costante riferimento a quello che, proprio per la fecondità del suo appello, deve ormai essere considerato a tutti gli effetti un classico della filosofia occidentale.

Davide Spanio
Università Ca' Foscari, Venezia

ESAMI DI STATO 2016

Esami di Stato 2016

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 SECONDARIA.

Italiano

Tipologia A - Analisi del testo

Giuseppe Leonelli

La scomparsa di Umberto Eco, uno degli intellettuali più vivaci e popolari in Italia e all'estero, dei pochi in Italia (forse l'unico?) capaci di insaporire anche il saggio più irto del condimento dello *humour* senza venir meno, quando necessario, al rigore scientifico, è stata commemorata dal Ministero dell'istruzione con la proposta all'esame di maturità d'una prova d'italiano (quella di Tipologia A - Analisi del testo) incentrata sull'interpretazione d'un suo testo, tratto, con una serie di *omissis* che forse avrebbe potuto essere più parca, da *Su alcune funzioni della letteratura*, il saggio che introduce il volume *Sulla letteratura*, del 2002, ora appena ristampato.

Il saggio di Eco si propone di individuare e descrivere «alcune funzioni della letteratura», ovviamente, non tutte: altre appaiono alquanto misteriose, ancora non del tutto individuate e descritte e, forse, non completamente individuabili e descrivibili. Quel che avviene fra un lettore e un libro contiene anche una implicazione di mistero, che richiede l'intervento di quella che definiamo l'interpretazione. I *Promessi sposi*, a esempio, sono sempre gli stessi: l'introduzione dell'Anonimo (*L'Historia si può veramente definire una guerra illustre contro il tempo ...*), quindi il romanzo: «Quel ramo del lago di Como ...» e via fino a «Ma se invece fossimo riusciti ad annoiarvi, credete che non s'è fatto apposta»). Ciò però non impedisce loro di trasformarsi nella sostanza profonda, a seconda del lettore e del tempo in cui vengono letti. È per questo che esiste quella che chiamiamo la critica. Un libro è sempre identico a se stesso ma, ogni volta che viene riletto, e questo addirittura se il lettore è la stessa persona della volta

precedente, è come se fosse riscritto. È quasi fatale rimandare a un famoso racconto di Borges, *Pierre Menard autore del Don Chisciotte*. Un modesto poeta francese riscrive nell'Ottocento il *Don Chisciotte* di Cervantes. Non si tratta di una riscrittura nel senso in cui intendiamo oggi e di cui, nella nostra letteratura, l'esempio più brillante potrebbe apparire l'*Orlando furioso* raccontato da Italo Calvino. Meynard riscrive *letteralmente*, ovvero parola per parola, il *Chisciotte*. Ma i due testi, formalmente identici, sono diversi, perché uno è stato scritto nel Seicento e l'altro nell'Ottocento. Le parole restano uguali, ma il loro senso si trasforma. Si potrebbe quindi dire, e non so se sarebbe piaciuto all'Umberto Eco di questo saggio, particolarmente attento a quello che definisce «l'intenzione del testo», che il lettore può essere considerato in qualche misura un secondo autore. E allora il libro, esasperando il ragionamento, sarebbe sempre un uno, nessuno e centomila? Può darsi. Eco però nel suo saggio è più incline, con piena legittimità, a soffermarsi su quel che, nei testi letterari, è «ciò che non possiamo prendere come spunto per libere interpretazioni». Se per «libere» Eco intende non autorizzate dal testo ha perfettamente ragione e lo confermano gli esempi che porta, non risultanti nell'*abregé* ministeriale. Ma esistono interpretazioni, che possiamo considerare «libere», ma non contrastanti con la letteralità del testo. Anch'esse sono, anche se diverse l'una dall'altra, a tutti gli effetti e legittimamente, «funzioni del testo». In questo saggio Eco accenna appena a questa categoria di letture, sulle quali ci sarebbe piaciuto che l'autore del *Nome della rosa* si soffermasse un po' di più.

TRACCIA MINISTERIALE - Per tutti gli indirizzi di ordinamento e sperimentali

Umberto Eco, *Su alcune funzioni della letteratura*, in *Sulla letteratura*, IV edizione Tascabili Bompiani, Milano 2016.

«Siamo circondati di poteri immateriali, che non si limitano a quelli che chiamiamo valori spirituali, come una dottrina religiosa. [...] E tra questi poteri annovererei anche quello della tradizione letteraria, vale a dire del complesso di testi che l'umanità ha prodotto e produce non per fini pratici (come tenere registri, annotare leggi e formule scientifiche, verbalizzare sedute o provvedere orari ferroviari) ma piuttosto gratia sui, per amore di se stessi – e che si leggono per diletto, elevazione spirituale, allargamento delle conoscenze, magari per puro passatempo, senza che nessuno ci obblighi a farlo (se si prescinde dagli obblighi scolastici). [...] A che cosa serve questo bene immateriale che è la letteratura? [...] La letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall'alto, né da parte della politica, né da parte dell'accademia, può fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. Senza Dante non ci sarebbe stato un italiano unificato. [...]

E se qualcuno oggi lamenta il trionfo di un italiano medio diffusosi attraverso la televisione, non dimentichiamo che l'appello a un italiano medio, nella sua forma più nobile, è passato attraverso la prosa piana e accettabile di Manzoni e poi di Svevo o di Moravia.

La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità. Ho parlato prima di Dante, ma pensiamo a cosa sarebbe stata la civiltà greca senza Omero, l'identità tedesca senza la traduzione della Bibbia fatta da Lutero, la lingua russa senza Puškin [...].

La lettura delle opere letterarie ci obbliga a un esercizio della fedeltà e del rispetto nella libertà dell'interpretazione.

C'è una pericolosa eresia critica, tipica dei nostri giorni, per cui di un'opera letteraria si può fare quello che si vuole, leggendovi quanto i nostri più incontrollabili impulsi ci suggeriscono. Non è vero. Le opere letterarie ci invitano alla libertà dell'interpretazione, perché ci propongono un discorso dai molti piani di lettura e ci pongono di fronte alle ambiguità e del linguaggio e della vita. Ma per poter procedere in questo gioco, per cui ogni generazione legge le opere lette-

rarie in modo diverso, occorre essere mossi da un profondo rispetto verso quella che io ho altrove chiamato l'intenzione del testo».

Sulla letteratura è una raccolta di saggi di Umberto Eco (Alessandria 1932-Milano 2016) pubblicata nel 2002. I testi sono stati scritti tra il 1990 e il 2002 (in occasione di conferenze, incontri, prefazioni ad altre pubblicazioni), ad eccezione di *Le sporchie della forma*, scritto originariamente nel 1954, e de *Il mito americano di tre generazioni antiamericane*, del 1980.

1. Comprensione del testo

Riassumi brevemente il contenuto del testo.

2. Analisi del testo

2.1 Analizza l'aspetto stilistico, lessicale e sintattico del testo.

2.2 «E se qualcuno oggi lamenta il trionfo di un italiano medio, diffusosi attraverso la televisione, non dimentichiamo che l'appello a un italiano medio, nella sua forma più nobile, è passato attraverso la prosa piana e accettabile di Manzoni e poi di Svevo o di Moravia». Spiega il significato e la valenza di tale affermazione dell'autore nel testo.

2.3 Soffermati sul significato di "potere immateriale" attribuito da Eco alla letteratura.

2.4 Quale rapporto emerge dal brano proposto tra libera interpretazione del testo e fedeltà ad esso?

2.5 «La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità» spiega e commenta il significato di tale affermazione.

3. Interpretazione complessiva ed approfondimenti

Sulla base dell'analisi condotta, proponi un'interpretazione complessiva del brano ed approfondiscila con opportuni collegamenti ad altri testi ed autori del Novecento a te noti. Puoi anche fare riferimento alla tua personale esperienza e percezione della funzione della letteratura nella realtà contemporanea.

L'analisi del testo

Che cosa chiede agli esaminandi la prova al punto 2 denominato "Analisi del testo"? Innanzi tutto un riassunto: il che, per le dimensioni del brano proposto e quindi per il fatto che appare esso stesso un super concentrato, poteva forse essere risparmiato. In parole povere, c'è poco da riassumere. E anche, per le stesse ragioni e per la frequenza dei tagli, anche poco da esaminare, come viene richiesto, dal punto di vista «stilistico, lessicale e sintattico». Al punto 2.2, in particolare, si chiede di svelare il significato della seguente frase: «E se qualcuno oggi lamenta il trionfo di un italiano medio, diffusosi attraverso la televisione, non dimentichiamo che l'appello a un italiano medio, nella sua forma più nobile, è passato attraverso la prosa piana e accettabile di Manzoni e poi di

Svevo o di Moravia». Frase perfettamente intendibile se citata nel suo contesto ov'è preparata da una ventina di righe dedicate al volgare dantesco, quello della *Commedia*, che ha poco a che fare, a differenza di quanto sembra a Eco, con il progetto di volgare illustre esposto nel *De vulgari eloquentia*. Messa così, fra i tagli ministeriali, questa frase non ha molto da dire e c'è poco da commentare. Ed eccoci, al punto 2.3, con l'invito a soffermarsi sul «significato di "potere immateriale" attribuito da Eco alla letteratura». Qui i tagli sono stati meno brutali e la risposta di conseguenza sembra più agevole. Forse non per tutti i candidati cui è destinata questa prova, ovvero per i maturandi di ogni specie, sia quelli provenienti dal liceo classico sia quelli del pedagogico, lo scientifico e quelli che una volta si chiamavano "Istituti" e ora sono ribattezzati licei con va-

ESAMI DI STATO 2016

ria denominazione. Che cosa scriverà chi si soffermi sul concetto di «potere immateriale» attribuito alla tradizione letteraria? Concorrerà perfettamente con Eco, che assimila quel potere, pur distinguendo, ai valori spirituali e anche alle radici quadrate? E come risponderà alla domanda cruciale «a che cosa serve questo bene immateriale che è la letteratura»? Eco non si limita a porre la domanda, ma la sua risposta, che comprende sia il concetto generale di “bene immateriale” sia l’uso che se ne può fare, è tagliata dagli ispettori ministeriali e rimandata *in toto* al maturando. Sarà per questo, o forse anche per questo, che la prova di tipologia A non è stata, a quanto mi risulta, se mi risulta bene, svolta da molti candidati. «A che cosa serve» leggiamo «questo bene immateriale che è la letteratura? [...]». Alla letteratura, si potrebbe rispondere, si è chiesto di tutto, che cosa fosse e a che cosa servisse. Ecco una considerazione in proposito di Cesare Garboli nell’*Avvertenza* al volume di saggi *La stanza separata* (Scheiwiller, Milano 2008, p. 31):

Da Sainte-Beuve in poi, dall’idea di letteratura come analisi e critica della vita, chi potrebbe memorizzare tutte le definizioni che ci sono state offerte di quest’oggetto volatile? Ma si farebbe più presto a contare i numeri, o a cercare di baciare le proprie labbra, che a chiedersi “che cos’è la letteratura”. Ieri era impegno, domani è già contemplazione del niente. Oggi è sinonimo di “menzogna”, ieri l’altro lo era di “vita”. Ma comunque lo si rigiri, in termini moderni la letteratura è sempre concepita “come”, cioè come qualcosa, come negazione di se stessa. Io arrivo solo a una tautologia. La letteratura è la letteratura ...

Peccato sia stata tagliata, nel testo proposto ai maturandi, la risposta di Eco in *Su alcune funzioni della letteratura*: la letteratura è «un bene che si consuma *gratia sui* e dunque non deve servire a nulla». Ma c’è un modo di servire, per dir così, involontario e quindi non strumentalizzabile, non orientabile verso uno scopo preconstituito. Ecco un passo del saggio riportato nell’*abregé*:

La letteratura tiene anzitutto in esercizio la lingua come patrimonio collettivo. La lingua, per definizione, va dove essa vuole, nessun decreto dall’alto, né da parte della politica, né da parte dell’accademia, può fermare il suo cammino e farla deviare verso situazioni che si pretendano ottimali. [...] La lingua va dove vuole ma è sensibile ai suggerimenti della letteratura. Senza Dante non ci sarebbe stato un italiano unificato.

Grazie a questo passo, inserito nel contesto, i maturandi possono cavarsela meglio di fronte a questa richiesta montata su un’affermazione di Eco «“La letteratura, contribuendo a formare la lingua, crea identità e comunità”; spiega e commenta il significato di tale affermazione». È evidente che l’esercizio della letteratura implica la necessità di una lingua comune. Chi parla (esiste anche una letteratura orale) o scrive ha bisogno di un referente che

intenda quel che gli viene detto o scritto. Di conseguenza l’esercizio della letteratura produce, coltiva e affina una comunità linguistica. Possiamo aggiungere, come sviluppo dell’affermazione di Eco, che questo avviene anche quando la lingua in cui si scrive non sia quella in cui si parla. Ciò vale, a parte gli inizi (ma che inizi: la *Vita Nova* e la *Divina Commedia*!) sostanzialmente per tutta la letteratura italiana, compresi Manzoni e Svevo, entrambi citati nel settore 2.2 della *Analisi del testo* richiesta ai maturandi: Manzoni sapeva meglio il francese e il dialetto milanese dell’italiano, in seguito identificato nella parlata della borghesia fiorentina, mentre Svevo conosceva bene il tedesco e il dialetto triestino, ma si mostra ancora incerto nell’italiano dei romanzi e delle opere teatrali.

L’interpretazione complessiva

Lo svolgimento della prima prova si conclude con una richiesta finale: «Sulla base dell’analisi condotta, proponi un’interpretazione complessiva del brano e approfondiscila con opportuni collegamenti ad altri testi e autori del Novecento a te noti. Puoi anche fare riferimento alla tua personale esperienza e percezione della funzione della letteratura nella realtà contemporanea». Povero maturando! Ricordiamo che la prova dura in tutto sei ore: dopo tutto quello che gli è stato prescritto di trattare, occorre non solo un’«interpretazione complessiva» del brano, di fatto già compiuta, anche se a puntate, rispondendo ai vari quesiti e richieste proposti, ma addirittura l’«interpretazione complessiva» va rideclinata su «testi e autori del Novecento» noti a chi sta giungendo stanco a quella che avrebbe dovuta essere una conclusione, non una riproposizione con ulteriore sviluppo in area novecentesca dei temi già svolti. E se avanzasse un po’ di tempo, magari una decina di minuti, si può «anche fare riferimento alla tua personale esperienza e percezione della funzione della letteratura nella realtà contemporanea». Qui forse i dieci minuti sarebbero anche troppi. Povera letteratura e soprattutto povera «nella realtà contemporanea». E dove si è rifugiata la letteratura in questa realtà? Cosa direi, chiedo a me stesso, in proposito se avessi dovuto svolgere io il tema? Io che, oltretutto docente universitario, sono stato per una quarantina d’anni almeno, critico letterario del «Mondo», del «Corriere della sera», del «Giornale» di Montanelli, della «Rivista dei libri», della «Repubblica»? Esiste ancora la letteratura? E dove s’è cacciata? Mi torna in mente la conclusione di una delle più belle poesie di Giorgio Caproni, riferita alla madre: «Anima mia, sii brava/e va in cerca di lei./Tu sai cosa darei/se la incontrassi per strada».

Giuseppe Leonelli
Università Roma Tre

Tipologia B - Redazione di un saggio breve o di un articolo di giornale

CONSEGNE

Sviluppa l'argomento scelto o in forma di «saggio breve» o di «articolo di giornale», utilizzando, in tutto o in parte, e nei modi che ritieni opportuni, i documenti e i dati forniti.

Se scegli la forma del «saggio breve» argomenta la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio. Premetti al saggio un titolo coerente e, se vuoi, suddividilo in paragrafi.

Se scegli la forma dell'«articolo di giornale», indica il titolo dell'articolo e il tipo di giornale sul quale pensi che l'articolo debba essere pubblicato.

Per entrambe le forme di scrittura non superare cinque colonne di metà di foglio protocollo.

Ambito artistico-letterario

Padri e figli, tradizione e modernità

Fabio Pierangeli

La traccia ministeriale, per la sezione che riguarda il saggio breve di ambito storico artistico si limita a indicare da quale edizione ha tratto le citazioni da commentare e nel caso di Kafka anche il traduttore. L'anno è quello della pubblicazione, in una delle tante ristampe per editori nazionali e di facile consultazione. Così che solo il quadro di De Chirico ha la sua data effettiva di realizzazione, il 1922. Una notazione che potrebbe sembrare marginale ma ricopre, invece, a mio avviso, una importanza fondamentale, considerata la tendenza odierna di appiattare qualsiasi informazione in un intruglio di facile consultazione, senza riflessi, contesti, condizionamenti.

La prospettiva storica

I ragazzi della maturità dovrebbero saper collocare Tozzi o Kafka almeno a grandi linee in un contesto storico, pur tuttavia occorre dare l'esempio e indicare con precisione la data della prima pubblicazione e di seguito, semmai, quella di una edizione corrente. Un dato utile anche per un accostamento più consapevole al saggio breve di carattere multidisciplinare per non lasciarlo intendere con un libero flusso indifferenziato nella cultura di ogni epoca.

Il rapporto tra la tradizione e la modernità è fondamentale, specialmente quando si tratta di una tematica così ampia e potremmo dire, archetipica, fondamento del vivere umano e quindi, anche secondo il brano di Umberto Eco scelto per l'altro ambito della prima prova di italiano, oggetto privilegiato della letteratura, capace di esplorare profondamente l'esperienza umana secondo lo specifico di un linguaggio che ha formato l'identità nazionale non solo dell'Italia. Ritengo, insomma, egualmente importanti, in una dialettica stringente, la sottolineatura della prospettiva storica in cui si inserisce il contenuto letterario e la potenzialità eterna, dunque attuale, della letteratura che parla al cuore dell'uomo di ogni epoca.

Il Figliol prodigo: un tema archetipico

Puntualizzato questo aspetto non secondario, la traccia del ministero è molto suggestiva e istruttiva, con la coraggiosa introduzione del quadro di De Chirico sul Figliol prodigo e le altre citazioni.

Un tema, quello del Figliol prodigo svolto in quegli anni dalle personalità più diverse, a dimostrazione, appunto, di come un archetipo, questa volta iscritto nella realtà evangelica, si presti alle interpretazioni più diverse, a se-

ESAMI DI STATO 2016

TRACCIA MINISTERIALE

ARGOMENTO

Il rapporto padre-figlio nelle arti e nella letteratura del Novecento

DOCUMENTI

Mio padre è stato per me "l'assassino"

Mio padre è stato per me "l'assassino",
fino ai vent'anni che l'ho conosciuto.
Allora ho visto ch'egli era un bambino,
e che il dono ch'io ho da lui l'ho avuto.

Aveva in volto il mio sguardo azzurrino,
un sorriso, in miseria, dolce e astuto.
Andò sempre pel mondo pellegrino;
più d'una donna l'ha amato e pasciuto.

Egli era gaio e leggero; mia madre
tutti sentiva della vita i pesi.
Di mano ei gli sfuggì come un pallone.

"Non somigliare - ammoniva - a tuo padre".
Ed io più tardi in me stesso lo intesi:
eran due razze in antica tenzone.

(Umberto Saba, *Il canzoniere* sezione *Autobiografia*,
Einaudi, Torino 1978).

«Dei primi anni ricordo bene solo un episodio. Forse anche tu lo ricordi. Una notte piagnucolavo incessantemente per avere dell'acqua, certo non a causa della sete, ma in parte probabilmente per infastidire, in parte per divertirmi.

Visto che alcune pesanti minacce non erano servite, mi sollevasti dal letto, mi portasti sul ballatoio e mi lasciasti là per un poco da solo, davanti alla porta chiusa, in camicia. Non voglio dire che non fosse giusto, forse quella volta non c'era davvero altro mezzo per ristabilire la pace notturna, voglio soltanto descrivere i tuoi metodi educativi e l'effetto che ebbero su di me. Quella punizione mi fece sì tornare obbediente, ma ne riportai un danno interiore.

L'assurda insistenza nel chiedere acqua, che trovavo tanto ovvia, e lo spavento smisurato nell'essere chiuso fuori, non sono mai riuscito a porli nella giusta relazione. Ancora dopo anni mi impauriva la tormentosa fantasia che l'uomo gigantesco, mio padre, l'ultima istanza, potesse arrivare nella notte senza motivo e portarmi dal letto sul ballatoio, e che dunque io ero per lui una totale nullità».

(Franz Kafka, *Lettera al padre*, traduzione di C. Groff,
Feltrinelli, Milano 2013).

«Pietro, gracile e sovente malato, aveva sempre fatto a Domenico un senso d'avversione: ora lo considerava, magro e pallido, inutile agli interessi; come un idiota qualunque! Toccava il suo collo esile, con un dito sopra le venature troppo visibili e lisce; e Pietro abbassava gli occhi, credendo di dovergliene chiedere perdono come di una colpa. Ma questa docilità, che sfuggiva alla sua violenza, irritava di più Dome-

nico. E gli veniva voglia di canzonarlo. [...] Pietro stava zitto e dimesso; ma non gli obbediva. Si tratteneva meno che gli fosse possibile in casa; e, quando per la scuola aveva bisogno di soldi, aspettava che ci fosse qualche avventore di quelli più ragguardevoli; dinanzi al quale Domenico non diceva di no. Aveva trovato modo di resistere, subendo tutto senza mai fiatare. E la scuola allora gli parve più che altro un pretesto, per star lontano dalla trattoria. Trovando negli occhi del padre un'ostilità ironica, non si provava né meno a chiedergli un poco d'affetto. Ma come avrebbe potuto sottrarsi a lui? Bastava uno sguardo meno impaurito, perché gli mettesse un pugno su la faccia, un pugno capace d'alzare un barile. E siccome alcune volte Pietro sorrideva tremando e diceva: - Ma io sarò forte quanto te! - Domenico gli gridava con una voce, che nessun altro aveva: - Tu? - Pietro, piegando la testa, allontanava pian piano quel pugno, con ribrezzo ed ammirazione».

(Federigo Tozzi, *Con gli occhi chiusi*,
BUR Bibl. Univ., Rizzoli, Milano 1986).



Giorgio de Chirico, *Il figliol prodigo*, 1922,
Milano, Civico Museo d'Arte Contemporanea.

conda della sensibilità degli autori. Ne scrive D'Annunzio nelle *Faville del maglio*, con il suo taglio di rottura con la tradizione religiosa, riscrivendo la parabola senza un ritorno al padre, ne scrive Rilke nei *Quaderni di Malte Laurids Brigge* (pubblicati nel 1910) auspicando una ideologia della dispersione mentale quanto fisica, appresso alla parcellizzazione del reale che caratterizzerà la nostra epoca.

Anche lo scrittore francese André Gide torna significativamente alla immagine evangelica nel breve testo apparso per la prima volta in rivista nel 1908: cinque scene e altrettanti dialoghi tra il prodigo e gli altri personaggi del racconto, a cui l'autore de *L'immoraliste* aggiunge una madre e un fratello minore. La voce dell'autore si inserisce direttamente una sola volta nei dialoghi, a proposito del momento culminante, quello dell'abbraccio descritto nel quadro di De Chirico.

Una evocazione che nasconde un sentimento di partecipazione, di immedesimazione: «Dio mio, come un ragazzo m'inginocchio oggi davanti a voi col viso intriso di lacrime. Immagino l'abbraccio del Padre; al calore di un tale amore il mio cuore si fonde».

Le scene che compongono la breve opera si dirigono però su un altro piano. Il prodigo resta al fine nella casa del padre, dopo il ritorno, per debolezza e rassegnazione. Quell'abbraccio non genera una vita nuova nel tempo quotidiano dell'esistenza. Consegna al fratello minore il messaggio che ha imparato nei giorni della lontananza: fuggire sempre e comunque, essere diverso a ogni costo, abbattere tutte le convenzioni.

Ne I ritorni Salvatore Quasimodo immagina, nella splendida notte romana, sulle panchine di piazza Navona, di rileggere alla madre lontana il racconto del Figliol prodigo

Sotto il capo incrociavo le mie mani
e ricordavo i ritorni:
odore di frutta che secca sui graticci,
di violaciocca, di zenzero, di spigo;
quando pensavo di leggerli, ma piano,
(io e te, mamma, in un angolo in penombra)
la parabola del prodigo,
che mi seguiva sempre nei silenzi
come un ritmo che s'apra ad ogni passo
senza volerlo.

In un'altra lirica, scrive «In povertà di carne, come sono, eccomi Signore», verso che, diversamente dalla atmosfera metafisica, in fine dei conti distaccata, come di fronte a una vetrata che impedisca un sentimento forte, di De Chirico, rimanda al seicentesco capolavoro di Rembrandt, con il padre quasi cieco ma le cui mani esprimono, con l'espressione del volto, la tenerezza del perdono, l'ab-

braccio della gioia di fronte a quell'eccomi di umiltà.

Lì dovevamo essere, commenta alcuni passi del Vangelo Guido Morselli, quando Cristo raccontava e abbracciava i peccatori, con le sue mani sporche di polvere, la stanchezza nel viso.

Del resto il Novecento, non solo italiano, si apre con la metafora della orfanità, in quella suggestiva e drammatica convergenza di motivi stilistici, poetici e biografici che si intravedono nell'opera di Giovanni Pascoli.

Nostalgia da una parte, dunque, con la relativa difficoltà, a partire da questa morte personale e filosofica, conflitto dall'altra, quello sottolineato in modo esemplare dalla lettera di Kafka e in tutta l'opera di uno dei più grandi prosatori della modernità letteraria: Federico Tozzi. Nelle sue novelle e nei suoi romanzi, in cui assistiamo letteralmente a una castrazione, l'ombra pesante e oppressiva del padre ha la consistenza dei nuovi valori della società della produzione e del consumo: i soldi e il sesso (dunque il potere, i nuovi dei come li definirà Eliot). La sensibilità artistica e spirituale dei figli, le loro legittime aspirazioni vengono brutalmente emarginate o tollerate come stravaganti o frutto di inettitudine.

Giovanni Testori ha suggestivamente considerato l'opera maggiore del teatro contemporaneo *I sei personaggi in cerca d'autore* di Pirandello come una espressione suprema di nostalgia dell'alterità, unendo in un unico binario i due solchi di nostalgia e ribellione citati in precedenza.

Accostando la figura del Figlio ad Amleto (due archetipi della modernità nel segno del padre) il dramma pirandelliano viene recepito nella centralità del rifiuto di superare l'abbandono nel quale l'autore ha lasciato i personaggi in quella che con Moravia potremmo definire la realtà che non convince di esistere. Non si tratta propriamente di un autore drammatico quello cercato dai sei: proprio la tragedia finale, atroce, non può essere giustificata con il perimetro unico del metateatro, che semmai è la tecnica per la quale si arriva a quel punto culminante. Vi è una sproporzione abissale, da spiegare, nell'ottica testoriana, solo con l'evidenza che «dentro l'autore, si nasconde, lui, Dio». Così il colloquio straziato della Figliastro con la sorellina, la morte di quest'ultima e il suicidio del Giovinetto rendono testimonianza a una ricerca più alta, dalla notte all'alba, dove, riconosciuto l'Autore, Verità e Realtà possono coincidere, nel grido del Padre. Non a caso l'itinerario dello scrittore si conclude sotto il segno della Carità, del perdono, con la traduzione della paolina Lettere ai Corinti.

Fabio Pierangeli
Università Roma Tor Vergata

Ambito socio-economico

Stefano Zamagni

In anni recenti è cresciuto significativamente il dibattito intorno alla necessità di superare il Pil, secondo altri, di affiancargli nuovi indicatori che dicano di altre dimensioni del benessere. Ciò deriva dal bisogno, avvertito da significative componenti della società civile, di arrivare a un indicatore più significativo del benessere delle nazioni e tutto questo sta avvenendo in parallelo alla riscoperta della differenza tra i concetti di crescita e di sviluppo. L'idea di sviluppo rinvia, letteralmente, all'espressione "liberare dai viluppi", cioè dalle catene che impediscono alle persone la possibilità della propria fioritura. Invero, la categoria di sviluppo comprende tre dimensioni: quella quantitativa, cioè quella della crescita misurata dal Pil, quella socio-relazionale e quella spirituale. Si badi, però, che queste tre dimensioni stanno tra di loro in relazione moltiplicativa, non additiva; quanto a dire che non sono ammessi *trade-off* del tipo: per aumentare la crescita si è disposti a sacrificare la relazionalità o la spiritualità, o viceversa. Si può pertanto affermare che ama lo sviluppo chi ama la libertà positiva (la libertà di), mentre si può crescere anche in condizioni di servitù.

Gli indicatori di benessere

Nel 2010, dalla collaborazione tra Cnel e Istat è sorta, nel nostro paese, l'iniziativa di pubblicare annualmente indicatori di benessere, in aggiunta all'indicatore del Pil. Si tratta del Bes (Benessere Equo e Sostenibile) che costituisce la risposta italiana a quanto già altri paesi (Uk, Francia, Germania, Usa, ...) avevano realizzato per reagire alla cosiddetta "dittatura del Pil". C'è ormai ampio consenso tra studiosi e *policy-makers* sul punto che la scienza economica "ufficiale" è una buona guida per il *prospering*, cioè per la crescita, ma è uno scomodo compagno di viaggio per il *flourishing*, cioè per lo sviluppo umano integrale. Invero, nella stagione della post-modernità, gli indicatori oggettivi del benessere non sono più sufficienti (se mai lo sono stati) per esprimere lo star-bene della gente, uno star-bene che dipende sempre di più da elementi non monetari quali la qualità dell'ambiente, la disponibilità di beni relazionali, la fruizione culturale, la qualità della democrazia e altri ancora. Un caso, ormai da manuale, è quello del piccolo regno del Bhutan, il cui Pil è uno dei più bassi del mondo, ma che nell'arco di pochi

anni ha visto aumentare la vita media degli abitanti di quasi 19 anni. E ciò in seguito all'introduzione di un indicatore denominato Fil (Felicità Interna Lorda), e dell'implementazione di adeguate politiche.

Giorgio Fuà (1919-2000), economista anconetano, è lo studioso che, assai prima che esplodesse la stagione delle critiche al Pil e dei nuovi indicatori, aveva posto al centro della sua ricerca il tema della misurazione della felicità pubblica. E ciò in piena continuità con la linea di pensiero dell'Economia Civile – una linea squisitamente italiana affermatasi nella seconda metà del '700 all'epoca dell'Illuminismo napoletano e milanese. Lo stesso si può dire dell'economista francese François Perroux, che fu tra i primi a denunciare i limiti del Pil: «Il prezzo della vita proviene da cose senza prezzo. Nella sfera dell'atto gratuito, del dono di ciò che possiede e di ciò che è, l'uomo raggiunge la sua dignità più incontestabile» (*Le capitalisme*, 1962: sei anni prima del celebre discorso di Robert Kennedy del 18 marzo 1968!).

Il Pil, un indicatore incompleto ...

Il Pil dice molte cose, ma non il benessere delle persone, né la qualità di vita, né i diritti di libertà di un paese. Il Pil indica il valore dei beni e dei servizi prodotti in un paese in un certo anno, espressi in termini di prezzi di mercato. Un tempo, prima dell'avvento della globalizzazione, era anche indicatore di posti di lavoro e forse di benessere (in società che uscivano dall'indigenza aumentare merci e servizi voleva dire aumentare anche il benessere delle famiglie). Oggi, indica sempre meno e sempre peggio. Che cosa hanno di buono la pornografia, la prostituzione, il gioco d'azzardo, ...? Nulla, ma concorrono ad accrescere il Pil. Più la gente si rovina giocando alle *slot machine* più aumentano i posti di lavoro nel settore, più si accresce il (troppo piccolo) gettito fiscale e più aumenta il Pil; e quel che è più grave è che parte di questi profitti sbagliati finiscono per finanziare organizzazioni *non profit*, che magari si occupano di curare le vittime di quelle dipendenze. «È il capitalismo, bellezza!» – si obietterà da parte dello sciocco –, ma non per questo è meno triste e preoccupante. A partire dagli anni 1990, l'Onu raccogliendo l'insistente richiamo di Amartya Sen, ha introdotto nelle sue statistiche l'Indice dello Sviluppo Umano (Isu), che affianca al Pil due altri indicatori di centrale ri-

TRACCIA MINISTERIALE

ARGOMENTO

Crescita, sviluppo e progresso sociale. È il Pil misura di tutto?

DOCUMENTI

Prodotto Interno Lordo – La produzione come ricchezza.

Il prodotto interno lordo è il valore di tutto quello che produce un paese e rappresenta una grandezza molto importante per valutare lo stato di salute di un'economia, sebbene non comprenda alcuni elementi fondamentali per valutare il livello di benessere. [...] Il Pil è una misura senz'altro grossolana del benessere economico di un paese. Tuttavia, anche molti dei fattori di benessere che non rientrano nel calcolo del Pil, quali la qualità dell'ambiente, la tutela della salute, la garanzia di accesso all'istruzione, dipendono in ultima analisi anche dalla ricchezza di un paese e quindi dal suo PIL.

Enciclopedia dei ragazzi -2006- Treccani on-line
di Giulia Nunziante ([http://www.treccani.it/enciclopedia/prodotto-interno-lordo_\(Enciclopedia-dei-ragazzi\)](http://www.treccani.it/enciclopedia/prodotto-interno-lordo_(Enciclopedia-dei-ragazzi)))

«Con troppa insistenza e troppo a lungo, sembra che abbiamo rinunciato alla eccellenza personale e ai valori della comunità, in favore del mero accumulo di beni terreni. Il nostro Pil ha superato 800 miliardi

di dollari l'anno, ma quel Pil – se giudichiamo gli Usa in base a esso – comprende anche l'inquinamento dell'aria, la pubblicità per le sigarette e le ambulanze per sgombrare le nostre autostrade dalle carnicine dei fine settimana. Il Pil mette nel conto le serrature speciali per le nostre porte di casa e le prigioni per coloro che cercano di forzarle. Comprende il fucile di Whitman e il coltello di Speck, e i programmi televisivi che esaltano la violenza al fine di vendere giocattoli ai nostri bambini. Cresce con la produzione di napalm, missili e testate nucleari e non fa che aumentare quando sulle loro ceneri si ricostruiscono i bassifondi popolari. Comprende le auto blindate della polizia per fronteggiare le rivolte urbane. Il Pil non tiene conto della salute delle nostre famiglie, della qualità della loro educazione o della gioia dei loro momenti di svago. Non comprende la bellezza della nostra poesia, la solidità dei valori famigliari o l'intelligenza del nostro dibattere. Il Pil non misura né la nostra arguzia, né il nostro coraggio, né la nostra saggezza, né la nostra conoscenza, né la nostra compassione, né la devozione al nostro Paese. Misura tutto, in poche parole, eccetto ciò che rende la vita veramente degna di essere vissuta. Può dirci tutto sull'America ma non se possiamo essere orgogliosi di essere americani».

Dal discorso di Robert Kennedy, ex-senatore statunitense,
tenuto il 18 marzo del 1968;
riportato su «Il Sole 24 Ore» di Vito Lops del 13 marzo 2013
(<http://24o.it/Eqdv8>)

levanza: lo stato di salute della popolazione e il grado di alfabetizzazione della stessa.

... e uno strumento obsoleto

Dal punto di vista storico, il Pil è un algoritmo relativamente recente: si sviluppa pienamente nel periodo tra le due guerre mondiali a opera di economisti fuoriusciti dall'Urss quali W. Leontief e S. Kuznets, oltre che da studiosi inglesi quali J. Hicks e R. Stone. Questo per sottolineare che la critica più seria che oggi va rivolta al Pil è la sua obsolescenza: è paradossale che la realtà economica di oggi, radicalmente diversa da quella di novant'anni fa, continui a essere descritta servendosi della stessa metodologia di calcolo. Che fare, allora? Oltre che aggiornare le tecniche di misurazione del Pil, assai poco adeguate a dar conto di una ricchezza sempre più materiale e sempre meno legata alle merci, occorre affiancare alla contabilità dei flussi (il reddito è un flusso), quella degli *stock* (capitali, patrimoni, ambiente naturale). Nell'era dei beni comuni (*commons*) nella quale siamo entrati con il terzo millennio, sono gli *stock* che tornano a occupare il centro della scena economica, sociale e politica. In verità, il tema ambientale, ma anche quello relazionale e sociale (flussi migratori, inclusione, terrorismo ...) sono faccende di *stock*, di forme di capitali, e non di flussi. Anzi,

i flussi di reddito, inclusi i grandi flussi finanziari che oggi hanno superato di ben dodici volte i flussi di beni e servizi reali, stanno producendo effetti molto seri sugli stock del nostro pianeta. (Nel 1980, il Pil mondiale era all'incirca eguale al complesso degli attivi finanziari, sempre a livello mondiale. Nel 2014, quest'ultima cifra è salita a 700.000 miliardi di dollari, dodici volte superiore al Pil globale).

Superare la logica del profitto

C'è, infine, una questione più generale di carattere culturale e politico, a un tempo. C'è bisogno di un cambiamento culturale che sappia “vedere” i nuovi indicatori e poi li sappia prendere sul serio. A cominciare dal mondo della *business community*: finché gli unici indicatori di successo delle imprese sono i profitti conseguiti – per di più, di breve periodo – e finché si continuerà a confondere la meritocrazia con il principio di meritorietà – come purtroppo continuano a fare anche personaggi collocati in posizioni di alta responsabilità – sarà assai difficile che l'*ethos* pubblico giunga ad apprezzare e valorizzare indicatori diversi dal Pil. È una questione culturale, la cui soluzione non può che partire dalla scuola, dal luogo, cioè, dove si formano le mappe cognitive dei giovani e dove si svolge il fondamentale processo educativo.

ESAMI DI STATO 2016

È quando ci si porta a un tale livello di discorso che si comprende perché in tempi recenti si stia tornando a discutere di felicità pubblica, in aggiunta e in forte correzione, della felicità individuale. È agevole darsene conto. L'umanesimo civile (XV secolo) aveva spiegato che la virtù vera è la virtù civile, che la vita umana è la *vita activa*, e che non c'è virtù nella vita solitaria, ma solo nelle città. (Si ricorderà *La città felice* di Francesco Patrizi del 1553). È a partire da un tale presupposto che ha inizio, nella modernità, la riflessione attorno al tema del progresso sociale visto, sulla traccia aristotelica, come frutto delle virtù civiche e quindi di una realtà immediatamente sociale. Sono queste le radici profonde del discorso sul ben-essere pubblico, discorso che a partire dalla rivoluzione industriale è stato progressivamente messo in disparte in seguito all'avanzata della filosofia utilitarista. È avvenuto così che la felicità pubblica ha cessato di essere

l'oggetto primario di studio dell'economia, per cedere il posto all'utilità privata. Mai si dimentichi che il Pil è il figlio culturale dell'utilitarismo.

Che la nozione di ben vivere sociale conosca, oggi, sull'onda di una moltitudine di vicende, una sorta di risveglio, di rinnovato interesse, è cosa che ci viene confermata da una pluralità di segni e questo apre alla speranza. Non c'è da meravigliarsene: quando si arriva a prendere atto della crisi di civilizzazione che incombe, si è quasi spinti ad abbandonare ogni atteggiamento distopico, osando vie nuove e di pensiero e di azione.

Stefano Zamagni
Università di Bologna

Ambito storico-politico

Lucia Danioni

I brani della prova d'italiano (ambito storico-politico) presentano per la prima volta una tematica connessa al valore del paesaggio quasi a voler sottolineare l'attenzione che in questi ultimi anni il Miur ha dedicato ai temi della salvaguardia artistica e paesaggistica¹.

Se si scorrono le tracce finora assegnate bisogna risalire all'anno scolastico 2001-2002 per trovare questo soggetto proposto non come a se stante, ma in rapporto alla poesia.

Il tema di ambito storico-politico ha suscitato quest'anno l'interesse degli studenti; i dati ufficiali riportano, infatti, che la maggioranza dei maturandi (23,2%) ha scelto proprio questa traccia.

Suggerisco alcune riflessioni utili anche per la progettazione di attività didattiche ricordando che l'Italia detiene il maggior numero di siti appartenenti al Patrimonio mondiale dell'Unesco e che molti di essi sono territori con specifici caratteri naturalistici e artistici.

Il concetto di paesaggio

Settis e Carandini definiscono il paesaggio come organismo complesso prodotto dall'interazione uomo-natura. L'elemento naturale si fonde con quello antropico coin-

volgendo la realtà fisica, la dimensione estetica, soggettiva e percettiva, gli accadimenti storici e le espressioni dell'attività umana (architettonica, artistica, rurale, artigianale) che nel tempo si sono stratificate e depositate in un sistema complesso e dinamico di relazioni.

I documenti si riferiscono espressamente al paesaggio italiano che, come sostiene Sgarbi, «lascia emergere l'intreccio tra una grande natura e una grande storia» e concordano con la definizione espressa dalla Convenzione Europea del Paesaggio; firmata nel 2000 a Firenze da ventisette paesi dell'Unione Europea, ha tra i principali obiettivi quello di «riconoscere giuridicamente il paesaggio in quanto componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni, espressione della diversità del loro comune patrimonio culturale e naturale e fondamento della loro identità» e ne dà all'articolo 1 la definizione: «Paesaggio: designa una determinata parte di territorio, così come

¹ A questo proposito vedasi le diverse attività previste dai Protocolli d'Intesa tra Miur e MiBact (Ministero dei Beni e delle Attività Culturali e del Turismo) fra cui l'attivazione del concorso nazionale "Articolo 9 della Costituzione. Cittadini attivi per il paesaggio e l'ambiente" ormai alla sua quarta edizione (www.articolo9dellacostituzione.it).

TRACCIA MINISTERIALE

ARGOMENTO

Il valore del paesaggio

DOCUMENTI

«[...] il paesaggio italiano non è solo natura. Esso è stato modellato nel corso dei secoli da una forte presenza umana.

È un paesaggio intriso di storia e rappresentato dagli scrittori e dai pittori italiani e stranieri e, a sua volta, si è modellato con il tempo sulle poesie, i quadri e gli affreschi. In Italia, una sensibilità diversa e complementare si è quindi immediatamente aggiunta all'ispirazione naturalista. Essa ha assimilato il paesaggio alle opere d'arte sfruttando le categorie concettuali e descrittive della «veduta» che si può applicare tanto a un quadro o a un angolo di paesaggio come lo si può osservare da una finestra (in direzione della campagna) o da una collina (in direzione della città). [...] l'articolo 9 della Costituzione italiana (1) è la sintesi di un processo secolare che ha due caratteristiche principali: la priorità dell'interesse pubblico sulla proprietà privata e lo stretto legame tra tutela del patrimonio culturale e la tutela del paesaggio.»

Salvatore SETTIS, *Perché gli italiani sono diventati nemici dell'arte*, ne "Il giornale dell'Arte", n. 324/2012

(1) (Art. 9 Costituzione italiana) - La Repubblica promuove lo sviluppo della cultura e la ricerca scientifica e tecnica. Tutela il paesaggio e il patrimonio storico e artistico della Nazione.

«Nei contesti paesaggistici tutto è, invece, solido e stabile, frutto dell'instancabile sovrapporsi di azioni umane, innumerevoli quanto irrinconoscibili, ritocchi infiniti a un medesimo quadro, di cui l'iconografia principale si preserva, per cui tutto muta nell'infinitesimo e al tempo stesso poco cambia nell'ampio insieme, ed è il durare di questa nostra conchiglia che racconta la nostra qualità di popolo, in una sintesi suprema di memoria visibile, ordinatamente disposta. Sì, i paesaggi non sono ammassi informi né somme di entità, ma ordini complessi, generalmente involontari a livello generale, spontanei e autoregolati, dove milioni di attività si sono fuse in un tutto armonioso. È un'armonia e una bellezza questa di tipo poco noto, antropologico e storico

più che meramente estetico o meramente scientifico, a cui non siamo stati adeguatamente educati. [...] Capiamo allora perché le Costituzioni che si sono occupate di questi temi, da quella di Weimar alla nostra, hanno distinto tra monumenti naturali, storici e artistici, [...] e il paesaggio [...], dove natura, storia e arte si compongono stabilmente [...]. E se in questa riscoperta dell'Italia, da parte nostra e del globo, stesse una possibilità importante di sviluppo culturale, civile ed economico del nostro paese in questo tempo di crisi?».

Dal discorso del Presidente FAI Andrea CARANDINI al XVII Convegno Naz. Delegati FAI- Trieste 12 aprile 2013; (<http://www.fondoambiente.it/Dal-Presidente/Index.aspx?q=convegno-di-trieste-discorso-di-andrea-carandini>)

«Il paesaggio italiano rappresenta l'Italia tutta, nella sua complessità e bellezza e lascia emergere l'intreccio tra una grande natura e una grande storia, un patrimonio da difendere e ancora, in gran parte, da valorizzare. La sacralità del valore del paesaggio [...] è un caposaldo normativo, etico, sociale e politico da difendere e tutelare prima e sopra qualunque formula di sviluppo che, se è avulsa da questi principi, può risultare invasiva, rischiando di compromettere non solo la bellezza, ma anche la funzionalità presente e futura. Turismo compreso.»

Dall'intervento di Vittorio SGARBI alla manifestazione per la commemorazione del 150° anniversario dell'Unità d'Italia a Palermo-12 maggio 2010- riportato su "La Sicilia" di Giorgio PETTA del 13 maggio 2010

«Tutti, è vero, abbiamo piacere di stare in un ambiente pulito, bello, sereno, attorniti dalle soddisfazioni scaturenti in buona sostanza da un corretto esercizio della cultura. Vedere un bel quadro, aggirarsi in un'area archeologica ordinata e chiaramente comprensibile, viaggiare attraverso i paesaggi meravigliosi della nostra Italia, tenere lontani gli orrori delle urbanizzazioni periferiche, delle speculazioni edilizie, della incoscienza criminale di chi inquina, massacrà, offende, opprime l'ambiente naturale e urbanistico.»

Claudio STRINATI - La retorica che avvelena la Storia (e gli storici) dell'arte- da l'Huffington Post del 06.01.2014 (http://www.huffingtonpost.it/claudio-strinati/la-retorica-che-avvelena-storia-e-gli-storici-dellarte_b_4545578.html)

percepita dalla popolazione, il cui carattere deriva dall'azione di fattori naturali e/o umani e dalle loro interrelazioni».

Il paesaggio come memoria viva

Tutto il territorio italiano testimonia il legame tra paesaggio e le vicende storico-culturali dei suoi abitanti.

Molte zone d'Italia, a esempio, recano ancora i segni delle centuriazioni romane; queste, di forma quadrata e a scansione uguale, sono, infatti, segnalate dai filari alberati, dai fossati, dalle strade vicinali e ben riconoscibili non solo attraverso fotografie aeree, ma anche su una carta topografica in scala 1:25000. Le rocche e i sistemi di for-

tificazione che segnano con le loro possenti architetture il Montefeltro ci parlano dei grandi signori rinascimentali così come il sistema irriguo delle campagne lombarde rivela la progettazione di Leonardo.

Questi e altri esempi invitano a leggere il paesaggio come testimonianza tangibile di interventi umani, tracce di un'identità certamente locale, ma che si inserisce in quel profilo unitario che connota una nazione.

Come *medium* tra popolazione e territorio il paesaggio offre un'insostituibile opportunità per il riconoscimento delle peculiarità collettive definitesi in quel contesto, oltre che per la fruizione, lo sviluppo e la cura del territorio stesso.



Canaletto, *Regata sul Canal Grande*, 1747.

Il paesaggio come opera d'arte

Salvatore Settis applica il concetto di veduta sia al paesaggio reale sia alla sua rappresentazione pittorica per sottolineare un altro dato che qualifica il territorio italiano: quello di essere soggetto privilegiato per artisti di ogni epoca. Non è un caso che Emilio Sereni nella sua *Storia del paesaggio agrario italiano* pubblicata nel 1961 sia ricorso a opere d'arte di diverse epoche (mosaici, tele, affreschi, disegni, dipinti) per documentare le trasformazioni della campagna.

La rappresentazione artistica del paesaggio diventa, dunque, uno strumento indispensabile per studiarne l'evoluzione nel tempo.

Pensiamo all'*Eruzione del Vesuvio* dipinta nel 1871 da Turner paragonata a quella di Warhol del 1985. Gli stessi scorci di Venezia descritti da Canaletto possono essere accostati a quelli di Manet e confrontati con quelli di De Pisis.

Molte realtà geografiche sono l'elemento ricorrente di uno specifico artista che riflette una predilezione e un'identità geografica. Emblematici sono i casi di Pietro Perugino in riferimento alla terra umbra e di Piero della Francesca per la Toscana. Ma come non ricordare l'Appennino bolognese di Giorgio Morandi o la Sicilia di Renato Guttuso? Il fascino del paesaggio italiano ha portato Maurits Cornelius Escher a dedicare gran parte della sua produzione anteriore al 1936 al nostro Paese alternando scorci urbani e paesaggistici in massima parte riferiti all'Italia centrale e meridionale².

Non solo vedute dipinte; il riferimento può applicarsi anche a versi o a prose di scrittori italiani e stranieri. Le col-

line delle Langhe rivivono nelle pagine di Cesare Pavese così come la Maremma toscana, oltre che dai dipinti dei Macchiaioli, è descritta dalle poesie di Carducci; l'assolato territorio ligure delle Cinque Terre emerge dai versi di Eugenio Montale, mentre il paesaggio lombardo compare come elemento suggestivo nei passi dei Promessi Sposi. Gli appunti di viaggio aprono un interessante riferimento al paesaggio italiano. Da Montaigne a Stendhal e a Goethe³ sino a Guido Piovene, Claudio Magris e Paolo Rumiz il *grand tour* nel nostro Paese fornisce documenti descrittivi che potrebbero essere utilizzati come guide per conoscerne la bellezza artistica e paesaggistica. Di grande interesse sono le testimonianze di visite in Italia di Renoir e di Manet, ma anche di Gustave Klimt e di Paul Klee; i *Diari* di quest'ultimo rivelano lo stupore e il fascino che l'artista provò durante un lungo viaggio tra l'ottobre 1901 e il maggio successivo.

Anche la documentazione fotografica attraverso gli scatti di grandi artisti contemporanei, quali Gianni Berengo Gardin e Luigi Ghirri⁴, offre validi spunti per la conoscenza del nostro territorio.

² F. Giudiceandrea, *L'influenza dell'Italia sull'arte di M.C. Escher*, in M. Busagli - F. Giudiceandrea (a cura di), *M.C. Escher, catalogo della mostra M.C. Escher*, Milano, Palazzo Reale 24/6/2016 - 22/1/2017.

³ M. Panizza - P. Coratza, *Il "Viaggio in Italia" di Goethe e il paesaggio della geologia*, ISPRA, Roma 2012 in www.isprambiente.gov.it/files/pubblicazioni/publicazionidipregio/Viaggio_Goethe_rid.pdf

⁴ A.A.V.V., *Viaggio in Italia*, 1984 progetto fotografico voluto da Luigi Ghirri e curato da Ghirri stesso, Gianni Leone ed Enzo Velati. Il lavoro è considerato una pietra miliare per la storia della fotografia contemporanea italiana, una

La tutela del paesaggio

I documenti proposti per la prima prova dell'esame di maturità presentano un riferimento giuridico all'art. 9 della Costituzione del 1948 che unisce lo sviluppo culturale e la ricerca alla tutela. Progresso e salvaguardia sono connessi in una comune responsabilità che si concretizza nella conoscenza delle testimonianze del passato che vanno valorizzate per guidare le scelte future.

Il termine *tutela* presente nell'art. 9 non è, infatti, da considerarsi come vincolo, ma un patto collettivo che rafforza la nostra identità ponendosi in un'ottica fortemente propulsiva.

Proprio in attuazione dell'art. 9 della Costituzione il primo strumento di tutela del nostro ordinamento è il Codice dei Beni Culturali e del Paesaggio (D. Lgs. 22 gennaio 2004, n. 42) che rimanda direttamente alla relativa Convenzione Europea ratificata in Italia con la legge 16 marzo 2011, n.108. L'accordo impegna i Paesi sottoscrittori a riconoscere il paesaggio come componente essenziale del contesto di vita delle popolazioni e tutela il diritto di ogni persona, nelle generazioni presenti e future, a vivere in un ambiente atto ad assicurare la sua salute e il suo benessere; contemporaneamente ribadisce il dovere di ogni cittadino di interessarsi a ciò che accade al proprio territorio e a impegnarsi direttamente nella sua tutela.

Il richiamo a questi principi e, soprattutto, il riferimento a «un corretto esercizio della cultura» è presente nel testo di Strinati proposto dal Miur.

Vivere il paesaggio

«È un'armonia e una bellezza questa di tipo poco noto [...] a cui non siamo stati adeguatamente educati». Così Andrea Carandini pone la questione della nostra diffusa inconsapevolezza; anche Vittorio Sgarbi afferma: «Il paesaggio rappresenta l'Italia tutta [...] un patrimonio da difendere e ancora, in gran parte, da valorizzare». Altrettanto diretto è l'invito di Claudio Strinati a «viaggiare attraverso i paesaggi meravigliosi della nostra Italia» difendendoli da quelle brutture (speculazioni edilizie, inquinamento, ...) che sono da condannare, ma soprattutto da prevenire.

Sono questi gli elementi di maggior importanza da utilizzare come spunto per l'attività didattica. Lo studio, la conoscenza e la riflessione critica sulla realtà del paesaggio portano, infatti, a raggiungere quegli obiettivi di cittadinanza attiva a cui i nostri studenti devono essere educati.

Chi oggi giunge a Napoli dal mare, vede una scena diversa da quella di fine Settecento. Rispetto alla *Vista di Napoli* di Vanvitelli, la panoramica odierna segnala gli stessi edifici del lungomare, ma la collina restrostante è invase

da case. Il fondale della città settecentesca è stato inghiottito dalla crescita convulsa delle periferie che ne hanno completamente mutato il contesto.

Non si vuole negare la necessità del cambiamento, ma vanno riconosciuti gli sfregi e le deturpazioni che il nostro Paese sopporta. Questa consapevolezza è il primo passo per promuovere una tutela attiva; il paesaggio deve essere sostenuto nelle sue trasformazioni da valori, conoscenze e progetti che prevedano la perfetta e armonica integrazione fra le preesistenze e i nuovi inserimenti.

La scuola può assumere un ruolo fondamentale in questa educazione al bello e alla sua conservazione e valorizzazione soprattutto partendo dalle realtà territoriali di appartenenza. *L'insegnante ricercatore* non potrà fare a meno di tessere collegamenti con gli enti maggiormente qualificati nel settore dei beni artistici, culturali e paesaggistici – citiamo a esempio il Fondo Ambientale Italiano e Italia Nostra – per realizzare attività progettuali e compiti di realtà che avvicinino sempre più gli studenti al loro paesaggio. Le attività turistiche, possibilità di sviluppo economico come ricordato nei documenti della prova, potrebbero essere sostenute dai lavori di approfondimento dei nostri studenti. Così come il territorio italiano potrebbe essere scelto come meta privilegiata di viaggi d'istruzione progettati dai ragazzi attraverso un turismo sostenibile.

Tra il 1338 e il 1339 Ambrogio Lorenzetti dipinse nel Palazzo Pubblico di Siena, dove oggi possiamo ancora osservarli, gli *Effetti del Buon Governo in città e in campagna*. Con un'ampia veduta a volo d'uccello l'artista descrive la città senese e il contado circostante. Giustamente definito come il più antico *ritratto topografico* realizzato sull'effettiva esperienza visiva dell'artista, l'opera voleva trasmettere un messaggio celebrativo dell'ottima gestione del territorio da parte del governo dei Nove. In questo ciclo di affreschi il rapporto di equilibrio e mutuo aiuto tra città e campagna, tra paesaggio urbano e paesaggio rurale e naturale si fonda sulla partecipazione e sul lavoro di tutti alla ricerca del bene comune.

Non è questo il messaggio dell'art. 9 della Costituzione? Sta a noi proporlo nella didattica quotidiana.

Lucia Danioni
Docente L.S. A. Omodeo, Mortara

sorta di "manifesto" di quella che, nata nei primi anni Ottanta, sarebbe diventata una importante tendenza della ricerca fotografica del nostro Paese riconosciuta a livello internazionale: la "scuola di paesaggio italiana". La raccolta di scatti è consultabile sul sito del Museo di Fotografia Contemporanea di Cinisello Balsamo: www.mufoco.org/collezioni/fondo-viaggio-in-italia

ESAMI DI STATO 2016

Ambito tecnico-scientifico

Mario Gargantini

TRACCIA MINISTERIALE

ARGOMENTO

L'uomo e l'avventura dello spazio

DOCUMENTI

«L'acqua che scorre su Marte è la prima grande conferma dopo anni intensi di ricerche, che hanno visto moltiplicarsi gli "occhi" puntati sul Pianeta Rosso, tra sensori, radar e telecamere a bordo di satelliti e rover. Ma il bello deve probabilmente ancora venire perché la prossima scommessa è riuscire a trovare forme di vita, microrganismi vissuti in passato o forse ancora attivi e capaci di sopravvivere in un ambiente così estremo.

È con questo spirito che nel 2016 si prepara a raggiungere l'orbita marziana la prima fase di una nuova missione da 1,2 miliardi di euro. Si chiama ExoMars, è organizzata dall'Agenzia Spaziale Europea (Esa) e l'Italia è in prima fila con l'Agenzia Spaziale Italiana (Asi) e con la sua industria. «Sicuramente Marte continuerà a darci sorprese», ha detto il presidente dell'Asi, Roberto Battiston. Quella annunciata ieri dalla Nasa «è l'ultima di una lunga serie e sostanzialmente ci dice che Marte è un luogo in cui c'è dell'acqua, anche se con modalità diverse rispetto a quelle cui siamo abituati sulla Terra.»

Enrica BATTIFOGLIA, *Sempre più "occhi" su Marte, nuova missione nel 2016*, "La Repubblica", 29 settembre 2015.

«Con uno speciale strumento del telescopio spaziale Hubble (la Wide Field Camera, una camera fotografica a largo campo), gli astronomi sono riusciti a misurare la presenza di acqua su cinque di questi mondi grazie all'analisi spettroscopica della loro atmosfera mentre essi transitavano davanti alla loro stella. Durante il transito, la luce stellare passa attraverso l'atmosfera che avvolge il pianeta, raccogliendo la "firma" dei composti gassosi che incontra sul suo cammino.

I pianeti con tracce di acqua finora individuati sono tutti giganti gassosi inadatti alla vita. Il risultato però è ugualmente importante per-

ché dimostra che la scoperta di acqua su pianeti alieni è possibile con i mezzi già oggi disponibili. La sfida ora è quella di trovare pianeti di tipo terrestre, cioè corpi celesti rocciosi di dimensioni comprese tra metà e due volte le dimensioni della Terra, in particolare quelli che si trovano a orbitare nella zona abitabile della loro stella, dove potrebbe esistere acqua allo stato liquido e forse la vita.»

Umberto GUIDONI, *Viaggiando oltre il cielo*, BUR, Rizzoli, Milano 2014.

«Per prima cosa, Samantha ha parlato dell'importanza scientifica della missione Futura. I risultati dei tanti esperimenti svolti sulla Stazione Spaziale Internazionale, i cui dati sono ora in mano agli scienziati, si vedranno solo tra qualche tempo, perché come ha ricordato l'astronauta richiedono mesi di lavoro per essere analizzati correttamente.

Svolgere ricerche nello spazio, ha ricordato Sam, è fondamentale comunque in moltissimi campi, come la scienza dei materiali, perché permette di isolare determinati fenomeni che si vuole studiare, eliminando una variabile onnipresente sulla Terra: la gravità. Ancor più importante forse è studiare il comportamento delle forme di vita in ambiente spaziale, perché permetterà di prepararci a trascorrere periodi sempre più lunghi lontano dal pianeta (fondamentali ad esempio per raggiungere destinazioni distanti come Marte), ma ha ricadute dirette anche per la salute qui sulla Terra, perché scoprire i meccanismi che controllano questo adattamento (come i geni) aiuta ad approfondire le conoscenze che abbiamo sul funzionamento degli organismi viventi, e in un'ultima analisi, a comprendere il funzionamento del corpo a livello delle cellule. Si tratta di esperimenti in cui gli astronauti sono allo stesso tempo sperimentatori e cavie, perché i loro organismi vengono monitorati costantemente nel corso della missione, e gli esami continuano anche a Terra, visto che servono dati pre e post missione.»

Simone VALESINI, *Samantha Cristoforetti si racconta al ritorno dallo Spazio*, «Wired» (www.wired.it/scienza/spazio/2015/06/15/samantha-cristoforetti-conferenza-ritorno)

Nota sui documenti

Un argomento come questo meritava "documenti" di ben altro tenore e contenuto rispetto a quelli proposti per la prova di Italiano all'esame di Stato del 2016 relativamente all'ambito tecnico-scientifico. *L'uomo e l'avventura dello spazio*, questo era il titolo: un tema non solo di grande attualità – che come tale può facilmente incrociare l'interesse degli studenti e suggerire molteplici piste di approfondimento – ma di notevole profondità,

tale da suscitare considerazioni e riflessioni ben al di là dei semplici commenti che possono accompagnare una facile ricostruzione storica delle tappe più significative di tale avventura.

La scelta di brani, pur di due stimati giornalisti, di semplice "cronaca", quasi note d'agenzia, tende a ridurre in partenza la portata della "avventura": un testo come quello in cui Enrica Battifoglia preannunciava la missione ExoMars ha proprio la struttura del lancio Ansa, con tanto di

virgolettato di una dichiarazione del Presidente dell'Agencia Spaziale Italiana Roberto Battiston; come pure l'estratto da un articolo di Simone Valesini dalle pagine online di «Wired», anche se poteva sembrare frutto dell'incontro con un'astronauta, era semplicemente la cronaca della conferenza stampa tenuta da Samantha Cristoforetti al ritorno dallo sua lunga permanenza sulla Stazione Spaziale Internazionale. La parola data a un astronauta senior come Umberto Guidoni poteva essere occasione per sottoporre agli studenti un momento di testimonianza, un rimando all'esperienza personale di chi si è avventurato nello spazio a bordo degli Shuttle, rendendoci familiare la visione di equipaggi "galleggianti" in orbita in condizioni di microgravità. Invece quello scelto dal libro *Viaggiando oltre il cielo* è un brano di tipo divulgativo, dove viene spiegato il metodo applicato per individuare la presenza di acqua su pianeti extrasolari. L'insistenza poi sul tema della ricerca di acqua, che caratterizza i brani di Battifoglia e Guidoni, pur se giustificata dal fatto di legarsi alla stretta attualità, restringe già l'orizzonte e indirizza la riflessione dello studente su una tematica certamente importante ma pur sempre relativa a un obiettivo parziale e non certo di ampio respiro come l'argomento poteva consentire.

Il desiderio di esplorare come dato antropologico

Sgombrato il campo da queste osservazioni critiche, cerchiamo di allargare lo sguardo – stiamo appunto parlando di "spazio" – e consideriamo i principali motivi di approfondimento sollecitati dal tema, che peraltro vorremmo riformulare così: *L'uomo e l'avventura dell'esplorazione spaziale*. L'aggiunta del termine esplorazione non è di poco conto e vuole mettere in evidenza di che tipo di avventura si tratti. Con due importanti implicazioni.

Anzitutto permette di ricollegare quella spaziale ad altre "esplorazioni". Quelle geografiche, in particolare, che hanno contrassegnato la storia dell'umanità: quelle celebri che hanno portato alla scoperta di nuovi mondi dei quali non si sospettava l'esistenza, come nel caso delle Americhe; quelle che hanno visto coraggiosi viaggiatori inoltrarsi in territori dei quali si sapeva solo l'esistenza, ad esempio nel cuore dell'Africa o ai Poli, ma non se ne conoscevano le caratteristiche; quelle dove l'interesse conoscitivo si univa a quello commerciale e politico e che hanno il loro riferimento letterario nei viaggi raccontati da Marco Polo. Accanto alle spedizioni più celebri, con protagonisti famosi e leggendari, ci sono poi tante esplorazioni meno note ma che hanno contribuito a estendere e a vivacizzare la presenza umana sul Pianeta: dai viaggi dei Fenici che hanno raggiunto le coste dell'Africa centrale, alle imprese dei Vichinghi che si sono spinti molto avanti nell'Atlantico.

Oltre alle esplorazioni geografiche vanno ricordate quelle che ancor oggi si compiono continuamente ad altri livelli e in altri ambienti. Pensiamo semplicemente agli scalatori, che aprono nuove vie, non senza qualche rischio, verso le cime di alte montagne nelle grandi catene presenti in tutti i continenti. Ma possiamo pensare anche agli speleologi, che si inoltrano nelle profondità della crosta terrestre scoprendo paesaggi silenziosi e affascinanti; o ancora alle missioni oceanografiche, che rivelano un secondo pianeta, visibile direttamente solo a pochi ma che le immagini fotografiche e video ci mostrano nella sua straordinaria ricchezza e varietà di forme, di colori, di vita.

La seconda implicazione porta il discorso ancor più in avanti. Parlare di esplorazione non solo consente di estendere la narrazione, come abbiamo accennato, a tante avventure storicamente vissute in epoche diverse e sotto diverse latitudini. C'è di più. Si tratta di una categoria che ci dice molto sulla natura dell'uomo, su ciò che siamo, sulla stoffa della quale siamo intessuti. L'uomo è "esploratore": il bambino esplora il suo ambiente, il suo spazio, e noi continuamente indaghiamo la realtà della natura, delle cose, delle persone e anche di noi stessi, diventando in parte oggetto di indagine, cioè contemporaneamente soggetto e oggetto di conoscenza. Le esplorazioni spaziali, così come gli altri tipi di esplorazione appena ricordate, rispondono a un'esigenza connaturata con l'uomo: quella, appunto, di esplorare il mondo che ci circonda in tutti i suoi aspetti e le sue manifestazioni.

Indaghiamo il mondo per il semplice fatto che c'è, che lo riceviamo in dono dalla nascita e lo ritroviamo davanti a noi ogni giorno, forse senza avere piena coscienza di un simile dono. Esplorare fa parte della natura dell'uomo e della sua condizione: quella di essere posto dentro la realtà, di essere circondato da un mondo multiforme e provocante, di imbattersi continuamente in qualcosa d'altro e di subirne il contraccolpo. Il contraccolpo del meraviglioso, come spesso è la natura che ci circonda e ci sovrasta; il contraccolpo dell'enigmatico, di tutti gli interrogativi piccoli e grandi che l'esplorazione della realtà suscita e ai quali la ragione si applica nel tentativo, sempre nuovo di rintracciare qualche risposta; il contraccolpo anche del grandioso, che arriva fino al terrificante dei fenomeni giganteschi o catastrofici: dai vulcani ai buchi neri.

L'esplorazione spaziale

Cosa c'è di così speciale nella esplorazione spaziale? Ci sono anzitutto gli effetti "geometrici", quello della terza dimensione e dell'enorme aumento di scala. Nelle esplorazioni terrestri ci si muoveva più o meno su una superficie e ogni passo in avanti era descrivibile con cambiamento di due coordinate: nello spazio di coordinate ce

ESAMI DI STATO 2016

ne vogliono tre. Solo le missioni oceanografiche si avvicinano a questo tipo di esperienza: mancano però totalmente dell'altro aspetto, quello delle grandi distanze. Se con un batiscafo si può scendere fino a qualche migliaio di metri di profondità (il record è intorno agli 11.000 metri) nei viaggi spaziali il numero di zeri da aggiungere è impressionante. Possiamo individuare delle pietre miliari nella (ancora breve) storia dell'esplorazione spaziale. Per quanto riguarda l'esplorazione umana diretta, quella più emozionante, vissuta da pochi selezionati rappresentanti del genere umano, le pietre miliari sono due: la Stazione Spaziale, che orbita a 400mila metri sopra le nostre teste; e la superficie lunare, sulla quale hanno finora messo piede dodici astronauti statunitensi, dopo un viaggio che ha percorso la distanza di quasi 400mila chilometri.

Per le esplorazioni compiute dall'uomo attraverso i suoi messaggeri, le sonde spaziali, basterà citare il manufatto umano che si trova ora più lontano dalla Terra, il Voyager, che ha già oltrepassato l'orbita del pianeta più esterno (Nettuno, a circa 4.500 milioni di chilometri dal Sole) e sta tuttora viaggiando oltre la cosiddetta eliosfera nello spazio interstellare.

Nel caso delle missioni umane, le grandi dimensioni sono solo uno degli indicatori della straordinaria esperienza vissuta degli astronauta: è quella dell'impatto con l'immenso, con lo spettacolare, col bello, con l'imprevisto in una misura quale nessun'altra esperienza di viaggio può offrire.

Un altro aspetto che contraddistingue l'avventura spaziale è il suo elevato livello tecnologico. In tutte le esplorazioni c'è una meta, degli obiettivi più o meno definiti; e per raggiungerli l'uomo sviluppa strumenti, metodi, strategie. Nel caso spaziale questi hanno raggiunto punte elevatissime e sono tuttora in grande crescita. Molte scienze e tecnologie devono il loro avanzamento all'impulso innescato dall'avventura spaziale: parliamo della microelettronica, dell'informatica, dei nuovi materiali, della medicina. A ciò si deve aggiungere il contributo diretto dato dal settore aerospaziale all'evoluzione tecnologica: oggi alcune tecnologie di punta vengono sviluppate proprio nello spazio, portando ad esempio sulla Stazione Spaziale Internazionale alcuni esperimenti di fisica, chimica, biologia, scienza dei materiali.

I contributi alla ricerca scientifica

Abbiamo parlato dell'uomo come esploratore. Ma che cosa cerca l'uomo nelle esplorazioni spaziali? Cerca, come in tutte le esplorazioni, di rendersi conto del luogo in cui è posto, dei caratteri quantitativi e qualitativi dell'ambiente, inteso qui in un senso ampio che arriva a comprendere pianeti, stelle e galassie. Cerca di prendere

possesso del territorio, di fare di ogni ambiente una "dimora", trasformandolo per renderlo abitabile e inserendo nella natura a tale scopo oggetti, costruzioni, sistemi frutto della sua opera ingegnosa e creativa: dalle palafitte, ai grattacieli, alla Stazione Spaziale dove la Cristoforetti e alcuni altri hanno abitato per qualche mese.

Cerca soprattutto risposte a tanti interrogativi scientifici che possono essere risolti solo da queste indagini: quali sono i meccanismi di formazione dei pianeti, qual è la composizione del nucleo delle comete, come nascono e come muoiono le stelle, come ruotano le galassie, cosa sono i lampi gamma... Su tutti c'è un tema che è emblematico e riassume molti dei motivi dell'esplorazione: la ricerca di tracce di acqua su altri corpi extraterrestri. Il bersaglio principale è Marte: non tanto nei presunti canali indicati da Giovanni Schiaparelli a fine Ottocento ma in formazioni rocciose sotto la superficie, oggetto di scoperte recenti. Nelle agende della Nasa, dell' Esa e dell' Asi ci sono però anche alcuni satelliti dei pianeti giganti (Giove e Saturno) e poi, come segnala Guidoni nel brano proposto, ci sono i sempre più numerosi pianeti extrasolari, sui quali si possono eseguire sofisticate analisi spettroscopiche rivelatrici dell'esistenza di "una zona abitabile dove potrebbe esistere acqua allo stato liquido e forse la vita". Dalla citazione di Battiston nel primo brano – «Marte è un luogo in cui c'è dell'acqua, anche se con modalità diverse rispetto a quelle cui siamo abituati sulla Terra» – emerge l'elemento di emblematicità della ricerca dell'acqua. Anzitutto è una ricerca, come tutte del resto, che può rivelare aspetti impreveduti, che vanno oltre i modelli predisposti dai ricercatori e costringono a rivedere idee, schemi, a volte intere teorie. Poi quella diversità indicata da Battiston evidenzia una caratteristica peculiare dell'avventura spaziale, che ne mette in rilievo anche l'aspetto più intrigante dal punto di vista dell'esperienza umana: è l'esperienza dell'incontro con qualcosa d'altro, con l'alterità: altri mondi, altre forme, altre immagini, altre dinamiche, altri ambienti.

Possiamo così tentare di rispondere alla domanda sulle motivazioni profonde dell'esplorazione spaziale. Si possono riassumere nel desiderio, nell'attesa, nella speranza di un incontro che non sia solo soddisfazione di una curiosità ma opportunità per conoscere ancor meglio se stessi. Scriveva T. S. Eliot:

*Non smetteremo di esplorare.
E alla fine di tutto il nostro andare
ritorneremo al punto di partenza
per conoscerlo per la prima volta.*

Mario Gargantini
Docente scuola media superiore

Tipologia C - Tema di argomento storico

Paolo Carusi

TRACCIA MINISTERIALE

Settant'anni fa, nel marzo del 1946 in occasione delle elezioni amministrative e il 2 giugno 1946 in occasione del referendum tra monarchia e repubblica, in Italia le donne votavano per la prima volta. Dopo la tragedia della seconda guerra mondiale, il suffragio universale perfetto portava a compimento una battaglia cominciata in Italia all'indomani dell'Unità, passata attraverso le petizioni delle prime femministe all'inizio del Novecento e corroborata dalla partecipazione delle donne alla guerra di Resistenza. Dalle testimonianze di due scrittrici, riportate di seguito, si coglie la coscienza e l'emozione per il progetto di società democratica e partecipativa che si stava delineando, in cui le donne avrebbero continuato a lottare per affermare la parità dei loro diritti in ogni campo della vita privata e pubblica, dall'economia alla politica e alla cultura.

Il 1946 nei ricordi di:

Alba De Céspedes (1911-1997)

«Né posso passare sotto silenzio il giorno che chiuse una lunga e difficile avventura, e cioè il giorno delle elezioni. Era quella un'avven-

tura cominciata molti anni fa, prima dell'armistizio, del 25 luglio, il giorno – avevo poco più di vent'anni – in cui vennero a prendermi per condurmi in prigione. Ero accusata di aver detto liberamente quel che pensavo. Da allora fu come se un'altra persona abitasse in me, segreta, muta, nascosta, alla quale non era neppure permesso di respirare. È stata sì, un'avventura umiliante e penosa. Ma con quel segno in croce sulla scheda mi pareva di aver disegnato uno di quei fregi che sostituiscono la parola fine. Uscii, poi, liberata e giovane, come quando ci si sente i capelli ben ravviati sulla fronte».

Anna Banti (1895-1985)

«Quanto al '46 [...] e a quel che di "importante" per me, ci ho visto e ci ho sentito, dove mai ravvisarlo se non in quel due giugno che, nella cabina di votazione, avevo il cuore in gola e avevo paura di sbagliarmi fra il segno della repubblica e quello della monarchia? Forse solo le donne possono capirmi e gli analfabeti».

Patrizia GABRIELLI, 2 giugno 1946: una giornata memorabile, saggio contenuto nel quadrimestrale

Storia e problemi contemporanei, XIX, 41 (2006), CUEB

Nel nostro Paese le donne raggiunsero il pieno diritto di cittadinanza solo alla fine della seconda guerra mondiale; la loro prima occasione di esercizio dell'elettorato (attivo e passivo) furono le elezioni amministrative del 10 marzo 1946 che – anche grazie alla massiccia partecipazione femminile – registrarono un'affluenza superiore all'89% e videro circa 2 mila candidate elette nei consigli comunali. La stessa straordinaria partecipazione si verificò in occasione della consultazione (referendum istituzionale ed elezioni per la Costituente) del 2 giugno di quello stesso anno. Le donne elette alla Costituente furono 21 su 226 candidate, pari al 3,7%: 9 della Democrazia Cristiana, 9 del Partito Comunista, 2 del Partito Socialista e una dell'Uomo Qualunque. Cinque deputate entrarono poi a far parte della Commissione dei 75, incaricata dall'Assemblea di scrivere materialmente la nuova Carta Costituzionale.

Gli elementi della traccia

Il voto alle donne (o il voto "delle" donne, secondo la dizione più generalmente diffusa nella storiografia di genere) è l'argomento che il ministero ha scelto come "tema

di argomento storico" della prova di italiano – tipologia C – della sessione ordinaria 2016 degli Esami di Stato di istruzione secondaria superiore. Gli elementi di cui è costituita la traccia sono tre: la consegna e due documenti; per avvicinare i candidati all'argomento, infatti, sono state loro sottoposte due testimonianze di donne che, nel 1946, furono chiamate a esercitare per la prima volta nella loro vita il diritto di elettorato attivo.

La consegna non appare del tutto univoca, ma lascia un'ampia libertà di scelta su come svolgere l'elaborato; ai candidati, in sostanza, è stato permesso di centrare la propria trattazione su tre diversi piani analitici. Innanzitutto era possibile concentrarsi sulle battaglie combattute dalle donne italiane in età liberale, ripercorrendo le tappe fondamentali del processo di emancipazione femminile e puntando l'attenzione, in particolare, sulle lotte partecipazioniste e sui primi progetti di estensione alle donne del diritto di voto. Un'altra chiave di lettura della traccia poteva consistere nel ripercorrere l'azione femminile nel corso della guerra di liberazione nazionale, mettendo a fuoco il nesso esistente tra il ruolo fondamentale giocato dalle donne nella Resistenza e l'inderogabilità della con-



Alba De Céspedes.



Anna Banti.

cessione di un elettorato attivo e passivo che avrebbe aperto la strada alla progressiva realizzazione di una società non più condizionata dal pregiudizio maschilista. I candidati, infine, potevano basare la propria riflessione sulle battaglie femminili e femministe in età repubblicana; qui il “terreno” a disposizione risultava sconfinato, visto che – come recita la traccia – ci si poteva soffermare sull’azione femminile «in ogni campo della vita privata e pubblica, dall’economia alla politica e alla cultura». Possibile per i candidati – a giudicare dall’intonazione generale della traccia – era anche un’analisi che toccasse le vicende personali delle autrici delle testimonianze, anche se appare alquanto improbabile che le nuove generazioni siano a conoscenza dei profili biografici di due personaggi poco noti al grande pubblico come la De Céspedes e la Banti (talmente poco noti, si potrebbe dire, che lo stesso testo della traccia ministeriale riporta in modo errato il cognome della scrittrice italo-cubana).

Le autrici dei brani proposti

È forse utile, dunque, dedicare qualche riga alle due “voci” chiamate a essere fonte di ispirazione per i candidati. Alba De Céspedes è stata relegata ai margini della storia letteraria italiana, vittima di una semplificazione che l’ha spesso dipinta come semplice autrice di romanzi “rosa”. La non trascurabile profondità delle sue analisi è però testimoniata dal fatto che già nel 1935 il suo romanzo *Nessuno torna indietro* fosse finito nel mirino della censura fascista. Partigiana nella guerra di liberazione, adottò il nome di battaglia Clorinda, come la donna guerriera della *Gerusalemme liberata* di Tasso. Finita la guerra, continuò la sua attività di romanziera (nelle sue opere sarà costante l’attenzione alle figure femminili, tanto a quelle dolenti e relegate nelle mura domestiche, quanto a quelle libere e indipendenti) e di autrice per la radio e per la televisione. Lucia Lopresti ebbe una diversa vicenda personale e artistica, ma – in modo del tutto simile alla De Céspedes – seppe sempre porre al centro di tutta la sua produzione letteraria la condizione femminile, soprattutto nelle sue implicazioni psicologiche. Adottò lo pseudonimo di Anna Banti nel 1937 e da allora non lo abbandonò più, né per i

suoi romanzi e racconti, né per le traduzioni dei tanti capolavori in lingua inglese in cui si cimentò. Il suo romanzo più famoso è *Artemisia*, incentrato sulla vicenda della pittrice seicentesca Artemisia Gentileschi che, capace di portare a processo il suo stupratore, è diventata con gli anni una vera e propria icona del movimento femminista.

Il tema storico: un rischio?

Il fatto che la tipologia C sia stata scelta solo dal 7%¹ dei candidati conferma inequivocabilmente come la gran parte degli studenti preferisca evitare il tema di argomento storico, anche quando la traccia – come è stato il caso di quest’anno – è caratterizzata da un impianto che consente ai candidati di svolgere il tema in tante direzioni diverse (la traccia di quest’anno comunque, a dire il vero, si è rivelata decisamente attrattiva per gli studenti se si pensa che nel 2014 i candidati che hanno scelto il tema di argomento storico sono stati meno del 4% e nel 2015 addirittura meno del 3%). Tale tendenza, come più volte è stato rimarcato, è in gran parte imputabile al mancato adeguamento dei programmi didattici – da parte di molti docenti – alle indicazioni ministeriali (con la scansione introdotta con il D.M. 682/1996, secondo la quale il programma di storia dell’ultimo anno delle scuole superiori deve essere interamente dedicato alla storia del Novecento)². A conferma di questa impressione si può aggiungere questo: chi scrive tiene un corso da 12 cfu di storia contemporanea all’università e ha potuto ripetutamente constatare come gli studenti che della materia abbiano nel piano di studio solo 6 cfu – in virtù di una preparazione liceale che evidentemente non si spinge di molto oltre la prima guerra mondiale – tendano immancabilmente a preferire il modulo I, comprendente il periodo 1848-1918, al modulo II che invece giunge fino al crollo del comunismo internazionale e alla dissoluzione dell’Unione Sovietica nel 1991.

Resta dunque vivo l’auspicio che il corpo docente, vincendo una tradizionale ritrosia ad affrontare temi che in qualche modo possano essere ricondotti ai nodi e alle polemiche del dibattito politico, si risolva a seguire le indicazioni ministeriali e a dedicare l’ultimo anno dei corsi interamente alla storia novecentesca.

Paolo Carusi
Università Roma Tre

¹ Utilizzo i dati pubblicati su www.ilsussidiario.net il 23 giugno 2016.

² Si vedano in merito le osservazioni di A. Gioia, *L’insegnamento della storia tra ricerca e didattica. Contesti, programmi, manuali*, Rubbettino, Soveria Mannelli, 2005; e di M. Rombi, *La conoscenza della storia del Novecento in uscita dalla scuola secondaria di II grado*, Nuova Cultura, Roma, 2013.

Tipologia D - Tema di ordine generale

I confini tra complessità della teoria e sfide pratiche. Una lettura pedagogica

Davide Zoletto

TEMA DI ORDINE GENERALE

«Il confine indica un limite comune, una separazione tra spazi contigui; è anche un modo per stabilire in via pacifica il diritto di proprietà di ognuno in un territorio conteso. La frontiera rappresenta invece la fine della terra, il limite ultimo oltre il quale avventurarsi significava andare al di là della superstizione contro il volere degli dèi, oltre il giusto e il consentito, verso l'inconoscibile che ne avrebbe scatenato l'invidia. Varcare la frontiera, significa inoltrarsi dentro un territorio fatto di terre aspre, dure, difficili, abitato da mostri pericolosi contro cui dover combattere. Vuol dire uscire da uno spazio familiare, conosciuto, rassicurante, ed entrare in quello dell'incertezza. Questo passaggio, oltrepassare la frontiera, muta anche il carattere di un indivi-

duo: al di là di essa si diventa stranieri, emigranti, diversi non solo per gli altri ma talvolta anche per se stessi».

Piero ZANINI, *Significati del confine - I limiti naturali, storici, mentali* - Edizioni scolastiche Mondadori, Milano 1997

A partire dalla citazione, che apre ad ampie considerazioni sul significato etimologico-storico-simbolico del termine "confine", il candidato rifletta, sulla base dei suoi studi e delle sue conoscenze e letture, sul concetto di confine: confini naturali, "muri" e reticolati, la costruzione dei confini nella storia recente, l'attraversamento dei confini, le guerre per i confini e le guerre sui confini, i confini superati e i confini riaffermati.

Le parole "confine" e "frontiera" appaiono particolarmente frequenti nel dibattito contemporaneo, a vari livelli e in vari ambiti. E altrettanto presenti e dibattute sono le tematiche – molto ampie e diversificate – a cui tali parole rimandano. Questa centralità trova un ulteriore riscontro nel fatto che confini e frontiere siano stati messi esplicitamente a tema anche in una delle tracce ministeriali per la prova di italiano dell'Esame di Stato 2016.

Tematiche come quelle del confine e della frontiera sembrano poter essere particolarmente pertinenti in tale contesto per almeno due ordini di motivi: da un lato per la loro attualità e centralità in molti dibattiti che interessano questioni essenziali del nostro tempo; dall'altro per l'ampiezza e l'eterogeneità dei campi disciplinari e dei nessi interdisciplinari a cui essi possono fare riferimento. Grazie a questa doppia caratteristica, forse, gli studenti e le studentesse che hanno scelto questa traccia hanno avuto effettivamente la possibilità di progettare e realizzare il tema attingendo all'eterogeneità di quelli che la traccia stessa suggerisce essere i loro "studi", le loro "conoscenze e letture".

In effetti, l'attualità dei dibattiti su confini e frontiere ci viene ricordata sia dai media che dalla nostra esperienza

quotidiana. Per quanto riguarda i primi, si pensi, per fare solo un paio di esempi, alle notizie sulle migrazioni o a quelle sulle vicende di vecchie e nuove formazioni nazionali e sovranazionali (si veda per esempio la cosiddetta "Brexit"). Per quanto riguarda invece la nostra esperienza quotidiana, e per fermarsi ancora solo a pochi esempi, si pensi da un lato alla possibilità oggi di viaggiare per lavoro o per turismo in molti Paesi del mondo, dall'altro alla quotidiana possibilità di incrociare, nelle vie e piazze di molte nostre città, piccoli o grandi gruppi di migranti – forse, a volte, richiedenti asilo – per i quali il viaggio è stato spesso assai meno facile di quanto possa esserlo per noi...

Nello stesso tempo sembra altrettanto importante sottolineare come, anche solo fermandosi agli esempi appena proposti, in tutti questi casi il riferimento a confini e frontiere, lungi dall'essere leggibile come "mera" attualità mediatica, rinvii piuttosto a questioni e dimensioni centrali per il mondo contemporaneo, nonché per l'esperienza e la formazione delle persone: confini smantellati e confini (ri)costruiti, confini attraversabili e confini insormontabili (o, forse, come si è già accennato, attraversabili per alcuni e quasi insormontabili per altri...). Anche qui, per citare solo alcune macro questioni a cui gli

ESAMI DI STATO 2016

esempi di “attualità” appena menzionati rinviano, si può pensare al ruolo e alle caratteristiche che assumono oggi gli stati nazionali, e più in generale al ruolo e allo statuto odierno della forma statale e delle diverse aggregazioni sovra-statali¹. Ma si può pensare anche ai processi di formazione delle identità personali e collettive², e alle configurazioni che assume oggi un concetto come quello di “cittadinanza”, nonché alle competenze che oggi si rendono necessarie per esercitare quest’ultima in modo attivo e consapevole³. Bastano forse queste poche suggestioni alla vastità e centralità dei temi e delle questioni legati a confini e frontiere per cogliere la seconda caratteristica a cui si faceva poc’anzi riferimento, ovvero l’eterogeneità dei campi disciplinari a partire dai quali essi possono essere studiati.

In effetti, temi così diversi e complessi non possono che sollecitare altrettanto diversi riferimenti a molteplici discipline. Si veda, per esempio, il tentativo dell’antropologo Ulf Hannerz⁴ di declinare un lessico dei confini e delle frontiere in grado di descrivere l’eterogeneità emergente nelle società contemporanee. Si può andare, per fare solo alcuni esempi, dall’antropologia alla sociologia, dalla storia alla geografia alla scienze politiche, dalla psicologia alle scienze dell’educazione fino alle diverse discipline filosofiche (si pensi, per esempio, all’epistemologia, alla teoria politica, alla bioetica...). E, ancora, occorre considerare anche molti ambiti di ricerca scientifica e tecnologica, in particolare quando i confini e le frontiere di cui si parla sono quelli messi sempre più spesso in questione proprio dalle diverse forme di innovazione scientifica e tecnologica. Senza contare che ambiti come quelli della letteratura, dell’arte, del cinema (anche qui per fare solo alcuni esempi...) appaiono altrettanto spesso sollecitati: spesso, infatti, le parole “confini” e “frontiere” sono utilizzate in accezioni non solo letterali, e questo significa che vengono attivati una molteplicità di campi metaforici e che vengono mobilitati altrettanto molteplici immaginari (a loro volta costituiti da testi, immagini ecc.). Sicché, a maggior ragione viste tutte queste sfaccettature e sfumature, appare infine necessario richiamare come, proprio in virtù di questa loro intrinseca pluralità e polisemanticità, confini e frontiere suggeriscano spesso, e a volte forse richiedano, una ancora più complessa lettura multi- o addirittura interdisciplinare: è emblematico in questo senso il caso di quell’ambito di ricerca noto come *border studies*, sviluppatosi intorno e a partire da una concreta area di frontiera come quella che separa il Sud-Overst degli Stati Uniti dal Messico⁵.

Alla luce di queste considerazioni, si può forse allora ipotizzare che proprio quelle caratteristiche (attualità, centralità, eterogeneità di riferimenti disciplinari) che

rendono così affascinante la tematica dei confini e delle frontiere, possano allo stesso tempo rivelarne anche la difficoltà.

Un eccesso di “attualità” – o meglio l’ipervisibilità di alcuni aspetti descritti troppe volte solo sotto la chiave di lettura dell’“emergenza” – può correre per esempio il rischio di offuscare e rendere paradossalmente meno osservabili alcuni aspetti invece centrali proprio dell’attualità stessa⁶. È quanto capita, a volte, nel delicato intreccio fra aspetti più e meno visibili dell’esperienza dei migranti. E, similmente, proprio la centralità delle questioni toccate e la complessità degli strumenti di analisi disciplinare e interdisciplinare richiesti, possono evidenziare talora alcuni tratti potenzialmente riduttivi di letture troppo unilaterali.

In uno scenario così complesso una delle possibili indicazioni preziose è forse quella che si ritrova proprio nella traccia ministeriale per l’Esame di Stato. Letto nel suo complesso, infatti (ovvero nell’insieme composto dalla citazione dal volume di Piero Zanini e dalla traccia vera e propria che la segue), il tema ministeriale sembra suggerire, fra le altre, una doppia indicazione. Ovvero, che per avvicinarci a temi quali confini e frontiere, possa essere utile tenere insieme, a un tempo, da un lato un orizzonte teorico ampio e articolato, dall’altro la concretezza delle specifiche situazioni in cui confini e frontiere si sperimentano nel mondo contemporaneo: potremmo forse quasi dire l’epistemologia del “confine” e la fenomenologia dei confini. Troviamo così, ad esempio, da un lato – nella citazione tratta dal volume di Zanini – i riferimenti

1 Cfr. per esempio A. Green, *Education, Globalization and the Nation State*, MacMillan, 1997 London; C. A. Torres, *Globalizations and Education: Collected Essays on Class, Race, Gender, and the State*, Teachers College Press, 2008 New York. (Trad. it. *Globalizzazioni ed educazione. Classe, etnia, genere e Stato*, La Scuola, Brescia 2014).

2 Si vedano almeno due classici come F. Barth, (Ed.), *Ethnic Groups and Boundaries*, Universitetsforlaget, Oslo 1969 e G. Anzaldúa, *Borderlands/La Frontera*, 2nd ed. Aunt Lute Books, 1987 San Francisco. (Tr. it. *Terre di confine/La Frontera*, Palomar, Bari 2000).

3 Cfr. come esempi di riflessioni che muovono da una prospettiva esplicitamente interculturale A. Portera, P. Dusi, B. Guidetti, (eds.), *L’educazione interculturale alla cittadinanza. La scuola come laboratorio*, Carocci, Roma 2010; M. Santorini, *La scuola della cittadinanza*, Laterza, Roma-Bari 2010; M. Catarci, M. Fiorucci, M. Trulli, (eds.), *L’ABC della cittadinanza. Indagine sulle Scuole di italiano per stranieri promosse dall’associazionismo a Roma e provincia*, Franco Angeli, Milano 2014; M. Tarozzi, *Dall’interculturalità alla giustizia sociale. Per un progetto pedagogico e politico di cittadinanza globale*, FrancoAngeli, Milano 2015.

4 U. Hannerz, *Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional*, Mana, 1997, vol. 3, n. 1, pp. 7-39. (Tr. it. *Flussi, confini, ibridi. Parole chiave nell’antropologia transnazionale*, *aut aut*, 2002, n. 312, pp. 46-71, in particolare pp. 55-65).

5 Per un’introduzione cfr. P. Zaccaria, *Border Studies*, in M. Cometa, *Dizionario degli studi culturali*, Meltemi, Roma 2004, pp. 86-96.

6 J. Derrida, *Politiques de l’amitié*, Galilée, 1994 Paris. (Tr. it. *Politiche dell’amicizia*, Raffaello Cortina, Milano 1995).

ai confini come “limite comune” e come “separazione fra spazi contigui”, ma anche i riferimenti alla frontiera come “fine della terra”, con tutto quanto questo comportava, nella rappresentazione degli antichi, per coloro che ardivano oltrepassare tale baluardo. Ma, dall’altro lato, troviamo anche (nella parte finale della traccia) il riferimento a parole che richiamano alcune molto concrete forme assunte da confini e frontiere: basti pensare ai “muri” e ai “reticolati” menzionati dall’ultima parte del tema e che sembrano fare inequivocabilmente segno verso la durezza di molte delle esperienze di conflitto e di migrazione di ieri e di oggi. Una prospettiva quest’ultima per la quale, tra i molti possibili percorsi di approfondimento, si po’ rinviare qui per esempio – proprio perché esplicitamente riferita al ruolo dei confini – all’opera poetica e pedagogica di Leonardo Zanier, nella quale si intrecciano temi e pratiche come quelli dei confini, delle migrazioni e dei conflitti⁷.

Questa tensione fra complessità dei riferimenti teorici e difficoltà delle sfide poste dalle pratiche appare una tensione che è forse necessario mantenere per provare ad accostarsi a temi quali quelli del confine e delle frontiere. Si potrebbe qui citare di nuovo l’esempio dei già menzionati *border studies*, capaci da sempre di coniugare riflessioni teorica fortemente innovativa e descrizione quasi fenomenologica (ma di una fenomenologia molto storicamente situata) delle concrete esperienze di chi abita le aree di confine. Paradigmatica di questa tensione è, non a caso, la già citata opera di Gloria Anzaldua.



Idomeni, Grecia, confine con la Macedonia, 29 novembre 2015.

Questa tensione ricompare anche se proviamo a circoscrivere la vastità del tema, per richiamare almeno alcune delle possibili suggestioni riconducibili a uno dei molti ambiti di ricerca in cui esso può essere ritrovato ed esplorato, ovvero quello della ricerca pedagogica in contesti eterogenei e multiculturali⁸.

Nel tentativo infatti di comprendere ed orientare pedagogicamente contesti educativi che, a scuola come fuori da scuola, sono oggi segnati da molte forme di eterogeneità, la ricerca pedagogica interculturale si trova quotidianamente di fronte a una pluralità di confini e frontiere, effettivi e metaforici. Di fronte ad essi è necessario dotarsi oggi, da un lato, di approcci teorici in grado di corrispondere alla complessità emergente, dall’altro di strumenti di ricerca capaci di descrivere situazioni le cui caratteristiche sono spesso legate ad aspetti molto specifici, anche se non sempre e solo locali.

Non a caso, proprio in questi contesti, appare oggi particolarmente pertinente l’osservazione avanzata da Hannerz nel suo già citato inventario dei termini utilizzati per indicare il “confine”: ovvero che un’idea di “confine” come «linea di demarcazione netta e più o meno continua»⁹ può presentare alcune difficoltà quando viene applicata a contesti eterogenei come quelli attuali. In questo senso, forse, può essere prezioso il riferimento a uno dei campi metaforici che Hannerz stesso mostra collegato piuttosto al termine “frontiera”. Ovvero quello della “terra di confine”: non tanto o non solo una “linea retta”, ma una area più ampia, che separa sì, ma anche lascia passare, e comunque senza che possano esserne tracciati facilmente e univocamente i bordi: una zona nella quale «una cosa si trasforma gradualmente in qualcos’altro, dove ci sono sfumature, ambiguità e incertezza»¹⁰. È forse proprio a questa complessità e incertezza, gravida a un tempo di prospettive di apertura e di concreti rischi di chiusura che le parole e le tematiche del confine e delle frontiere ci invitano a riflettere e operare. In ambito pedagogico e non solo.

Davide Zoletto
Università di Udine

⁷ L. Zanier, *Confini / Cjermis / Grenzsteine / Mejniki. Poesie 1970-1980 e testi in prosa recenti*, Forum, Udine 2004, pp. 64-65 e 197-200.

⁸ Un esempio, questo, al quale ci si riferisce qui solo a titolo esemplificativo, fra i molti altri possibili, e rinviando per la necessaria contestualizzazione e per un opportuno approfondimento all’ampio quadro d’insieme offerto dal recentissimo M. Fiorucci, F. Pinto Minerva, A. Portera, (eds.), *Gli alfabeti dell’intercultura*, ETS, Pisa 2016 (in press).

⁹ U. Hannerz, *Flussi, confini, ibridi. Parole chiave nell’antropologia transnazionale*, cit., p. 60.

¹⁰ *Ibi*, p. 61.

Scienze umane

Pedagogia - Le finalità dei sistemi di istruzione in Europa

Francesco Magni

«L'Europa sarà forgiata nelle crisi» – scrive Jean Monnet nelle sue *Mémoires* – «e sarà la somma delle soluzioni adottate per tali crisi»¹.

Si potrebbe partire da questa citazione di uno dei padri dell'Europa per avviare una riflessione sullo stato di salute del progetto europeo e sulle finalità dei sistemi scolastici in Europa: infatti, dalla crisi economico-finanziaria a quella migratoria, passando per la Brexit e gli atti di terrorismo che hanno tinto di rosso sangue innocente gli ultimi mesi il suolo europeo, sono numerose le crisi, e le conseguenti sfide, che interessano il vecchio continente. Non è un caso, infatti, che da una parte l'attuale Presidente della Commissione Europea, Jean-Claude Juncker, nel suo recente discorso sullo stato dell'Unione Europea abbia parlato di "crisi esistenziale" dell'Europa²; dall'altro che anche Papa Francesco, nel discorso durante la cerimonia per il conferimento del premio "Carlo Magno", abbia domandato con forza: «che cosa ti è successo, Europa umanistica, paladina dei diritti dell'uomo, della democrazia e della libertà? Che cosa ti è successo, Europa terra di poeti, filosofi, artisti, musicisti, letterati?»³.

È in questo contesto di profonda crisi dell'Europa e di "cambiamento d'epoca" che si inserisce, o almeno si dovrebbe inserire, la traccia proposta nell'esame di Stato 2016 per le scienze umane. Peccato però che il primo dei documenti riportati sia datato 2004 (ben 12 anni fa!), fornendo così una immagine inesatta e poco "attuale" del contesto sociale in cui ci si colloca: per esempio, basti pensare che, nel documento, si riporta come dato aggiornato quello secondo il quale solo il «38% delle famiglie italiane ha un computer», mentre secondo le ultime statistiche ISTAT si scopre che oltre il 91% tra i 15-24enni italiani accede frequentemente a internet e che «tra il 2010 e il 2015 è aumentata notevolmente la quota di famiglie che dispone di un accesso a Internet da casa, da 52,4 % a 66,2%»⁴.

Ciò detto, nel tentativo di individuare "le finalità dei si-

stemi d'istruzione in Europa", si proverà a declinare, seppur per fugaci cenni, l'attuale contesto sociale europeo secondo quattro "crisi", utili nell'individuare proprio quelle finalità e urgenze a cui i sistemi d'istruzione europei sono oggi chiamati a rispondere.

La crisi dello Stato-nazione

Un possibile punto di avvio è costituito dal secondo documento (questa volta più recente) laddove si afferma che i sistemi educativi europei devono dimostrarsi in grado di far fronte ad «una rivoluzione copernicana» guidata dalla «globalizzazione e dall'incalzante innovazione tecnologica».

Un primo fenomeno che si registra in questa direzione è quello della c.d. *europeizzazione* delle politiche socio-educative tra gli Stati Membri (non a caso si parla sempre più spesso di un comune "spazio europeo dell'istruzione"): tale traiettoria trova ormai diversi riscontri sia nella letteratura scientifica⁵, sia in diversi documenti europei. Basti qui ricordare le Conclusioni del Consiglio Europeo del 12 maggio 2009 riguardanti un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione (*Education and Training 2020*) laddove si af-

1. J. Monnet, *Mémoires*, Fayard, Paris 1976, p. 417.

2. Jean-Claude Juncker, *Discorso sullo stato dell'Unione 2016: Verso un'Europa migliore - Un'Europa che protegge, che dà forza, che difende*, Strasburgo, 14 settembre 2016.

3. Discorso di Papa Francesco, conferimento del premio Carlo Magno, 6 maggio 2016.

4. Istat, *Cittadini, imprese e ICT*, 21 dicembre 2015, www.istat.it

5. *Ex multis*, si vedano i testi di R. Dale, S. Robertson (a cura di), *Globalisation and Europeanisation in Education*, Symposium Books, 2009; M. Lawn, S. Grek, *Europeanizing Education: governing a new policy space*, Symposium Books Ltd, Oxford 2012; A. Nordin, D. Sundberg, *Transnational policy flows in European education: the making and governing of knowledge in the education policy field*, Symposium Book, Oxford 2014; M. Parreira do Amaral, R. Dale, P. Loncle (Eds.), *Shaping the Futures of Young Europeans: education governance in eight European countries*, Symposium Books, Oxford, United Kingdom 2015.

TRACCIA MINISTERIALE - Le finalità dei sistemi di istruzione in Europa

PRIMA PARTE

Il candidato, avvalendosi anche della lettura e dell'analisi dei documenti riportati, illustri le sue considerazioni sulla funzione e il ruolo dei sistemi scolastici in Italia e in Europa nell'attuale contesto socio-culturale.

«I bambini finlandesi vanno tranquillamente a scuola a 7 anni, cioè hanno un tempo scuola – sia in termini di anni, sia in termini di orari – molto, ma molto più ridotto che da noi. E le indagini comparative internazionali assicurano che non esiste nessuna correlazione necessaria positiva tra il tempo scuola e la qualità dei risultati. Ma attenzione: la condizione è che le famiglie siano culturalmente molto attrezzate, come in Finlandia, appunto, dove ogni comune, anche minuscolo, ha tante biblioteche, dove sono tutti ormai collegati a Internet (da noi solo il 38 per cento delle famiglie ha un computer), ci sono dappertutto teatri e sale da concerto sperdute in mezzo alla neve. C'è un livello di cultura collettiva così alto, che è comprensibile, è ragionevole che i ragazzini siano più a lungo legati alla famiglia e non al sistema dell'istruzione formale. Ma lì tutti gli indicatori della cultura diffusa sono altissimi e per questo il modello è improponibile nelle presenti condizioni italiane... Un paio di numeri ancora una volta. Una recente indagine multiscopo dell'Istat ci ha comunicato che solo il 10 per cento delle famiglie italiane spende annualmente qualche euro per acquistare libri non scolastici e che anche nel «quintile» alto, dei redditi maggiori, solo il 19 per cento spende per libri. Il secondo numero, profondamente correlato a questo, è quello più volte evocato del 38 per cento di adulti o analfabeti (5 per cento) o semi-analfabeti (33 per cento). La scuola, solo la scuola pubblica, voglio dire proprio solo i 14 mila edifici della scuola pubblica possono essere qui in Italia i luoghi del sapere e del recupero delle disuguaglianze intellettuali e sociali».

(T. De Mauro, *La cultura degli italiani*, Laterza, Bari 2004, pp. 156-157)

«A ridosso del passaggio del secolo cominciano a essere resi universalmente noti i risultati delle indagini internazionali sugli apprendimenti degli studenti, misurati attraverso prove standardizzate: PISA dell'OCSE, ma anche PIRLS e TIMSS della IEA. Letti come riflesso o cartina di tornasole dell'efficacia complessiva dei sistemi scolastici nazionali, i messaggi che se ne ricavano diventano in breve patrimonio dell'opinione pubblica con effetti dirompenti.

Nella loro fase germinale e pionieristica, in queste indagini si poteva leggere l'ambizione condivisa della comunità internazionale di comparare i diversi sistemi scolastici sulla base della loro capacità di diminuire le discriminazioni sociali. Verso la fine del secolo scorso, però, l'originario obiettivo si è trasformato significativamente: sempre più si afferma e viene mediaticamente amplificata la capacità delle indagini comparative internazionali di valutare la qualità del capitale umano, misurata essenzialmente attraverso la crescita dei livelli degli apprendimenti e delle competenze. In altre parole, una volta raggiunti in gran parte dei paesi sviluppati livelli praticamente universali di partecipazione scolastica, ci si rende conto che quel che davvero conta per un individuo o per una popolazione non sono tanto gli anni di frequenza o i titoli raggiunti (*attainment*), ma piuttosto quanto si è potuto effettivamente imparare (*achievement*), e insieme la capacità di mettere a frutto ciò che si è appreso in termini di competenze: una rivoluzione copernicana che appare sollecitata dalle nuove esigenze e modalità di formazione del capitale umano nel mondo della globalizzazione e dell'incalzante innovazione tecnologica».

(Fondazione Giovanni Agnelli, *La valutazione della scuola*, Laterza, Bari 2014, pp. 7-8)

ferma, sulla scia di precedenti decisioni⁶, che «la cooperazione europea nei settori dell'istruzione e della formazione per il periodo fino al 2020 dovrebbe essere istituita nel contesto di un quadro strategico che abbracci i sistemi di istruzione e formazione nel loro complesso, in una prospettiva di apprendimento permanente», comprendente dunque «l'apprendimento in tutti i contesti, siano essi formali, non formali o informali, e a tutti i livelli»⁷. Questa cooperazione a livello comunitario, frutto di un percorso lento e non sempre lineare⁸, trova oggi nell'armonizzazione dei sistemi educativi europei una traiettoria strategica condivisa: se in passato il compito dei sistemi d'istruzione è stato quello di formare prima il suddito e poi il cittadino membro di uno stato nazionale, oggi di fronte alla «crisi dello stato nazionale»⁹ l'orizzonte appare quantomeno quello europeo e globale. Questo allargamento dell'orizzonte oltre i confini nazionali appare dunque come una prima finalità, sempre più necessaria.

La crisi “di senso” del vivere dei giovani

La sola prospettiva della formazione di un “cittadino europeo” sembra però rivelarsi insufficiente poiché, come già rilevava Rousseau, l'uomo naturale (*o persona*) ha un valore assoluto in sé, mentre l'uomo “civile” (*o individuo*,

6. Si vedano al riguardo le Conclusioni del Consiglio Europeo di Lisbona del 23-24 marzo 2000 e le Conclusioni del Consiglio Europeo di Santa Maria da Feira del 19-20 giugno 2000.

7. Conclusioni del Consiglio dell'Unione Europea del 12 maggio 2009 su un quadro strategico per la cooperazione europea nel settore dell'istruzione e della formazione («ET 2020») (2009/C 119/02).

8. Si veda al riguardo L. Pépin, *The history of EU cooperation in the field of education and training: how lifelong learning became a strategic objective*, in «European Journal of Education», Vol. 42, No. 1, 2007, pp. 121-132, così come anche il documento della Commissione Europea, *Cooperation in education in the EU (1976-1994)*, Eurydice European Unit, 1994.

9. Si vedano, *ex multis*, i testi di S. Cassese, *L'Italia: una società senza Stato?*, Il Mulino, Bologna 2011; Id., *La crisi dello Stato*, Laterza, 2002.

ESAMI DI STATO 2016

ben rappresentato dal *citoyen* della rivoluzione francese) ha la sua ragion d'essere in quanto parte di un assoluto che è lo Stato, di fronte al quale egli rischia quasi di scomparire¹⁰.

Le grandi sfide che abbiamo davanti si ridimensionano di fronte a quella “crisi di senso” e “senso di vuoto” che sembra avvolgere la vecchia Europa. Emblematico in questa direzione il fenomeno dei cosiddetti *foreign fighters*: si tratta di oltre 3.700 giovani europei tra i 18 e i 30 anni¹¹ che tra il Gennaio 2011 e l'Ottobre 2015 hanno abbracciato la causa del terrorismo di matrice islamista e dello Stato Islamico (IS) in Siria e in altri stati mediorientali lasciando le loro case in Europa. Che cosa li ha mossi? E che cosa (non) hanno trovato in Francia, Belgio, Germania... per prendere una simile decisione?

Anche su questo versante i sistemi educativi possono giocare un ruolo di primo piano – insieme alle famiglie e alle altre realtà socio-educative – per permettere fin da oggi la costruzione di un mondo dove la convivenza civile e il rispetto di ogni singola persona umana siano valori condivisi e rispettati da tutti. Quanto questo oggi non sia più scontato è reso evidente dai numeri di morti e dalla frequenza degli attacchi terroristici in Europa, perpetrati per lo più da cittadini formalmente europei, anche se di origine straniera: negli ultimi 18 mesi (a partire dall'attacco al settimanale satirico parigino *Charlie Hebdo* del gennaio 2015 fino alla strage di Nizza dello scorso 14 luglio 2016) nella sola Francia sono state uccise in attentati terroristici circa 230 persone e altre centinaia sono rimaste ferite.

Di fronte a simili avvenimenti, appare sempre più chiaro che non basterà un generico richiamo ai valori della *République* tramite le note della *Marsigliese* o l'immagine della *Marianne* nel celebre dipinto di *Eugène Delacroix*, per far fronte alle sfide del nostro tempo. Occorre anche in questo caso allargare gli orizzonti e tornare ad una prospettiva educativa – antica ma sempre da riscoprire – che non ceda a riduzionismi antropologici¹² e che guardi alla singola persona umana nella sua interezza, unicità e complessità. Un compito di enorme portata, nel quale le persone coinvolte a vario titolo all'interno del sistema educativo (dirigenti scolastici, docenti, educatori, personale tecnico-amministrativo...) potranno concorrere e contribuire, ciascuno secondo le proprie responsabilità e peculiarità.

La crisi demografica e il fenomeno migratorio

Un altro dato particolarmente rilevante è quello di natura demografica: da un lato, infatti, assistiamo ad una forte decrescita demografica (basti pensare che nel 1964 nascevano in Europa 7,7 milioni di bambini. Nel 2011 ne

sono nati solo 5,2 milioni); dall'altro il rapido invecchiamento della popolazione (l'età media è passata dai 35,7 anni del 1992 ai 41,5 anni del 2012)¹³ fa prevedere che avremo sempre meno giovani (la popolazione europea “under 30” è passata dai 204,3 milioni nel 1985 ai 172,6 milioni nel 2010)¹⁴.

Neanche l'arrivo di popolazioni immigrate che si stabiliscono nei paesi europei sembra in grado di invertire questo trend, pur colmando in parte il divario demografico: negli ultimi 15 anni, infatti, gli studenti stranieri in Italia sono passati da circa 100.000 (2,2% della popolazione studentesca complessiva) ad oltre 800.000 mila (pari al 9,2% del totale)¹⁵.

Nei prossimi anni i giovani europei rischiano di diventare quasi una “categoria protetta” sempre più rara e non ci si potrà permettere che neanche uno di essi vada disperso: emblematico il fatto che tra gli obiettivi di Europa 2020 vi sia quello di portare la dispersione scolastica al di sotto del 10% a livello europeo (per il nostro paese l'obiettivo è fissato al 16%) e di aumentare fino al 40% la quota di 30-34enni in possesso di un'istruzione terziaria¹⁶.

Occorre dunque che i sistemi d'istruzione e formazione europei siano sempre più in grado di costruire «percorsi di insegnamento e di apprendimento che riescano a valorizzare e a promuovere nello stesso tempo l'eccellenza di tutti, nessuno escluso, e di ciascuno»¹⁷.

La crisi economica e il nuovo mondo del lavoro

Un'altra crisi che ha colpito la vecchia Europa nell'ultimo decennio è quella di natura economico-finanziaria: d'un tratto, gli europei si sono (ci siamo) sentiti tutti un po' più

10. Per un approfondimento si rinvia a G. Bertagna, *Una pedagogia tra metafisica ed etica*, in G. Bertagna (Ed.), *Il pedagogista Rousseau. Tra metafisica, etica e politica*, La Scuola, Brescia 2014, pp. 11-66.

11. B. van Ginkel, E. Entenmann (Eds.), *The Foreign Fighters Phenomenon in the European Union. Profiles, Threats & Policies*, The International Centre for Counter-Terrorism – The Hague 7, n. 2, Aprile 2016.

12. Cfr. G. Bertagna, *Pedagogia dell' 'uomo' e pedagogia della 'persona umana': il senso di una differenza*, in Aa.Vv., *Scienze della persona: perché?*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2006; G. Sandrone, *Personalizzare l'educazione. Ritrosia e necessità di un cambiamento*, Rubbettino, Soveria Mannelli 2008.

13. European Commission, *EU Employment and Social Situation Quarterly Review March 2013*. Special Supplement on Demographic Trends, Luxembourg, Publications Office of the European Union, 2013, p. 10.

14. European Commission, *Key data on Education in Europe 2012*, Eurydice 2012, p. 19.

15. MIUR-Fondazione ISMU, *Alumni con cittadinanza non italiana. La scuola multiculturale nei contesti locali. Rapporto nazionale a.s. 2014/2015*, Quaderni Ismu 1/2016.

16. Cfr. D. Gillies, D. Mifsud, *Policy in transition: the emergence of tackling early school leaving (ESL) as EU policy priority*, in «Journal of Education Policy», 2016, pp. 819-832.

17. G. Bertagna, *Scuola: uno sguardo da lontano*, in «Nuova Secondaria», n. 2, 2015, p. 3.

poveri e meno sicuri di una costante crescita e sviluppo, come invece era pressoché avvenuto nei decenni precedenti. In questo il tema della disoccupazione giovanile si affianca a quello dei c.d. NEET (*Neither in Employment nor in Education and Training*), che nel 2015 sono stati a livello comunitario pari al 17,0% dei giovani tra i 20 e i 24 anni, ma che in Italia arrivano a superare il 30%¹⁸. Negli ultimi decenni sono saltate in maniera sempre più evidente quelle connessioni tra società e scuola che rendevano quest'ultima efficace e, talvolta, indispensabile. Oggi non appare più così. Al contrario, si registra sempre di più un maggior scollamento tra scuola/vita, scuola/società. E, per limitarci al caso italiano, anche i tentativi di re-introdurre un nesso tra i due termini, come quello dell'obbligatorietà delle ore di alternanza scuola-lavoro contenuta nella legge 107/2015, senza una prospettiva più ampia (antropologica) e di sistema, rischia di portare limitati benefici¹⁹. Anche su questo fronte occorrerebbe invece potenziare la metodologia di insegnamento dell'alternanza formativa, nella sua piena accezione e potenzialità, al fine di collegare ricorsivamente teoria e pratica, vita e cultura, scuola e lavoro, ragione ed esperienza²⁰.



Solo in questa ottica di continuo e reciproco apprendistato tra docente e discente sarà possibile riguadagnare dall'esperienza stessa anche quello spirito innovativo e creativo sempre più importante nella società di oggi: poiché, come già sosteneva Albert Einstein, “tener viva l'immaginazione e la creatività è perfino più importante dell'accumulo di troppe conoscenze”.

Una prospettiva per la crescita e lo sviluppo di tutti e di ciascuno

È evidente che da questo quadro sinteticamente tratteggiato anche i sistemi di istruzione si trovano davanti ad un bivio: essi potranno subire (con ritardo e affanno) i grandi mutamenti in atto, trovandosi tra non molto a intonare un “*requiem* per la scuola”²¹ oppure potranno saperli prontamente interpretare, accompagnando questi nuovi processi della società con intelligenza e tempestività.

Infine, per non rimanere smarriti di fronte all'imponenza di queste sfide, orfani di una concreta via da percorrere, un possibile inizio di risposta sembra essere offerto da una domanda posta qualche anno fa da Giorgio Chiosso, laddove si chiedeva: «è già possibile individuare tracce di “un'altra scuola” in grado di sostituire in tutto o almeno in parte il modello attuale?»²². Nell'immaginare una nuova scuola adatta alle sfide dei tempi, infatti, non si tratta di «progettarla a tavolino per poi calarla nella realtà del Paese, ma di cogliere alcune possibili traiettorie di cambiamento e, in coerenza con queste, cominciare a stabilire qualche tassello in grado di dare un'embrionale fisionomia alla nuova scuola»²³.

Un percorso forse lento, probabilmente difficile, ma sicuramente entusiasmante e decisivo per lo sviluppo futuro della nostra società europea.

Francesco Magni
Università di Bergamo

18. OECD, *Education at a Glance 2016*, OECD Indicators, OECD Publishing, Paris, 2016, p. 357.

19. Cfr. G. Bertagna, *Ad alternanza continua*, in «Nuova Secondaria», n. 10, 2016, pp. 3-5.

20. Cfr. G. Bertagna, *Dall'esperienza alla ragione e viceversa. L'alternanza formativa come metodologia dell'insegnamento*, in «Ricerche di psicologia», Franco Angeli, n. 3, 2016, pp. 319-360.

21. Si fa qui riferimento, in particolare, al testo di N. Bottani, *Requiem per la scuola?*, Il Mulino, Bologna 2013.

22. G. Chiosso, *Si può immaginare «un'altra scuola?»*, in «Nuova Secondaria», n. 10, 2013, p. 27.

23. *Ibidem*.

Scienze umane

Opzione economico-sociale

Traccia di diritto ed economia politica: una scelta infelice?

Antonio Banfi

Tema di: DIRITTO ED ECONOMIA POLITICA

PRIMA PARTE

In questi giorni ricorre il settantesimo anniversario di inizio dei lavori dell'Assemblea Costituente, eletta il 2 giugno 1946 con il compito di preparare il testo costituzionale. La commissione incaricata di preparare il contenuto legislativo da sottoporre alla discussione d'aula era presieduta da Meuccio Ruini, un anziano liberale che era stato senatore negli anni precedenti il fascismo. Il passo che segue è tratto dalla relazione di Ruini all'Assemblea Costituente, relativamente alla funzione della scuola pubblica. Il candidato legga con attenzione il brano e ne illustri i passi salienti.

Per la scuola, si è riconosciuto che spetta alla Repubblica dettare le norme generali sull'istruzione, organizzare la scuola di Stato in tutti i suoi gradi, assicurare a enti e privati la facoltà di istituire altre scuole. Tutto ciò non costituisce un monopolio statale; ed è ammessa la libertà di insegnamento. Ma l'organizzazione della scuola pubblica è una delle precipue funzioni dello Stato; e quando le scuole non statali chiedono la parificazione, la legge ne definisce gli obblighi e la sorveglianza da parte dello Stato, e nel tempo stesso ne assicura la effettiva libertà garantendo parità di trattamento agli alunni, a parità di condizioni didattiche. La serietà degli studi e l'imparziale controllo su tutte le scuole statali e non statali sono garantiti con l'obbligo dell'esame di Stato, non solo allo sbocco finale ma anche in gradi intermedi. Uno dei punti al quale l'Italia deve tenere è che nella sua costituzione [...] sia accentuato l'impegno di aprire ai capaci e meritevoli, anche se poveri, i gradi più alti dell'istruzione.

Alla realizzazione di questo impegno occorreranno grandi stanziamenti; ma non si deve esitare; si tratta di una delle forme più significative per riconoscere, anche qui, un diritto della persona, per utilizzare a vantaggio della società forze che resterebbero latenti e perdute, di attuare una vera e integrale democrazia. (Relazione del Presidente della Commissione, Progetto di Costituzione della Repubblica Italiana, Roma, 6 febbraio 1947)¹.

La nostra Costituzione sembra aver recepito in modo adeguato l'importanza della scuola e dell'istruzione in generale, facendone uno dei principi cardine del suo disegno, in particolare, ma non solo, negli artt. 33, 34 e 35.

SECONDA PARTE

Dopo averne esposto i contenuti il candidato risponda a due delle domande che seguono:

1. A parere del candidato il riferimento ai «capaci e meritevoli, anche se poveri» è stato attuato?
2. Secondo il candidato, nel sistema di istruzione italiano la presenza, sia pure minoritaria, di scuole private accanto a quelle pubbliche rappresenta un valore aggiunto? Per quale ragione?
3. Le necessità finanziarie del sistema di istruzione vengono coperte dalle entrate derivanti dalla fiscalità generale (imposte in particolare); questo dipende da una precisa scelta del legislatore che individua nell'istruzione un interesse di carattere generale. Quale?
4. Quali sono i vantaggi individuali di tipo economico che derivano dal raggiungimento di un titolo di studio più alto?

Il tema di “diritto ed economia politica” che costituisce la seconda prova scritta dell'Esame di Stato 2016 per l'indirizzo Scienze umane – opzione economico-sociale è dedicato alla questione della scuola e dell'intervento dello Stato in questa materia, con particolare riferimento alle previsioni contenute nella Costituzione (specialmente gli articoli 33-35). In ogni caso, la traccia

non muove direttamente dalle previsioni del testo costituzionale, bensì da uno stralcio della relazione di Meuccio (Bartolomeo) Ruini resa nella sua qualità di presidente

1. La relazione integrale è scaricabile a partire dall'URL: <http://legislature.camera.it/dati/constituente/lavori/ddl/00Anc.pdf>

della cosiddetta “Commissione dei 75” all’Assemblea Costituente nel febbraio del 1947. Ai candidati è richiesto di illustrare “i passi salienti” del brano e di rispondere a due fra quattro domande, che toccano in particolare l’attuazione delle previsioni circa l’assicurazione del diritto allo studio per i capaci e meritevoli, il ruolo della scuola privata nel sistema educativo nazionale, l’orientamento del legislatore costituente circa l’istruzione come interesse pubblico e i vantaggi individuali “di tipo economico” derivanti dal conseguimento di una istruzione più elevata.

I pro e i contro

La scelta di concentrarsi su questioni di diritto costituzionale in occasione del settantesimo anniversario dell’inizio dei lavori dell’Assemblea Costituente è di per sé opportuna, tanto più che la riforma costituzionale attualmente *in itinere* occupa quotidianamente le pagine degli organi di informazione. Suscitano invece qualche perplessità l’oggetto specifico della prova e ancor più le domande sottoposte agli esaminandi. All’epoca, ormai lontana, di Gentile l’Esame di Stato era configurato anche come prova di “maturità intellettuale”: ora, a prescindere dal fatto che la legislazione vigente non attribuisce più tale funzione all’esame, pare a chi scrive che si sia preteso davvero troppo dagli esaminandi, in termini di conoscenza dei fatti – storici e attuali – e, di conseguenza, in termini di capacità di giudizio.

La dialettica Stato-libertà

L’analisi testuale del brano tratto dalla relazione di Ruini, infatti, non porrebbe di per sé particolari problemi, se non fosse che le questioni affrontate sono bensì di enorme importanza, ma sono anche oggetto, tuttora, di un vivace (se non aspro) dibattito politico. La dialettica Stato-libertà, e in particolare fra libertà di insegnamento e funzione di controllo esercitata dallo Stato, è in effetti questione non semplice, che per essere adeguatamente commentata richiederebbe il dominio di conoscenze e strumenti della filosofia e della storia del pensiero politico: non a caso, l’estensore della prova fa riferimento alla collocazione politica di Ruini prima del Ventennio fra i “liberali” (anche se, *rectius*, Ruini fu in origine un socialista riformista poi passato al Partito Radicale e quindi schieratosi con Amendola). Peraltro è ben noto che la discussione sulla scuola apertasi nell’Assemblea Costituente nella primavera del 1947 fu piuttosto accesa, poiché se pure vi fu un accordo di fondo sulla “libertà” di insegnamento, non fu affatto facile trovare un’intesa sugli effettivi contenuti di tale libertà. Infatti, i Costituenti appartenenti alla Democrazia Cristiana spinsero decisamente per un riconoscimento più ampio possibile del ruolo della scuola non statale, at-

traverso una parità di trattamento e di opportunità. In questo quadro, non rimase estranea al dibattito la questione del finanziamento pubblico alla scuola privata: un elemento considerato niente affatto estraneo al problema della libertà della scuola e dell’insegnamento, tanto che per prevenire interpretazioni estensive della discussa “parità” fra scuola privata e pubblica Concetto Marchesi, Epicarmo Corbino e altri proposero il famoso emendamento all’articolo 33 – poi accolto – in base al quale si riconosceva a enti e privati il diritto di istituire scuole “senza oneri per lo Stato”.

In realtà il dibattito nell’Assemblea Costituente vide contrapposti laici e cattolici, poiché (per lo più) quando si discuteva di scuola privata o di “parificazione” si discuteva in realtà di scuola cattolica. Una discussione che non è mai cessata e che periodicamente si ripropone ai giorni nostri anche se, a dire il vero, i Costituenti avevano sul punto una sensibilità assai più profonda dei contemporanei, poiché in quegli anni dibattere di libertà della scuola e dell’insegnamento – e più in generale del ruolo dello Stato in materia di istruzione – non poteva non evocare l’esperienza degli anni del regime fascista. Di quella tempe, come si dirà fra breve, sono riconoscibili le tracce nel testo, pur offerto mutilo ai commentatori, di Ruini; merita comunque di essere osservato come il Costituente identificasse quale strumento atto ad assicurare la parificazione fra scuola pubblica e privata proprio il ricorso all’Esame di Stato, in quanto garanzia, a un tempo, di “serietà degli studi” e di “imparziale controllo”. Nella visione di Ruini, pertanto, alla concessione della parificazione regolata dalla legge, che garantisce parità di trattamento degli studenti a parità di condizioni didattiche, corrisponde una attività di controllo e sorveglianza sul complesso del sistema basata anche sugli Esami di Stato. Non è del resto un caso che la questione della composizione delle commissioni esaminatrici abbia agitato la politica ita-



Seduta dell’Assemblea Costituente, discorso d’insediamento del presidente Saragat.

ESAMI DI STATO 2016

liana fin dall'immediato dopoguerra, poiché il ricorso a "membri interni" o a commissioni parzialmente o totalmente costituite da docenti "interni" poteva essere letto come la conquista di maggior libertà da parte della scuola privata (e in particolare cattolica) e come un allentamento di quella funzione di controllo e sorveglianza da parte dello Stato evocata da Ruini.

D'altra parte, agli occhi di Ruini così come di molti Costituenti la formazione scolastica dei cittadini appariva un elemento chiave per la neonata democrazia del Paese. Gentile vedeva nella scuola la realizzazione dello Stato e in particolare dello Stato fascista: a tale visione organicista i deputati alla Costituente opposero una visione della scuola finalizzata allo sviluppo democratico dell'Italia repubblicana: il punto è espresso chiaramente da Ruini nel momento in cui egli difende il diritto allo studio per i capaci e meritevoli al di là degli ingenti costi che tale scelta possa comportare. L'investimento pubblico, infatti, per quanto oneroso è – nella visione di Ruini – essenziale e funzionale al raggiungimento di tre obiettivi che paiono posti in scala ascendente: la realizzazione di un diritto della persona, il pieno sfruttamento delle energie a disposizione della Nazione, la realizzazione di una compiuta democrazia.

Tutto ciò premesso, ci si chiede per quale ragione si sia voluto proporre agli esaminandi un testo che, se certamente di per sé non può definirsi complicato, può tuttavia essere letto con una qualche cognizione di causa solo se si dispone di adeguate conoscenze storico-giuridiche relative ai lavori della Costituente, alla concezione gentiliana della scuola e – auspicabilmente – al vivace dibattito in materia sviluppatosi dal 1947 a oggi. Detto in altri termini, si sono posti gli studenti nella non invidiabile condizione di dover scegliere fra una analisi testuale (l'identificazione dei passi "salienti"), per la quale avrebbe potuto giovare qualsiasi testo in lingua italiana, dotato o meno di rilevanza giuridica, e un commento nel merito che – in difetto di un adeguato orizzonte di riferimento – facilmente potrebbe scivolare nella mera opinione, insomma nel "giornalistico" nel senso deteriore del termine. Con il rischio, peraltro, di sollecitare anche da parte dei commissari incaricati della valutazione degli elaborati il ricorso magari anche inconscio a categorie interpretative di carattere ideologico, che ben poco hanno a che fare con l'acquisizione e la padronanza di categorie giuridiche.

Il primo e il secondo quesito

Del resto, anche le quattro domande poste agli esaminandi lasciano più di un dubbio, come cercherò ora di chiarire. La prima domanda chiede al candidato di esprimersi sul-

l'attuazione o meno del "riferimento" ai capaci e meritevoli. A prescindere dall'infelice formulazione della domanda che omette un esplicito richiamo dell'articolo 34 della Costituzione, ci si chiede come possa l'esaminando rispondere con cognizione di causa a una domanda del genere, in difetto di dati storico-statistici. Ancora una volta, si invita il candidato a esprimere mere opinioni, il che non pare pedagogicamente appropriato. Perfino peggiore la seconda domanda, che chiede di esprimersi sul "valore aggiunto" rappresentato dalla coesistenza nel sistema educativo di scuole pubbliche e private. In questo caso, non si menziona il dettato della legge 62/2000 che afferma chiaramente che «il sistema nazionale di istruzione, fermo restando quanto previsto dall'articolo 33, secondo comma, della Costituzione, è costituito dalle scuole statali e dalle scuole paritarie private e degli enti locali» (art. 1). Ma al di là della carenza di riferimenti normativi pur rilevanti, dell'insistenza su passi di una relazione alla Costituente senza un reale confronto (salvo una menzione a voler essere benevoli cursoria) con gli articoli della Costituzione vigente, ancora una volta si pongono i candidati nella spiacevole situazione di prendere posizione su di una materia tanto spinosa quanto controversa. Che cosa tutto ciò abbia a che vedere con l'apprendimento di nozioni giuridiche basilari resta da capire: forse, più che della padronanza delle categorie e del ragionamento giuridico, si è voluto mettere alla prova i candidati su di un'altra arte, ossia la retorica.

La terza e la quarta domanda

Più pertinente e centrato (per fortuna, si sarebbe tentati di dire) il terzo quesito che chiede di argomentare per quale ragione il sistema dell'istruzione sia finanziato attraverso il ricorso alla fiscalità generale. La risposta di Ruini è ben chiara e presente nel testo sottoposto a commento. Chi scrive, peraltro, la condivide appieno. Assai meno condivisibile mi pare la quarta domanda, che chiede di argomentare sui "vantaggi individuali" derivanti dal conseguimento di un titolo di studio più elevato. Infatti, se all'apparenza la domanda può apparire neutra, essa non è affatto tale. In proposito va rilevato che nel ragionamento di Ruini è menzionato un solo aspetto di natura individuale, e precisamente l'attuazione di un "diritto della persona". Gli altri vantaggi del conseguimento dell'istruzione menzionati da Ruini («utilizzare a vantaggio della società forze che resterebbero latenti... attuare una vera e integrale democrazia») non possono infatti essere considerati come di rilevanza individuale, bensì collettiva. È vero che, quando si parla dei vantaggi individuali derivanti da un'istruzione più avanzata, ci si riferisce, di solito, al maggior reddito derivante al lavoratore dall'aver

conseguito una maggior formazione: un dato peraltro confermato dalla maggior parte delle analisi statistiche relative ai paesi Ocse. Tuttavia, non posso fare a meno di osservare che questo approccio alla questione dell'istruzione, così focalizzato sui benefici individuali e che lascia in ombra quelli collettivi, pur così chiaramente evocati da Ruini, ha una ben precisa connotazione che non esiterei a definire ideologica. Se l'acquisizione di titoli di studio più avanzati è da considerarsi soprattutto come un investimento individuale, destinato a produrre maggiori rendimenti futuri per il beneficiario, allora si può ben pensare di ridurre l'entità dell'investimento pubblico nel settore dell'istruzione superiore e di aumentare la quota a carico degli utenti: gli ovvi problemi di equità sociale che ne seguirebbero verrebbero risolti attraverso il ricorso ai cosiddetti "prestiti d'onore". Si tratta di una tesi diffusa fra gli economisti di alcune scuole – anche in Italia – e che continua a essere ribadita nonostante ormai da anni si discuta delle conseguenze del default massiccio di tali pre-

stiti, in particolare negli Stati Uniti. Non è però il caso ora di addentrarsi in tale complessa questione: vorrei solo osservare che la quarta domanda posta ai candidati non solo prescinde dal testo sottoposto a commento, ma fa implicitamente riferimento a politiche dell'istruzione intorno alle quali il dibattito, anche internazionale, è tanto vivace quanto aspro.

In conclusione: perché imporre ai candidati un tema così complesso per implicazioni storiche e attuali? Davvero non vi erano alternative più adeguate al fine dell'accertamento della capacità di maneggiare le categorie giuridiche ed economiche pertinenti al livello degli studi compiuti, senza esporre gli esaminandi al rischio di prese di posizione non basate su nozioni e abilità acquisite, bensì su scelte dettate dal caso o da propensioni ideologiche orecchiate qua e là?

Antonio Banfi
Università di Bergamo

Esami di Stato 2015/2016: qualche dato

All'esame di Stato 2015/2016 è stato ammesso il 96% degli studenti di quinta e, tra questi, il 99,5% ha ottenuto la promozione. Il 63,1% dei diplomati ha conseguito un voto superiore a 70/100 (erano 62,2% l'anno scorso), mentre i 100/100 sono passati dal 4,9% al 5,1%. In leggero calo, invece, i voti più bassi, con i 60/100 scesi dall'8,6% al 8%.

Per quanto riguarda il numero delle lodi, si registra un sostanziale aumento: dalle 3.893 (0,9%) dell'a.s. 2014/15 alle 5.133 (1,1%) dell'a.s. 2015/16. Permangono – e in alcuni casi aumentano – le differenze regionali: basti pensare, per esempio, che un diplomato con lode su cinque ha studiato in Puglia, dove sono state conseguite ben 934 lodi (+146 rispetto all'a.s. 2014/15). Tra le regioni con il maggior numero di lodi, dopo la Puglia, seguono la Campania (713 lodi, +258) e la Sicilia (500, +128). Il trend in aumento del numero delle lodi rispetto all'anno precedente appare abbastanza generalizzato (sono solo due le regioni dove si è registrato un calo nel numero delle lodi), anche se permangono notevoli disparità tra le regioni se si considera il dato delle lodi in relazione al numero complessivo di diplomati.

Inoltre, queste votazioni appaiono in controtendenza rispetto alle rilevazioni INVALSI, laddove segnalavano che «il NordOvest e il NordEst conseguono risultati significativamente superiori alla media nazionale, il Centro risultati intorno alla media e il Sud e le Isole risultano al di sotto di essa».

I diplomati con lode				
REGIONE	a.a. 2014/15	a.a. 2015/16	Diff.	var. %
Puglia	788	934	146	15,6
Campania	455	713	258	36,2
Sicilia	372	500	128	25,6
Lazio	345	457	112	24,5
Calabria	209	334	125	37,4
Emilia Romagna	293	328	35	10,7
Lombardia	234	300	66	22,0
Veneto	194	276	82	29,7
Marche	201	245	44	18,0
Piemonte	180	225	45	20,0
Toscana	166	222	56	25,2
Abruzzo	79	140	61	43,6
Umbria	99	137	38	27,7
Sardegna	83	100	17	17,0
Liguria	68	87	19	21,8
Basilicata	52	44	-8	-18,2
Friuli Venezia Giulia	30	42	12	28,6
Molise	22	25	3	12,0
Trentino Alto Adige	26	24	-2	-8,3
TOT.	3896	5133	1237	

Greco

A proposito della II prova scritta al liceo classico

I intervento

Gian Enrico Manzoni

Si sono moltiplicate negli ultimi tre anni le iniziative di ripensamento e proposta, relative all'identità e alla struttura del Liceo classico, che sappiamo in crisi di iscrizioni ormai da quasi una decina d'anni. Dopo il *Processo al liceo classico* dell'anno scorso a Torino, particolare risalto ha avuto quest'anno il convegno svoltosi sotto l'egida del Ministero a fine aprile, al Politecnico di Milano. Le ricette proposte sono diverse, a volte addirittura opposte o almeno contraddittorie; le stesse scuole coinvolte tentano sperimentazioni o curvature disciplinari in svariate direzioni. Abbiamo poi letto, anche come coda polemica del convegno milanese, gli interventi di autorevoli commentatori su alcuni quotidiani, in relazione alla seconda prova scritta di Maturità, tradizionalmente configurata come traduzione pura e semplice dal latino o dal greco. Tra questi ha avuto particolare diffusione prima quello di Paola Mastrocola sul "Sole 24Ore", rilanciato indirettamente dalla successiva petizione aperta dall'Associazione Italiana di Cultura Classica, in difesa della versione tradizionale, poi la riproposizione da parte di Maurizio Bettini della necessità di un superamento della semplice traduzione dalle lingue classiche.

Nel mezzo c'è stata la verifica stagionale sul campo, ovvero il compito di greco della Maturità classica di quest'anno. Era tratto da Isocrate, precisamente dall'orazione *Per la pace*, scritta più o meno nel 356 a.C. Il compito era presentato col titolo *Vivere secondo giustizia non solo è corretto, ma anche conveniente per il presente e il futuro*. Seguiva un abbondante sottotitolo, in funzione contestualizzante.

L'assenza della contestualizzazione storica

I pareri che si sono letti sulla difficoltà della versione proposta sono stati nettamente diversificati. Un vero paradosso: in genere orientati a un giudizio di facilità, quelli degli studenti coinvolti; i docenti invece si sono espressi diversamente, parlando di difficoltà di vario tipo. Perché?

Perché non si trattava solo di tradurre strutture complessivamente non difficili, perché lineari e regolari, ma di capire il discorso di Isocrate, inserito nel contesto della Guerra sociale del 357-354 a.C. e delle intenzioni bellicose di Atene nei confronti degli alleati della seconda Lega navale, riottosi di fronte all'imposizione di un tributo alla città egemone. In questa orazione c'è tutta la delusione di Isocrate nei confronti dei concittadini, in particolare dei guerrafondai a lui ben noti: sono quelli che incitano Atene alla lotta contro gli ex alleati usando le parole della propaganda nazionalistica, come l'appello nostalgico al glorioso passato degli antenati. In realtà questi bellicisti vogliono, precisa Isocrate, non il bene della città, ma l'arricchimento personale (*αὐτοῖ, αὐτοῖ*): e così è bene, essi dicono, che agli alleati che non vogliono pagare il tributo sia impedito di mantenere le navi sul mare. All'inizio del brano c'è anche una comparazione insolita, là dove il testo isocrateo affianca gli uomini, che preferiscono l'ingiustizia, agli animali attirati da un'esca: hanno di mira il bene immediato, ma perdono il futuro. Invece la ricetta per la sicurezza è data da una vita all'insegna della moralità e della giustizia; se è vero che ciò non avviene di solito (*εἴθισται συμβαίνειν, éithisthai symbàinein*) in tutte le situazioni, però almeno il più delle volte si può dire che succeda. Saggezza sarà dunque mostrare di scegliere l'utile (*τὸ ὠφελοῦν, τὸ opheloùn*), mentre la follia maggiore di tutte è quella di chi, pur riconoscendo la bellezza della giustizia, ritiene che si viva peggio seguendola, rispetto a chi sceglie la malvagità.

È stata capita dai candidati questa situazione storica? In genere no, anche perché poco guidati (o fuorviati) dal titolo e sottotitolo che si riferivano solo alla prima parte del brano, là dove Isocrate tratta genericamente della vita secondo giustizia, contrapposta a quella secondo convenienza. Precisazioni sicuramente esatte, ma limitate alla prima parte del brano; poi però, senza le ulteriori e ne-

cessarie spiegazioni storiche, non si capiva come mai si parlasse di guerra, di navi sul mare, e di disprezzo per il popolo. L'assenza di adeguata contestualizzazione ha messo in difficoltà i candidati, non necessariamente i più deboli, ma spesso (altro paradosso) quelli più capaci e propensi al ragionamento, portandoli in alcuni casi a tradurre senza comprendere: il che, metodologicamente, non è mai un buon principio.

La complessità semantica

Non si intende qui entrare nel dibattito sul livello di difficoltà del brano, che sinteticamente si può definire abbastanza adeguato, anche se un po' troppo lungo: la struttura dei periodi era infatti molto attica e regolare, costruita su di un'abbondanza di participi, spesso attributivi, ma soprattutto verbali: in particolare participi predicativi, retti dal verbo di vedere all'inizio, oppure dal suo composto *περιόρων, perioràn* alla fine. C'era poi da cogliere il significato medio del verbo *πάσχω, pascho*, presente in due punti: il verbo del *pathos* qui non è portatore di alcuna idea di sofferenza (come banalmente si poteva pensare), ma ha il significato di "trovarsi in una situazione" che viene da Isocrate definita come «simile a...», oppure «del tutto irrazionale» (*ἀλογώτατον, alogòtaton*). Il gioco di sponda del *μὲν, mèn* e del *δὲ, dé* (davvero il greco è la lingua del *mèn* e del *dé!*) poteva guidare a cogliere le contrapposizioni tra stili di vita opposti: speriamo che le due particelle *mèn* e *dé* non siano state considerate inutili, da trascurare o addirittura da non tradurre. Rilevo poi che alcuni docenti-commentatori purtroppo hanno dato retta ai giudizi di facilità letti subito in rete (insieme a incredibili svarioni linguistici di alcuni commentatori, o ad alcune banali attualizzazioni): invece le cose non erano così semplici come a prima vista apparivano. Quello che si intende qui affermare è che questo compito doveva essere meglio contestualizzato con riferimenti storico-letterari e non semplicemente di natura morale, come è stato presentato.

Un nuovo modello di seconda prova

Ma lo scopo della riflessione in corso va oltre. Partendo da questo compito d'esame, vorrei arrivare ad alcune formule propositive nel dibattito attuale, circa la seconda prova scritta nella Maturità classica. Infatti questo compito d'esame si sarebbe prestato, ed è bene che si presti in futuro, ad attuare quell'impostazione della seconda prova scritta che si sta sperimentando da cinque anni alle Olimpiadi delle lingue e civiltà classiche. Quale? quella basata sulla proposta ai candidati di un ante-testo bilingue, che serve da orientamento e contestualizzazione; segue il testo vero e proprio, da tradurre, dal latino o dal greco, che

è ovviamente la continuazione dall'ante-testo; viene poi un post-testo sempre bilingue, che informa sugli sviluppi della vicenda. Il tutto è poi concluso con tre quesiti di comprensione relativi al testo stesso e ai suoi corollari. Una formula che funziona bene nelle Olimpiadi nazionali del latino e del greco, e che può essere trasferita alla prova di Maturità con alcune puntualizzazioni e aggiustamenti: indispensabili per la validità culturale e scolastica dell'operazione.

1) Centrale e preminente deve continuare a essere il valore da attribuire alla traduzione. La versione dal latino o dal greco ha un grande valore scientifico, proprio perché esercitata su lingue flessive dotate di declinazioni e coniugazioni. Il lavoro di traduzione esplicita le competenze linguistiche possedute, relative sia alla lingua di partenza sia a quella di arrivo: richiede precisione e abitua a superare l'approssimazione. A chi teme che questa innovazione porti a un annullamento o svilimento della traduzione, rispondo confermandone il valore fondamentale anche nella Maturità di domani. La valutazione della competenza di versione deve restare preponderante per definire il valore del compito stesso, anche nel voto che deve essere attribuito dalla commissione.

2) I tre quesiti finali, cui rispondere, non necessariamente sono una facilitazione, una scappatoia per chi non sa tradurre. Oltre che dal peso (minoritario) che deve essere loro attribuito, si tratta di vedere come sono formulati, evidentemente. Occorrono quesiti storico-letterari e morfossintattici applicati al testo. Non quesiti stilistici come propongono alcuni: bisognerebbe invece liberarsi dall'abitudine scolastica delle domande sullo stile, che non hanno senso se astratte da una conoscenza linguistica testuale diretta, perché lo stile di un autore non si può evincere da una quindicina di righe, né ha senso parlarne, se lo stile è solo appreso e studiato a memoria da un manuale; quindi non si può discettare su autori che non siano stati effettivamente letti, come a volte alcuni insegnanti richiedono agli alunni a scuola.

Proprio il brano di Isocrate di quest'anno si prestava bene a mostrare la differenza tra una traduzione preceduta dalla comprensione del testo, e una traduzione senza comprensione. Come già detto, molti candidati hanno tradotto, o cercato di tradurre, ma senza comprendere. Perciò hanno avuto la sensazione di aver reso adeguatamente il greco dell'orazione: forse hanno colto la struttura dei periodi, ma non hanno avuto che una percezione limitata e parziale di quello che il testo voleva effettivamente dire. Non hanno neppure immaginato perché si parlasse non solo di virtù e giustizia, ma anche di guerra, di navi, e di tributi degli alleati.

La proposta di applicare in sede di esame di Maturità la

ESAMI DI STATO 2016

formula, prima descritta, comporta però un'aggiunta, rispetto a quanto sperimentato nelle edizioni delle Olimpiadi classiche. Ritengo infatti, a proposito dei tre quesiti, che abbiamo detto di natura storico-letteraria, che i candidati debbano essere messi concretamente in grado di rispondere in maniera adeguata. Occorrerà dunque che il Ministero indichi annualmente (insieme alla materia prescelta) un canone o elenco di dieci autori latini o greci, delle cui opere i candidati dovranno conoscere almeno sommariamente il contenuto, onde potersi orientare nelle risposte. Ci sarà chi ritiene che questa indicazione dei dieci autori faciliti eccessivamente o indirizzi precisamente verso un testo? Non lo escluderei, ma non ne avrebbe motivo: basti pensare che, se nell'elenco greco venisse indicato Plutarco, sarebbero quasi 130 le opere rimaste da conoscere, e l'abbondanza di opere si registra anche in alcuni autori latini (Cicerone o Seneca, per

esempio). L'innovazione proposta porterà invece ogni anno a svolgere a scuola un maggior lavoro di traduzione sui dieci autori elencati, nonché a uno studio particolare della loro produzione letteraria: saranno dieci autori, non tutti quelli intercorsi da Livio Andronico a Erasmo, e neanche cento, per dare un senso realistico al lavoro di preparazione. Così facendo, il brano assegnato in sede di esame risulterà più ponderato nella sua collocazione storico-letteraria, più capito nelle sue strutture morfo-sintattiche, e la valutazione emergente risulterà più adeguata non solo a una traduzione asettica, ma a una traduzione compresa o non compresa, in cui le conoscenze linguistico-letterarie diventino competenze effettive nelle discipline classiche.

Gian Enrico Manzoni
Università Cattolica, Milano

Il intervento

Fjodor Montemurro

Per la prova scritta di greco al Liceo classico, nel 2016 il Ministero ha proposto una versione di Isocrate, oratore attico del IV secolo, assente dalle prove dell'esame di Maturità sin dal 1958. Se la scelta di Aristotele (2012) e quella di Epitteto (2001) avevano attirato al Ministero numerose critiche per l'eccessiva competenza specialistica necessaria per decifrare al meglio il linguaggio filosofico, nonché per la quasi totale assenza di tali autori nel canone dei "tradotti" (obiezioni, tuttavia, che ci permettiamo di non accogliere), con Isocrate non si sono verificati i soliti malumori del giorno dopo. E infatti la prosa di Isocrate in generale non si presenta particolarmente insidiosa per gli studenti. I periodi sono piuttosto lunghi e complessi, ma quasi mai contorti o poco lineari; le parole sono sovente disposte già in costruzione, con un sapiente uso dei parallelismi, in modo da produrre un edificio sintattico che fa dell'isocolia e della regolarità il suo maggior punto di forza. Questa peculiarità stilistica di Isocrate costituisce un preciso vantaggio per i maturandi, cui non tocca cimentarsi con le arditezze espressive di Demostene o con le improvvise *varatio* e le concrezioni imprevedibili dell'elocuzione di Tucidide: è sufficiente ricordare bene le strutture fondanti della lingua greca, *in primis* partecipi, infinitive, finali e consecutive. Anche il lessico isocrateo è molto semplice, spesso ripetitivo e ge-

nerico: nella versione proposta i vocaboli fanno riferimento a concetti e campi semantici ben noti agli studenti (giustizia, virtù, buoni/cattivi, ...). Tuttavia, la regolarità della prosa isocratea non è mai sinonimo di banalità: l'analisi sintattica deve essere condotta con rigore e attenzione, altrimenti è alto il rischio di smarrirsi.

L'argomento

Il passo proposto è tratto dall'orazione epidittica *Sulla pace* (356-354 a.C.), incentrata tutta intorno a una serrata critica all'imperialismo ateniese, soprattutto perché immaginata nel contesto storico successivo alla seconda Lega Navale (377 a. C.). E diciamo "immaginata" perché è bene ricordare che, se si eccettuano i primi discorsi a carattere logografico, le orazioni di Isocrate si rivolgono tutte a un uditorio fittizio: si tratta infatti di testi scritti per un fine pedagogico e indirizzati ai discepoli della sua scuola. L'orazione *Sulla pace* non fa eccezione: benché saldamente ancorata a precisi fatti storici, essa è praticamente una insistita riflessione e una continua esortazione alla buona politica. Nel brano del Ministero, che comprende i paragrafi 34-36 dell'orazione, i concetti espressi hanno principalmente carattere filosofico-morale: in particolare si argomenta intorno al tema dell'utilità della giustizia, *modus vivendi* da perseguire il più possibile, in

VERSIONE DAL GRECO

Vivere secondo giustizia non solo è corretto, ma anche conveniente per il presente e per il futuro.

Isocrate esorta i suoi concittadini a non cadere nella trappola dell'ingiustizia: chi viola le norme si illude di trarne un vantaggio immediato, ma alla lunga finisce in rovina. I comportamenti rispettosi della virtù, non solo sono il fondamento di una vita sociale eticamente corretta, ma portano vantaggi indubbi anche sul piano politico ed economico.

Ὅρῳ γὰρ τοὺς μὲν τὴν ἀδικίαν προτιμῶντας καὶ τὸ λαβεῖν τι τῶν ἀλλοτρίων μέγιστον ἀγαθὸν νομίζοντας ὁμοία πάσχοντας τοῖς δελεαζομένοις τῶν ζῴων, καὶ κατ' ἀρχὰς μὲν ἀπολαύοντας ὧν ἂν λάβωσιν, ὀλίγω δ' ὕστερον ἐν τοῖς μεγίστοις κακοῖς ὄντας, τοὺς δὲ μετ' εὐσεβείας καὶ δικαιοσύνης ζῶντας ἔν τε τοῖς παροῦσιν χρόνοις ἀσφαλῶς διάγοντας καὶ περὶ τοῦ σύμπαντος αἰῶνος ἡδίους τὰς ἐλπίδας ἔχοντας. Καὶ ταῦτ' εἰ μὴ κατὰ πάντων οὕτως εἶθισται συμβαίνειν, ἀλλὰ τό γ' ὡς ἐπὶ τὸ πολὺ τοῦτον γίνεταί τὸν τρόπον. Χρὴ δὲ τοὺς εὖ φρονούντας, ἐπειδὴ τὸ μέλλον αἰεὶ συνοίσειν οὐ καθορῶμεν, τὸ πολλάκις ὠφελοῦν, τοῦτο φαίνεσθαι προαιρουμένους. Πάντων δ' ἀλογώτατον πεπόνθασιν, ὅσοι κάλλιον μὲν ἐπιτήδευμα νομίζουσιν εἶναι καὶ θεοφιλέστερον τὴν δικαιοσύνην τῆς ἀδικίας, χεῖρον δ' οἴονται βιώσεσθαι τοὺς ταῦτη χρωμένους τῶν τὴν πονηρίαν προηρημένων. Ἡβουλόμην δ' ἂν, ὡσπερ προσῆκόν ἐστιν ἐπαίνεισθαι τὴν ἀρετὴν, οὕτω πρόχειρον εἶναι πείσαι τοὺς ἀκούοντας ἀσκεῖν αὐτήν· νῦν δὲ δέδοικα μὴ μάτην τὰ τοιαῦτα λέγωμεν. Διεφθάρμεθα γὰρ πολὺν ἤδη χρόνον ὑπ' ἀνθρώπων οὐδὲν ἄλλ' ἢ φενακίζειν δυναμένων, οἱ τοσοῦτον τοῦ πλήθους καταπεφρονήκασιν ὥσθ' ὁπόταν βουλευθῶσιν πόλεμον πρὸς τινὰ ἐξενεγκεῖν, αὐτοὶ χρήματα λαμβάνοντες λέγειν τολμῶσιν ὡς χρὴ τοὺς προγόνους μιμεῖσθαι καὶ μὴ περιορᾶν ἡμᾶς αὐτοὺς καταγελωμένους, μὴδὲ τὴν θάλατταν πλέοντας τοὺς μὴ τὰς συντάξεις ἐθέλοντας ἡμῖν ὑποτελεῖν.

ISOCRATE

Traduzione

Vedo infatti che coloro i quali preferiscono l'ingiustizia e ritengono un grandissimo bene appropriarsi di qualcosa degli altri, patiscono le stesse cose che soffrono gli animali che sono catturati con l'esca: all'inizio godono di ciò che hanno preso, ma poco dopo si ritrovano in grandissime sventure; invece, coloro che vivono con devozione e rettitudine, trascorrono nel presente un'esistenza sicura e nutrono per l'intera vita speranze più dolci. E se anche tali circostanze non sono solite verificarsi così tutte le volte, tuttavia questo avviene per lo più proprio secondo questa modalità. È necessario che coloro che sono saggi, dato che non riconosciamo ciò che ci sarà sempre di giovamento, mostrino di preferire ciò che risulti essere utile nella maggior parte dei casi. Il massimo dell'insensatezza lo sperimentano coloro che da un lato credono che la giustizia sia una condotta più bella e più gradita agli dei rispetto all'ingiustizia, ma che dall'altro ritengono che chi la coltivi sia destinato a vivere peggio di quelli che hanno scelto la malvagità. Vorrei che, come è utile lodare la virtù, ugualmente fosse semplice convincere gli ascoltatori a praticarla; invece ora ho il timore di dire queste cose invano. Già da molto tempo, infatti, siamo in rovina per colpa di uomini che non sanno fare altro che ingannarci, i quali hanno dimostrato disprezzo per il popolo a tal punto che, se vogliono portare guerra a qualcuno, osano dire, mentre essi stessi si intascano il denaro, che bisogna imitare gli antenati e non tollerare che noi veniamo presi in giro e che coloro che non intendono pagarci i tributi possano navigare.

quanto capace di arrecare vantaggi sicuri non solo sul piano etico ma anche su quello politico ed economico.

Analisi della versione

I periodi sono ampi, ma tutti abbastanza "controllabili". Il primo, alquanto lungo, è tuttavia già in costruzione: allo studente il compito solo di seguire il testo; unica timida difficoltà è la contemporanea presenza di participi sostantivati (che definiscono le due categorie di persone) accanto ai participi predicativi retti dall'ὄρῳ incipitario (πάσχοντας, ἀπολαύοντας, ὄντας e similmente dopo διάγοντας e ἔχοντας); tuttavia, l'articolo davanti al participio in unione con le particelle μὲν e δέ (che individuano rispettivamente coloro che preferiscono l'ingiustizia e coloro che vivono con devozione e rettitudine) dovrebbe fungere da deterrente per tale errore. Il secondo periodo, sebbene più corto, è abbastanza chiaro, ma più difficile è rendere il ταῦτα iniziale, che riassume le condizioni enunciate prima, in correlazione al τό γε successivo, che invece

esprime il concetto generico, ossia il fatto che chi vive nella malvagità si trova male (nella traduzione si è preferito non privare il testo dell'uso insistito dei pronomi dimostrativi). Non particolarmente difficile la costruzione del periodo successivo, dove τοῦτο si riferisce in epanalessi al vicino τὸ πολλάκις ὠφελοῦν ("ciò che risulta utile il più delle volte", espressione riportata dai dizionari), e il χρὴ iniziale regge una soggettiva avente τοὺς εὖ φρονούντας come soggetto e φαίνεσθαι come verbo, dal quale dipende il participio predicativo προαιρουμένους. Scorrevole è anche l'organizzazione sintattica del periodo successivo, dove l'illusione e l'amaressa sono evidenziate dall'uso dell'imperfetto ἡβουλόμην accompagnato da ἂν per esprimere irrealtà. L'ultimo periodo presenta un impianto sintattico complesso e articolato, ma con le subordinate ancora una volta in costruzione e in facile successione: l'ὥστε introduce la consecutiva con τολμῶσιν λέγειν cui segue ὡς χρὴ che regge due infiniti, il secondo dei quali (μὴ περιορᾶν) sostiene due costru-

ESAMI DI STATO 2016

zioni ancora con participio predicativo, la prima con ἡμᾶς αὐτοὺς soggetto e καταγελομένους come verbo e la seconda con τοὺς μὴ τὰς συντάξεις ἐθέλοντας ἡμῖν ὑποτελεῖν (intero sintagma nominale che funge da soggetto) e πλέοντας come verbo. Qualche incertezza interpretativa potrà essere derivata dal riferimento al tributo per il permesso alla navigazione, dato storico che forse non tutti gli studenti ricordano e che il Ministero avrebbe potuto rammentare in una breve nota esplicativa. Al livello lessicale, da rimarcare che il perfetto διεφθάρμεθα all'inizio del periodo ha valore risultativo ed è stato reso con il presente, ma tradurre "siamo rovinati" non avrebbe dato l'idea dell'azione compiuta del perfetto greco: si è preferito tradurre "siamo in rovina" che rende meglio l'aspetto perfettivo.

Sebbene le frasi siano articolate e presentino una dispiegata varietà di subordinate, il brano è abbastanza agevole e non presenta insidie. Le possibilità che uno studente possa smarrirsi nella comprensione sono molto ridotte, a patto che si abbia una pur minima dimestichezza con la sintassi greca. Considerati lo stile e il lessico, non dovrebbe costituire una ulteriore difficoltà il fatto che la versione abbia carattere concettuale e non invece narrativo: a compimento di un percorso liceale, essere in grado di tradurre solo aneddoti o episodi storici sarebbe alquanto limitante per le competenze richieste ai maturandi.

Dal punto di vista del contenuto, il brano è molto bello e rappresenta un vivido esempio di come la pedagogia isocratea si sostanzi continuamente di valori etici e morali, oltre che pratici. Il messaggio è poi di scottante attualità, e costituisce una esortazione ἐς ἀεί che gli studenti farebbero bene a tenere sempre presente.

Rivedere la seconda prova scritta?

Analizzate le difficoltà formali del brano proposto agli studenti, non possiamo esimerci da un'ultima riflessione. La legge 107/2015 prevede, tra le deleghe, una revisione della seconda prova scritta della maturità («Adeguamento della normativa in materia di valutazione e certificazione delle competenze degli studenti, nonché degli esami di Stato»). In altre parole, il 2016 è stato forse l'ultimo anno in cui la seconda prova si è svolta secondo le modalità della classica traduzione dal greco (o dal latino). E il dibattito sulla necessità di una riforma è quanto mai acceso: il 28 e il 29 aprile scorsi, presso il Politecnico di Milano, si è svolto un convegno sul tema *Il Liceo classico del futuro*, organizzato dal Ministero della pubblica istruzione e dall'Ufficio scolastico regionale per la Lombardia. Professori, accademici, pedagogisti e docenti si sono ritrovati per discutere dell'aggiornamento dell'impianto curricolare e didattico del Liceo classico e dell'adeguamento de-

gli studi classici alle esigenze del mondo attuale e inoltre per riflettere sulle prassi didattiche che consentano al Liceo classico del domani di assicurare la propria identità culturale e formativa facendo al contempo propri i valori dell'innovazione. Il dibattito ha evidenziato due orientamenti distinti. Alcuni, come il prof. Maurizio Bettini (Siena) e l'ex ministro Luigi Berlinguer, spingono per una improcrastinabile riforma del Liceo classico odierno che coinvolga sia la didattica dell'insegnamento del greco sia la prova d'esame: la versione sarebbe ormai priva di valore, meglio sarebbe offrire «una rosa di testi, opportunamente contestualizzati, magari un po' più brevi di quelli odierni, in modo da affiancare la traduzione pura e semplice con delle domande che vertano non solo sugli aspetti linguistici, ma anche sulla cultura classica». Altri, tra cui i professori Walter Lapini (Genova), Mario Cantilena (Milano Cattolica), Giuseppe Zanetto (Milano), Renzo Tosi (Bologna), forse mal interpretando tale proposta, leggono i possibili cambiamenti alla seconda prova come la punta dell'iceberg di un completo snaturamento del Liceo classico, paventando addirittura l'eliminazione del greco dal curriculum (come sta progressivamente avvenendo per il latino, dopo le drastiche riduzioni nel



Isocrate, Busto, Museo Puškin, Mosca.

monte orario al Liceo scientifico e al Liceo delle scienze umane, sino alla sua completa sparizione nella varianti del Liceo delle scienze applicate e del socio economico). La professoressa e scrittrice Paola Mastrocola avverte: «Se snaturiamo la seconda prova ammazziamo il Liceo classico. Il Liceo classico è traduzione. E la traduzione è quel meccanismo diabolico di logica e sintassi che ci dà un allenamento mentale e cognitivo unico». Quello che nel frattempo sta facendo il Miur non è chiaro a nessuno: Carmela Palumbo, direttore generale per gli ordinamenti scolastici e la valutazione del sistema nazionale d'istruzione, ha affermato che al Ministero si stanno elaborando delle proposte, ma le recenti parole del ministro Giannini (luglio 2016) in merito a una imminente riforma dell'esame di Maturità pare siano state smentite dallo stesso Presidente del consiglio Matteo Renzi.

L'ipotesi di aggiungere dei testi a corredo della versione di greco è una idea interessante, benché non si svaluti il momento traduttivo, il quale rappresenta la più compiuta espressione del tanto citato *problem solving*, assommando in sé competenze linguistiche, sintattiche, lessicali, e inoltre intuizione, senso dell'orientamento, gusto estetico, capacità di scelta e di selezione. In pratica la traduzione è un microcosmo dei problemi di ogni giorno, una palestra insostituibile per lo sviluppo di ogni capacità cognitiva. E purtroppo pare che gli addetti ai lavori, presidi e docenti stessi, se ne siano dimenticati. Il brano del 2016, oltre alla traduzione, avrebbe potuto contenere uno o due quesiti di analisi letteraria e comparativa, magari con degli allegati relativi al concetto di utile (a esempio brani dei sofisti Callicle e Trasimaco o stralci dal dialogo dei Melii del libro V Tucidide, da fornire in lingua e traduzione a fronte), per permettere agli studenti di argomentare sul concetto di "utilità" declinato in contesti altri e meno genericamente connotati. In tal modo, lo studente, possibilmente in 6 ore e non in 4, avrebbe potuto dare maggiore prova della sua capacità di padroneggiare tematiche e contenuti dell'intero percorso liceale.

Non si tocchi la traduzione!

Tuttavia, dal nostro punto di vista, crediamo che il Liceo classico vada ritoccato il meno possibile sia nella ripartizione delle ore sia nella modalità di svolgimento della seconda prova scritta. Se il Liceo classico rappresenta il vecchio e le nuove generazioni e le nuove didattiche sono il nuovo, tocca a queste ultime modellarsi sull'antico, e non invece ridurlo a sottoprodotto di cui menare soltanto un vanto esteriore. L'inserimento di nuove discipline "alla moda" o di indebite facilitazioni didattiche, nel timore magari di perdere consensi tra l'utenza, non costituirà certamente un nuovo punto di forza per i nuovi studenti del

classico, privati, come saranno, di una formazione completa e per sua natura difficile, insidiosa, fatta di *gradus* non sempre agevoli e proprio per questo altamente formativi. Perché è nella difficoltà delle sue discipline, latino e greco *in primis*, che risiede il tratto distintivo del classico, una scuola ormai scomoda, spigolosa, ingombrante e poco malleabile alle squallide realtà di massificazione ormai imperanti nell'odierno sistema d'istruzione, una scuola ormai da livellare e "normalizzare", per far piacere a tutti: ai dirigenti scolastici, che devono reagire al profondo calo di iscrizioni edulcorando qua e là, ai genitori, sempre meno propensi a offrire ai propri figli un percorso tanto di qualità quanto complicato e impegnativo, agli studenti stessi, per i quali le parole studio e sacrificio sono ormai atteggiamenti "da sfigati", facilmente superabili con un cellulare e un sito internet¹. Gli antichi dicevano *per aspera ad astra*, e buona parte della moderna didattica, tra le varie e pur legittime ambizioni che oggi si propone, sembra purtroppo voler cancellare questo insegnamento, proponendo docenti come "facilitatori" dell'apprendimento: forse ci stiamo dimenticando che, se qualcosa è facile, se un apprendimento è troppo agevole, se non ci si scontra con le difficoltà che le discipline ci mettono di fronte, allora il senso stesso dell'educazione viene meno. Perché se oggi conta la competenza e non il contenuto, quale competenza potrà sviluppare uno studente per cui tutto risulti poco impegnativo? Quale attitudine al *problem solving* potrà affinare se tutto gli viene alleggerito? Quale cittadino maturo sarà un giorno se a scuola non ha imparato l'etica del sacrificio, il gusto del superamento dei propri limiti, la soddisfazione di una sfida quotidiana (per non parlare dell'enorme perdita di «consapevolezza ed espressione culturale» [competenza europea n. 8] dell'intera nostra nazione)? A cosa gli sarà servita la scuola se trova le risposte in un attimo o se le sue capacità di ricerca si riducono a un click?

Ben venga una riforma della seconda prova scritta, ma non si tocchi la traduzione! Si diano 6 ore agli studenti, si aggiungano pure domande di comprensione al testo, domande di comparazione linguistica e letteraria, sul modello delle Olimpiadi delle lingue classiche, ma non si trasformi la seconda prova in un penoso surrogato di un banale quesito della terza prova.

Fjodor Montemurro
Università della Basilicata

1. Si veda N. Gardini, *In difesa del liceo classico, scuola modello per l'occidente*, Il Sole 24 ore, 28 agosto 2016.

Lingue straniere

Inglese - Attualità

Elisabetta Saleri

TRACCIA MINISTERIALE

Europe needs many more babies to avert a population disaster

When Spanish business consultant Alejandro Macarrón started crunching the numbers behind Spain's changing demographics, he couldn't believe what he was seeing. "I was astonished," said Macarrón. "We have provinces in Spain where for every baby born, more than two people die. And the ratio is moving closer to one to three."

Spain has one of the lowest fertility rates in the EU, with an average of 1.27 children born for every woman of childbearing age, compared to the EU average of 1.55. Its crippling economic crisis has seen a net exodus of people from the country, as hundreds of thousands of Spaniards and migrants leave in the hope of finding jobs abroad. The result is that, since 2012, Spain's population has been shrinking.

Record numbers of economic migrants and asylum-seekers are seeking to enter the European Union this summer and are risking their lives in the attempt. The paradox is that as police and security forces battle to keep them at bay, a demographic crisis is unfolding across the continent. Europe desperately needs more young people to run its health services, populate its rural areas and look after its elderly because, increasingly, its societies are no longer self-sustaining.

In Portugal, the population has been shrinking since 2010. For many analysts, the question now is how low can it go, with projections by the National Statistics Institute suggesting Portugal's population could drop from 10.5 million to 6.3 million by 2060. According to Prime Minister Pedro Passos Coelho: "We've got really serious problems." In Italy the retired population is soaring, with the proportion of over-65s set to rise from 2.7% last year to 18.8% in 2050. Germany has the lowest birthrate in the world: 8.2 per 1,000 population between 2008 and 2013, according to a recent study by the Hamburg-based world economy institute, the HWWI.

The UK's population reached 64.6 million by mid-2014, a growth of 491,000 over the previous year, according to the Office for National Statistics. On average, Britain's population grew at a faster rate over the last decade than it has done over the last 50 years.

Macarrón is astonished at the reluctance of Spanish authorities to address what he calls a direct threat to economic growth as well as pen-

sions, healthcare and social services. He and a few friends took it upon themselves to begin tackling the issue, starting the non-profit group Demographic Renaissance in 2013, with the aim of raising awareness of the crisis.

"Most people think we're only talking about something that will be a problem in 50 years, but we're already seeing part of the problem," he said. "If current numbers hold, every new generation of Spaniards will be 40% smaller than the previous one."

A political knock-on effect is the overwhelming political power of the grey vote. Macarrón points to the crippling austerity measure put in place during the economic crisis: "During the same time frame, expenditures on pensions rose by more than 40%. We're moving closer to being a gerontocratic society – it's a government of the old."

The region of Galicia is one of the few in Spain that has addressed the issue. The population of this north-western region has been shrinking, leaving it home to nearly half [of] Spain's abandoned villages. More than 1,500 settlements – once home to schools, businesses and filled with children – now sit abandoned, overgrown with weeds and bushes. In 2012, the regional government launched a multi-pronged initiative to address the falling fertility rate, with plans to roll out measures such as home and transport subsidies for families and radio advertisements urging women to have more children. But it is still estimated that Galicia's population could shrink by 1 million residents in the next 40 years, a loss of just under one third of the region's population.

For southern Europe, migration within the EU has become a grave problem. Hundreds of thousands of Portuguese have left, hoping to find better opportunities abroad. Coelho has said the next 10 to 15 years would be decisive in reversing the trend. If no action is taken, he said last year, "these issues will only be solved by a miracle." [...]

(702 words)

Abridged from: *The Guardian*, 23 August 2015

Available online: <http://www.theguardian.com/world/2015/aug/23/baby-crisis-europe-brink-depopulation-disaster>

Accessed on 1 February 2016.

Introduction

This year the State Exam for Liceo Linguistico has followed the same format as last year's: the language, chosen by the Ministry of Education, was the first language studied at school, and students had to carry out the activ-

ities related to a text they would select between the four proposed, which belonged respectively to the fields of current affairs, history-social studies, literature and arts. For each text, the candidates were asked to answer ten comprehension questions and to write an essay of about 300

words choosing between two further questions provided specifically for the production activity. In these contributions, we will comment on each of the texts proposed. This article regards the first two fields, current affairs and historical and social studies.

The article

Similarly to last year, the current affairs text for analysis was an abridged version from the online edition of *The Guardian*, where it was published on the 23rd August 2015 in the Europe section. Although it was published one year ago, this article raises an issue which has been increasingly worrying Europe, which is the decline in its birth rate along with the increase in the age of its population. This is probably connected to the economic crisis that has forced many Europeans, especially from Southern Europe, to migrate, either inside or outside the EU, in order to find better job opportunities. The article starts reporting the discovery of Alejandro Macarrón, a Spanish business consultant, who realized the incredible size of the issue when he was studying the changing demographics of his country, where for every baby born, two people die. This problem does not only concern Spain, but also Portugal, whose population could be reduced by a third by 2060, Italy, with its ever-growing number of old people, and Germany, the country with the lowest birth rate in the world. The only exception is Britain, whose population is growing at a very fast rate. As the Spanish authorities reacted lazily to the demographic crisis, threatening the future welfare of the country, Macarrón and some friends started a non-profit group called “Demographic Renaissance” to spread awareness of the problem. The consequences of this phenomenon will not just be evident in the far future, with an elderly population left without young people to take care of them, run the services and populate the rural areas; they can already be seen, with entire villages abandoned and empty in the Spanish region of Galicia, for example. Paradoxically, many refugees and asylum-seekers desperately try to reach the European continent in spite of attempts to hamper them. The article ends with a description of the case of Portugal, whose Prime Minister believes that the next decade will be vital to reverse the trend. To do that, the stopgap measures adopted till now will be insufficient: concrete solutions are necessary, or only a miracle will solve the problem.

The original text had to be shortened so as to be around 700 words long¹, as much as the other texts proposed in the exam, but no change or adaptation was necessary, since there are no syntactic, lexical or stylistic difficulties in the text pulling it ahead of the B2 level of the Common European Framework, which is the level of linguistic

competence fifth year students are supposed to have reached. Moreover, the information provided in the article is factual, and the one example of figurative language in it (the “grey vote”) can be easily interpreted. Overall, this text is perfectly understandable for the target readers.

Suggested answers to the questions

The first task students have to fulfil is answering the questions using their own words and writing complete sentences. All the questions focus on the comprehension of explicit meaning, with the exception of question 7 that requires inferring the idea behind the phrase “grey vote” by interpreting the figurative meaning of ‘grey’.

A possible answer to question 1 is that “Macarrón was surprised because he found out that in some provinces of Spain the number of people dying doubles the number of newborn babies, and this proportion is even increasing”. The two facts of Spain’s current demographic situation, which are the object of question 2, are: firstly, the level of births in Spain corresponds to 1.27 children born for every woman in childbearing age, which is far lower than the European average of 1.55 children; secondly, hundreds of thousands of people, both natives and immigrants, leave Spain hoping to find better jobs abroad, as a consequence of the economic crisis. The third question focuses on the paradox that the article highlights: this paradox consists in the phenomenon of the huge number of asylum-seekers and economic migrants who are struggling to enter the EU, breaking through security forces that try to limit migration, which contrasts with the demographic crisis that Europe is suffering. Question 4 asks what the European societies need to become more self-sustaining: to reach that goal, Europe requires more young people to work in the field of healthcare, to take care of the elderly and go back to live in the rural areas. Question 5 requires students to find out what Macarrón and his friends have started, and why. The answer can be found in the seventh paragraph, where it is said that Macarrón and a few friends of his founded the non-profit group “Demographic Renaissance” in order to raise awareness of the demographic crisis in Spain and start confronting the issue, as a consequence of the indolent reaction of the Spanish authorities to this phenomenon that is endangering the economic growth, pensions, healthcare and social services of their country. A suitable answer to the sixth question, which asks what prospect every new generation of Spaniards face if things don’t change, is the

¹ The full version of the article can be read online at <https://www.theguardian.com/world/2015/aug/23/baby-crisis-europe-brink-depopulation-disaster>

ESAMI DI STATO 2016

following: “If the situation does not change, every new generation will decrease by 40% in comparison with the one that preceded it”. The seventh question, asking what the “grey vote” is (line 31) and the reason why it is so powerful, implies, as it was said before, the correct interpretation of the word ‘grey’, which is a metonymy based on the use of a quality (the grey colour of the hair) to label those who are supposed to possess it, i.e. the elderly. So, the grey vote is the vote of the elderly, which is influential because the majority of the population of many European countries are elderly, and it is therefore their vote that determines the results of elections. Question 8, asking what many villages in Galicia look like now, finds its answer in the tenth paragraph: “In Galicia, where almost half of the abandoned villages of Spain are located, there are more than 1,500 settlements – once home to schools, services and businesses – that have been abandoned and are now totally empty and neglect.” Question 9 focuses on the strategies Galicia has tried in order to tackle the demographic issue: the region has tried to solve the problem by promoting home and transport subsidies for families and encouraging women to have children through radio advertisements. The answer to question 10 (“According to Portuguese Prime Minister Coelho, how long do southern European countries have to react to the critical demographic situation if it is to be changed?”) is in the last paragraph: “In order to avert the demographic disaster and reverse the negative tendencies, solutions must be found and the necessary actions must be undertaken in the next 10 to 15 years”.

The composition

Students are required to write a composition of about 300 words choosing one of the two outlines provided. The first

one reports some statistics about the median age in Europe, which from 1990 to 2013 has shifted from 35.2 to 41.9 years old, and asks students to illustrate how this can affect them as young Europeans. To help students with the composition as a classroom activity, they could be asked to illustrate the possible needs, goals and achievements of the young and the old, to evaluate whether the results of one side are compatible with those of the other, and to predict what kinds of adaptations will be necessary in the three fields, considering that the elderly will represent the majority of the population, and how these changes will affect young people’s plans and professional perspectives. The second question asks students to report their own thoughts and experiences on the way they relate to older people: being a rather subjective topic, students may require a certain degree of maturity in order to write a good essay. An interesting lead-in activity could be to watch a video recorded by CBS Radio and available on YouTube (https://www.youtube.com/watch?v=sycgL3Qg_Ak) in which people of all ages give their words of wisdom to other people of all ages. Before watching the video, students could be asked to imagine the kind of advice they will receive in the video, and after watching it they should compare the advice received with their expectations, and imagine what kind of experience led the people interviewed to give those pieces of advice. This would be helpful for students, allowing them to evaluate the extent to which they already understand older people’s point of view and where differences lie.

*Elisabetta Saleri
Liceo Linguistico Paritario “A. Luzzago”
Università Cattolica di Brescia*

Inglese - Storico-sociale

Elisabetta Saleri

The essay

The second text proposed for analysis, from the field of socio-historical studies, is an extract from the book “On History”, a collection of Essays and Lectures on the theorization of history published by the British historian Eric J. Hobsbawm in 1997. The text was taken from the sec-

ond chapter of the book, “The sense of the past”, and is about the acceptance of innovation and its relationship with the past. When innovation represents “progress”, the problem of rejecting the past could arise, which leads to two questions: the first is on the legitimation of innovation and the second on the necessity of specifying nov-

TRACCIA MINISTERIALE

The problem of systematically rejecting the past arises only when innovation is recognized both as inescapable and as socially desirable: when it represents “progress”. This raises two distinct questions, how innovation as such is recognized and legitimized, and how the situation arising from it is to be specified (that is how a model of society is to be formulated when the past can no longer provide it). The former is more easily answered. We know very little about the process which has turned the words “new” and “revolutionary” (as used in the language of advertising) into synonyms for “better” and “more desirable”, and research is badly needed here. However, it would seem that novelty or even constant innovation is more readily accepted as far as it concerns the human control over non-human nature, for example science and technology, since so much of it is obviously advantageous even to the most tradition-bound. Has there ever been a serious example of Luddism directed against bicycles or transistor radios? On the other hand, while certain socio-political innovations may appear attractive to some groups of human beings, at least prospectively, the social and human implications of innovation (including technical innovation) tend to meet with greater resistance, for equally obvious reasons. Rapid and constant change in material technology may be hailed by the very people who are profoundly upset by the experience of rapid change in human (for example sexual and family) relations, and who might actually find it hard to conceive of constant change in such relations. Where even palpably “useful” material innovation is rejected, it is generally, perhaps always, because of the fear of the social innovation, that is disruption, it entails.

Innovation which is so obviously useful and socially neutral that it is accepted almost automatically, at all events by people to whom technological change is familiar, raises virtually no problem of legitimation.

One would guess (but has the subject actually been investigated?) that even so traditionalist an activity as popular institutional religion has found little difficulty in accepting it. We know of violent resistance to any change in the ancient holy texts, but there appears to have been no equivalent resistance to, say, the cheapening of holy images and icons by means of modern technological processes, such as prints and oleographs. On the other hand certain innovations require legitimation, and in periods when the past ceases to provide any precedent for them, this raises very grave difficulties. A single dose of innovation, how-

ever great, is not so troublesome. It can be presented as the victory of some permanent positive principle over its opposite, or as a process of “correction” or “rectification”, reason prevailing over unreason, knowledge over ignorance, “nature” over the “unnatural”, good over evil. But the basic experience of the past two centuries has been constant and continued change, which cannot be so dealt with except sometimes, at the cost of considerable casuistry, as the constantly necessary application of permanent principles to circumstances ever changing in ways which remain rather mysterious, or by exaggerating the strength of the surviving forces of evil.

Paradoxically, the past remains the most useful analytical tool for coping with constant change, but in a novel form. It turns into the discovery of history as a process of directional change, of development or evolution. Change thus becomes its own legitimation, but it is thereby anchored to a transformed “sense of the past”. Bagehot’s *Physics and Politics* (1872) is a good nineteenth-century example of this; current concepts of “modernization” illustrate more simple-minded versions of the same approach. In brief, what legitimates the present and explains it is not now the past as a set of reference points (for example Magna Carta), or even as duration (for example the age of parliamentary institutions) but the past as a process of becoming the present. Faced with the overriding reality of change, even conservative thought becomes historicist. Perhaps, because hindsight is the most persuasive form of the historian’s wisdom, it suits them better than most. But what of these who also require foresight to specify a future which is unlike anything in the past? [...]

Some sort of historicism, that is the more or less sophisticated and complex extrapolation of past tendencies into the future, has been the most convenient and popular method of prediction. At all events the shape of the future is discerned by searching the process of past development for clues, so that paradoxically, the more we expect innovation, the more history becomes essential to discover what it will be like.

(754 words)

Eric Hobsbawm, *On History*, Orion Books, 2010, (first ed. Weidenfeld & Nicolson, 1997).

<https://books.google.it/books?id=WVuIyMVegT8C&printsec=copyright&hl=it#v=onepage&q&f=false>

elties that have no model in the past. Innovation is easier to accept when it allows humans to gain control over non-human things, but when it entails social disruption it becomes difficult to accept. If evolution is useful and socially neutral, there’s no obstacle to their acceptance and legitimation, but if legitimation is necessary the absence of precedents in the past represents a problem. Single innovations, however great, are seen as the prevalence of the positive over its antithesis, but in the last two centuries change has been so constant that it has not been easy to deal with. Thus the past is the most useful tool to accept and justify change, to the point that innovation is legit-

imized if it is related to the sense of the past. The passage ends with a definition of historicism, which is the extrapolation of past tendencies and their projection into the future, said to be a great tool for foreseeing future changes. The text had to be shortened to be as long as the other texts in the Exam. It can easily be noticed while reading that a part of the essay has been omitted at the end of the fourth paragraph. The logical development of ideas and concepts might be difficult, and it may be more suitable for those students who are very familiar with the reading and interpretation of analytical and argumentative essays.

ESAMI DI STATO 2016

Suggested answers to the questions

After reading the passage, the ten comprehension questions focus on the comprehension of overt meaning (What, why, when and how).

The answer to question 1 (When is the past systematically rejected?) is “When innovation entails progress, which makes it both inevitable and socially desirable”. Question 2 asks about the kind of research that is necessary, and the answer can be found at the beginning of the second paragraph: what’s necessary is research to clarify the process which has transformed the words “new and “revolutionary” (as attributes of innovation) into synonyms for “better” and “more desirable”. The third question asks when innovation is easily accepted and, according to the text, innovation is warmly welcomed when it regards the human control over non-human nature, as in the fields of science and technology, because it brings advantages also to those who are most traditional. Question four asks why social and human change meet with greater resistance: for many people it’s extremely hard to accept constant change in social and human relations because they’re afraid it may entail disruption. The fifth question requires an explanation of the idea supported by the example of prints and oleographs, which is in the first part of paragraph three: this example supports the idea that innovation, when it’s useful and socially neutral, is automatically legitimated; in fact, it illustrates two techniques used to produce holy images and icons at a lower price, a kind of innovation that is socially neutral, which met neither resistance nor legitimation even though it is related to a traditional activity such as popular institutional religion. This is the answer to question six: a single dose of innovation causes no problems because it can be presented as the victory of something positive over something negative, and it doesn’t require legitimation, similarly to innovations that have no precedent in the past. The paradox about the past that the seventh question refers to is that the past is the most useful analytical tool for coping with regular change, but in a new form. The answer to question eight, “how is history interpreted?” follows immediately: “History is discovered as a process of directional change and progress”. Question nine asks to illustrate the way in which the present is legitimized and explained, that is the interpretation of the past as a process which makes it become the present. The tenth question, asking for an explanation of historicism, finds its answer in the last paragraph: historicism is described as a popular method of prediction based on a more or less difficult extrapolation of past tendencies into the future.

The composition

Consistently with all the texts of the exam, also the one about socio-historical studies includes two outlines for written production, both of which require students to give a sort of “scientific” support to their statements, referring to the previous readings.

The first outline provided proposes a quote from Hobsbawm’s *On History* focusing on the task of historians, that is to analyse the sense of the past, which considers the past as a permanent presence in human society - conceived either as something to reject or something to imitate, and its changes. The quotation is to be discussed in an argumentative essay, and requires students to support their ideas with readings of their own and their studies in history. A good composition could be structured in three parts: the first part could focus on the acceptance of the past as a model, the second on the rejection of the past, and the third could propose a synthesis, with students expressing their own ideas on the two tendencies, explaining which of the two they would give precedence to over the other, giving reasons for their choice and supporting it with examples from history.

The second one concentrates on innovation, novelty and progress: students are asked to express their opinion on these concepts, linking and supporting them with their readings and their experience. In class, this composition might be introduced by a listening activity of B2 level which can be accessed on the British Council website¹, presenting some new inventions which students could discuss. This kind of exercise would make students improve the way they express and discuss their different opinions, and maybe propose unknown examples of innovations or tools of research that can be a source of inspiration for their essay.

Finally, as the text for analysis refers to “Luddism”, it can be used in a teaching unit introducing the Industrial revolution in Britain. Students could be invited to imagine whether that movement could be reborn today, what might make it arise again and discuss critically some new technologies whose use damages some categories of workers.

Elisabetta Saleri
Liceo Linguistico Paritario “A. Luzzago”
Università Cattolica di Brescia

1. <http://learnenglishteens.britishcouncil.org/skills/listening-skills-practice/new-inventions>

Inglese - Letteratura

Flavia Zappa

TRACCIA MINISTERIALE

When it came to concealing his troubles, Tommy Wilhelm was not less capable than the next fellow.

So at least he thought, and there was a certain amount of evidence to back him up. He had once been an actor – no, not quite, an extra – and he knew what acting should be. Also, he was smoking a cigar, and when a man is smoking a cigar, wearing a hat, he has an advantage; it is harder to find out how he feels. He came from the twenty-third floor down to the lobby on the mezzanine to collect his mail before breakfast, and he believed – he hoped – that he looked passably well: doing all right. It was a matter of sheer hope, because there was not much that he could add to his present effort. On the fourteenth floor he looked for his father to enter the elevator; they often met at this hour, on the way to

breakfast. If he worried about his appearance it was mainly for his old father's sake. But there was no stop on the fourteenth, and the elevator sank and sank. Then the smooth door opened and the great dark-red uneven carpet that covered the lobby billowed toward Wilhelm's feet. In the foreground the lobby was dark, sleepy. French drapes like sails kept out the sun, but three high, narrow windows were open, and in the blue air Wilhelm saw a pigeon about to light on the great chain that supported the marquee of the movie house directly underneath the lobby. For one moment he heard the wings beating strongly.

Most of the guests at the Hotel Gloriana were past the age of retirement. Along Broadway in the Seventies, Eighties, and Nineties, a great part of New York's vast population of old men and women lives. Unless the weather is too cold or wet they fill the benches about the tiny railed parks and along the subway gratings from Verdi Square to Columbia University, they crowd the shops and cafeterias, the dime stores, the tearooms, the bakeries, the beauty parlors, the reading rooms and club rooms.

Among these old people at the Gloriana, Wilhelm felt out of place. He was comparatively young, in his middle forties, large and blond, with big shoulders; his back was heavy and strong, if already a little stooped or thickened. After breakfast the old guests sat down on the green leather armchairs and sofas in the lobby and began to gossip and

look into the papers; they had nothing to do but wait out the day. But Wilhelm was used to an active life and liked to go out energetically in the morning. And for several months, because he had no position, he had kept up his morale by rising early; he was shaved and in the lobby by eight o'clock. He bought the paper and some cigars and drank a Coca-Cola or two

before he went in to breakfast with his father. After breakfast – out, out, out to attend to business. The getting out had in itself become the chief business. But he had realized that he could not keep this up much longer, and today he was afraid. He was aware that his routine was about to break up and he sensed that a huge trouble long presaged but till now formless was due. Before evening, he'd know.

Nevertheless he followed his daily course and crossed the lobby. Rubin, the man at the newsstand, had poor eyes. They may not have been actually weak but they were poor in expression, with lacy lids that furled down at the corners. He dressed well. It didn't seem necessary – he was behind the counter most of the time – but he dressed very well. He had on a rich brown suit; the cuffs embarrassed the hairs on his small hands. He wore a Countess Mara painted necktie. As Wilhelm approached, Rubin did not see him; he was looking out dreamily at the Hotel

Ansonia, which was visible from his corner, several blocks away. The Ansonia, the neighborhood's great landmark, was built by Stanford White. It looks like a baroque palace from Prague or Munich enlarged a hundred times, with towers, domes, huge swells and bubbles of metal gone green from exposure, iron fretwork and festoons. Black television antennae are densely planted on its round summits. Under the changes of weather it may look like marble or like sea water, black as slate in the fog, white as tufa in sunlight. This morning it looked like the image of itself reflected in deep water, white and cumulous above, with cavernous distortions underneath. Together, the two men gazed at it.

(776 words)

Saul Bellow, *Seize the Day*, [first ed. the Viking Press, New York, 1956] Kindle edition 2013.

This article analyses and discusses the Literature and Art papers of the 2016 *Seconda Prova Scritta dell'Esame di Stato* of English for Liceo Linguistico. Both papers are given answers with a commentary on the skills and knowledge necessary to perform the tasks successfully. The basic reading sub-skill involved is scanning, which for the sake of brevity will not be mentioned, while the other sub-skills will be analysed and explicitly stated. The reading texts do not

generally present relevant grammar difficulties, but may be loaded with lexical density with which the candidates can cope by using various strategies or their dictionaries. It is assumed that the candidates have been trained in this sense as well as to use the monolingual dictionary for synonyms and rephrasing, and to write different genres with appropriate stylistic features. Some suggestions for classroom practice and further study are provided at the end.

ESAMI DI STATO 2016

The text

The extract (776 words) is the incipit of the novella *Seize the Day* (1956) by Saul Bellow (1915 – 2005), the American novelist of Russian-Jewish origin who was awarded the Nobel Prize in 1976. The novella deals with the theme of victimization as his novel *The Victim* (1947) does, but also seems to anticipate his most widely admired novels, *Herzog* (1964) and *Humboldt's Gift* (1975), in which he interprets “*the struggles of city dwellers to define their roles and responsibilities in the modern world*”. (Head, 2006). *Seize the Day* covers one day in the life of middle-aged Tommy Wilhelm, the modern man who has to bear the burden of being jobless, separated from his wife and a failure to his despotic father – in one word, an anti-hero. This is his day of reckoning as he is expecting the outcome of an investment venture, and its background is New York in the Fifties, a period of technological and financial rebirth after the depression brought about by World War II. By the end of the day, Wilhelm experiences total catastrophe as he discovers he has lost all his money, but will find complete rebirth at the funeral of a stranger, where he will cry redeeming tears. The omniscient third-person narrator, exploiting past tenses, usually takes on the perspective of the protagonist with regular shifts to the present tenses to highlight Wilhelm's thoughts. In her introduction to the Penguin edition of the novella, Cynthia Ozick (1996) sets Wilhelm among masterly characters expressing higher consciousness, such as Levin from *Anna Karenina* (1877) or Ivan from *The death of Ivan Ilyich* (1886) by Lev Tolstoj, and Melville's *Bartleby the Scrivener* (1853): “*inklings of the deepest part of ourselves; flashes of the indelible, or call it lightnings from an inner storm*”. (1996: xiii, xiv)

The candidates are not likely to have read the novella, nor to have studied anything about Bellow, as his texts are rarely found in anthologies for Secondary School. However, this is not necessary to perform the task, provided they are well equipped with reading and interpreting strategies.

Suggested answers to the questions

1. Who is Tommy Wilhelm?

Tommy Wilhelm is a man in his forties, blond-haired and with an attractive appearance, although he seems to be getting old. He is unemployed and he smokes a cigar and wears a hat in order to conceal his troubles to everyone, which he thinks he is good at, as he was once an extra. In its simplicity, the question is a challenge. In order to understand the protagonist's identity, after skimming the text for gist, the candidate will concentrate on the first two paragraphs, from line 1 (“*When it came to concealing his*

troubles, Tommy Wilhelm was not less capable than the next fellow.”) down to lines 2, 3 and 4, which explain that once he was an extra and that he smokes a cigar and wears a hat because in this way “*it is harder to find out how he feels*”. The candidates might infer the meaning of “*extra*” from the context (“*He had once been an actor – no, not quite, an extra*”). Reading down, lines 6-7 state that Wilhelm hopes to look well because he can do nothing more (“*it was a matter of sheer hope*”). Lines 20-22 reveal the protagonist's appearance: “*in his middle-forties, large and blonde, with big shoulders; his back was heavy and strong, if already a little stooped or thickened*”. The last sentence may represent a problem for candidates who may not know the structure *if+ adjective* expressing contrast. They might also overlook the importance of “*already*”, which hints at the passing of time and Wilhelm's getting older. Finally, lines 25-28 make it explicit that Wilhelm has no job (“*he had no position*”) and, so probably, no income. Again, the noun “*position*” might be misleading and, if the candidate cannot infer the meaning from the context, the dictionary is certainly useful.

2. Where does he live?

He lives on the twenty-third floor of the Hotel Gloriana in New York.

Again, not a straightforward answer. The candidates meet Wilhelm on an elevator coming down from the twenty-third floor down to the lobby, which must refer to a public place, where he will collect his mail before breakfast (l. 5). They may hypothesize that Wilhelm lives in a hotel, but confirmation will come later on, at line 15 (“*the Hotel Gloriana*”). The candidates have first to activate schemata, or knowledge of the world, about hotel structure – hopefully they have some – and then understand the lexical cohesion of meronymy between *lobby* and *hotel*. That the Hotel Gloriana is located in New York can easily be found in lines 15 (“*Along Broadway*”) and 16 (“*New York's vast population*”).

3. What seems to be making Tommy nervous when he comes down from his room?

Tommy is nervous about his appearance and hopes to look well, especially if he meets his father.

It is easy to find the answer at lines 8-9. Here the candidate has to understand the lexical cohesion of synonymy between “*nervous*” in the question and the past tense of the verb “*worry*” in the text (“*If he worried about his appearance it was mainly for his old father's sake*”).

4. What does he see when he gets out of the lift?

When he gets out of the lift, Tommy sees the red carpet of the lobby, which is dark because long heavy curtains keep the sun out. There are only three small windows open and Tommy sees a pigeon that is going to perch on a chain.

Lines 9-10 (“*and the elevator sank and sank*”) introduce Wilhelm’s arrival at the lobby. Although there is no question about this detail, the candidate may well perceive that the use of the verb “*sink*” associated with its repetition may symbolize Wilhelm’s own sinking into a state of misery. This seems to contrast sharply with the fact that “*the great dark-red uneven carpet that covered the lobby billowed toward Wilhelm’s feet*” (ll.10-11), as if he were a celebrity. “*Then the smooth door opened*” (l.10), and a description of the lobby follows (ll.11-12) with a simile, i.e. “*French drapes like sails*”, which seems to anticipate the idea of voyage conveyed by the “*pigeon about to light on the great chain*” (l.13) and its “*wings beating strongly*” (l.14). The candidate is not required to interpret these images, but the symbol of the pigeon is certainly a powerful one and may well arouse a number of associations, among which the idea of messages traditionally carried by pigeons and at the same time the bird’s connection to the idea of home. On the one hand, the candidates may hypothesize that the former interpretation is plausible when, in the next paragraph, they discover that Wilhelm is waiting for news that might be disastrous (“*he sensed that a huge trouble long presaged but till now formless was due. Before evening he’d know*”, ll.29-30). They might even form a relationship between the trouble announced by the pigeon and the Life-in-Death status caused by the albatross in Coleridge’s *Rime of the Ancient Mariner* (1798), a relationship reinforced by the simile of the drapes as sails. On the other hand, the candidates may inquire into Wilhelm’s dwelling at a hotel. Why is he living there? Why does he notice that the pigeon beats its wings strongly? What does it mean to him? Desire for freedom? The excerpt offers no complete answers – the candidates can make hypotheses but will have to read the whole novella – hopefully, they will.

5. Who are the guests at the Hotel Gloriana?

The guests are elderly, already retired people.

The candidates should have no problem in detecting the answer (ll. 15-17).

6. Why does Wilhelm feel out of place there?

Wilhelm feels out of place because he is younger.

This is an easy answer too. The candidates will re-read the passage they have already identified to understand who Wilhelm is and find confirmation of their hypothesis: “*Wilhelm felt out of place. He was comparatively young*” (l.20). Although the sentences are not connected by a cause-effect connector, the candidates will benefit from identifying the lexical cohesion of antonymy between “*young*” and “*past the age of retirement*” (l.15) or “*vast population of old men and women*” (l.16).

7. What do the hotel guests do after breakfast?

After breakfast the hotel guests do not have much to do but pass the time. They sit in the lobby to chat and read the papers.

The answer clearly emerges at lines 22-23. However, this passage conveys more than this. It shows a piece of urban landscape, a sketch of a bit of the New York in the Fifties, “*the shops and cafeterias, the dime stores, the tearooms, the bakeries, the beauty parlors, the reading rooms and club rooms*” (ll. 18-19). As Cynthia Ozich put it: “*Bellow’s Broadway uptown (...) is nearly intact: the hurrying anonymous lives, the choked and throbbing urban air, the heavy sunlight that makes you feel “like a drunkard”*”. (1996: x).

8. What has Wilhelm done in the last months?

In the last months, as he is unemployed, Wilhelm has kept himself busy with getting up early, having breakfast with his father, and getting out. He has kept on deceiving others and, especially, himself, into believing that he has business to attend to.

The answer is to be found at lines 24-28. The candidate might notice the tone of bitter irony conveyed by Wilhelm leading a life similar to the elderly people at the Gloriana among whom he feels out of place.

9. What does Rubin look like?

Rubin is a man who works at a newsstand whose eyes lack expression, as their lids look old and wriggled. He wears smart clothes and the cuffs of his designer-shirt are in sharp contrast to his small hairy hands.

Lines 32-35 dwell on describing Rubin: a man who gives elegant appearance a great importance, in contrast to his ordinary occupation. The duality of reality-appearance could draw the candidates’ attention to the same behaviour in Wilhelm and encourage them to theorize some parallelism between the two New-Yorkers and their obsession with appearing better off than they actually are. The candidates should be well used to interpreting character description symbolically and they may associate Rubin’s description to Thomas Gradgrind’s in Dickens’ *Hard Times* (1854): a man devoted to materialism who wants to appear solemn and dignified, but who is portrayed as having grotesque features and gestures foreseeing his complete failure.

10. Why do Rubin and Wilhelm gaze at the Hotel Ansonia?

Rubin and Wilhelm gaze at the Hotel Ansonia because it is a symbol of grandeur, since its architectural features are extravagant and fascinating, its colour varying from marble white to slate black. Today it looks like a reflection of itself, white above and dark distorted caves below, which seems to reflect the characters’ own dual situation: their dreams and hopes, their faith in the American dream versus their ordinary, if not miserable, everyday life.

ESAMI DI STATO 2016

This is perhaps the most difficult question. The description of the building (ll.37-43) is easy to find, though not lexically simple, but the candidates will not have any clues, unless they read between the lines and recap their own findings and interpretations about the characters' desire to be more successful and socially outstanding. The water-like reflection of the palace in itself (ll- 42-43) might even remind the candidates of the extraordinary symbol of imagination represented by Coleridge's *Kubla Khan* "*The shadow of the dome of pleasure / Floated midway on the waves; / .../ it was a miracle of rare device, / a sunny pleasure-dome with caves of ice!/*." (1816)

Production

The candidates have to write either a factual/literary essay or a narrative.

1. Alienation or sense of separation is one of the dominating themes in Bellow's novel *Seize the Day*. Saul Bellow is primarily concerned with the well-worn modern dilemma of the individual: desperately isolated and profoundly alone in a society whose only God is money. Discuss the topic in a 300-word essay by referring to other literary and/or philosophical texts you have read and to your experience.

The title explains the theme of Bellow's novel and the candidates are expected to draw on their studies and personal experience. While the latter cannot be predicted, it seems reasonable to believe that, according to their studies, the candidates might choose to refer to, among some others, one or more of the following:

- a. T. S. Eliot's *Waste Land* (1922) - London is seen as the Unreal City, the symbol of materialism and consumerism, which causes the land to be arid and barren. By quoting Dante's Hell, the poet describes the crowds of commuters as living dead, with blank stares while going to the City. The unreal city at the violet hour, wrapped up in brown fog and only devoted to commercial transactions, which mirrors a mercantile society dominated by money, is also the setting of a loveless sexual intercourse whose leading motive is boredom. The unreal city is the "waste land" where the thunder is sterile and brings no rain.
- b. F. S. Fitzgerald's *The Great Gatsby* (1925) - Dealing with the "Jazz Age", the novel criticizes the Americanness of the period, which confronts the ideals of honour and courage with the ones of greed and money. The protagonist, Jay Gatsby, who comes from a humble family, manages to become wealthy, but he ends his life by being shot in his luxurious garden.
- c. Miller's *Death of a Salesman* (1949) - The play fo-

cuses on the American false myth of materialism and money during the post-war period. Will, an unsuccessful salesman who enjoys day-dreaming, has a difficult family life, mainly due to his poor career, and finds his death in a car accident. This is the tragedy of feeling abandoned, betrayed by the American dream of success, with which the character is obsessed.

2. That day Wilhelm "was aware that his routine was about to break up and he sensed that a huge trouble long presaged but till now formless was due." Have you ever started a day with the feeling that something bad was going to happen? How did the day progress? What did you do? Write a 300-word composition on your experience.

The title of the narrative assumes that the candidates have experienced such a presage. Considering their young age, it can be predicted that they might want to deal with expected problems or failure about one of the following: an exam; a sports / music competition; a family event; a party; a love meeting.

Teaching suggestions

- a. It is possible to use the text in the classroom, paying attention to integrate the given questions with questions aiming at discussing the points that are covered in the commentaries above and are not explicitly focused on in the predicted answers, e.g. questions about the symbolic meaning of the pigeon.
- b. The text may represent a good opportunity for engaging the students in extensive reading and, for example, making further study into:
 - Saul Bellow's fiction;
 - the character of the anti-hero, e.g. Melville's *Bartleby the Scrivener* (1853) with his famous "*I would prefer not to*" or one from Joyce's *Dubliners* (1914), e.g. *A Little Cloud*, in which Little Chandler, the unsuccessful clerk with literary ambitions, after experiencing complete failure finds refuge in reading poetry;
 - the portrait of New York in American fiction: a comparison of the city in *Seize the Day* with, for example, H. James' *Washington Square* (1889), E. Wharton's *The Age of Innocence* (1922), H. Roth's *Call it Sleep* (1934), J.D. Salinger's *The Catcher in the Rye* (1951), E.L. Doctorow's *Ragtime* (1975), Don DeLillo's *Cosmopolis* (2003).

Flavia Zappa

I.I.S. "C. Beretta", Gardone Val Trompia
Università Cattolica di Brescia

Inglese - Artistico

Flavia Zappa

TRACCIA MINISTERIALE

Aesthetic behaviour is the pursuit of beauty. This is easy to say but difficult to explain, because beauty is such an elusive quality, especially when viewed biologically. It bears no obvious relationship to any of the basic survival patterns of the human animal, such as feeding, mating, sleeping or parental care. And yet it cannot be ignored, because any objective survey of the way people spend their time must include many hours of beauty-reaction. There is no other way to describe the response of men and women who can be found standing silently in front of paintings in an art gallery, or sitting quietly listening to music, or watching dancing, or viewing sculpture, or gazing at flowers, or wandering through landscapes, or savouring wines. In each of these cases the human sense-organs are passing impressions to the brain, the receipt of which appears to be the only goal involved. The advanced wine-taster even goes so far as to spit out the wine after tasting it, as if to underline that it is his need for beauty that is being quenched and not his thirst. It is true to say that virtually every human creature expresses itself aesthetically in some way or other, so the need to experience the beauty-reaction has a global importance. It is also true to say that there are no absolutes involved. Nothing is considered to be beautiful by all peoples everywhere. Every revered object of beauty is considered ugly by someone, somewhere. This fact makes nonsense of a great deal of aesthetic theory, and many find it hard to accept. There is so often the feeling that this, or that, particular form of beauty really does have some intrinsic value, some universal validity that simply must be appreciated by everyone. But the hard truth is that beauty is in the brain of the beholder and nowhere else. [...]

Turning to the question of invented aesthetics, we move into the area usually designated as Art. Art can best be defined as man-made beauty, and it appears in two main forms: the Performing Arts and the Plastic Arts. The Performing Arts provide an aesthetic event; the Plastic Arts provide an aesthetic object.

In both cases, the sense of beauty comes primarily from our subtle comparisons and classifications of set themes, as it did with natural objects. The difference, of course, is that with natural beauty the theme is merely isolated from the world around us. We do not invent it, we

only isolate it. In the case of the arts, however, we create it ourselves. This gives rise to a new problem: how to arrive at a theme, so that its variations can then be enjoyed. If, for example, we were going to enjoy the beauty of wild animals or wild flowers, there would be no creativity involved. They existed already, and evolution had done the creative work for us. But if we now decide to compose music or paint pictures we have to impose our own evolutionary forces on the works we invent.

For the painter staring at a blank canvas or the composer sitting in front of a silent piano, there is total responsibility. He starts from nothing, or, rather, from everything. His initial choice at the beginning of a work of art is theoretically completely open. Any shape can be drawn. Any note can be played. This is the special, additional challenge for the artist, as opposed to the individual reacting to natural beauty. How does he meet it?

The answer is that he quickly imposes on himself a highly restricted form. In a word, he formalizes. Any form will do, just so long as it contains the potential for a complex set of variations. He may copy the form from nature – a tree, for instance – or he may steal a scale of notes from bird-song. Or he may paint a geometric pattern from some geological structure as his starting point. Once he has begun to experiment with forms he has wrested from nature, he can then rapidly shift his themes further and further away from the natural starting point until the themes he employs are relatively abstract. With music this process took place long, long ago. The visual arts are, by contrast, only recently beginning to explore the more abstract possibilities of painting and sculpture.

Either way, whether staying close to imitated natural objects, or creating entirely novel abstracted compositions, the artist's work is judged, finally, not on any absolute values, but on the basis of how ingeniously he manages to ring the changes on the themes he has employed. [...]

(765 words)

From: Desmond Morris, *Manwatching.*
A Field Guide to Human Behaviour.

St. Albans, Triad Panther, 1977, pgs. 278 & 283.

The text

The text (765 words) is taken from *Manwatching. A Field Guide to Human Behaviour* (1977) by Desmond Morris, the English zoologist, ethologist and surrealist painter who has also become a popular writer in the field of sociobiology. The book itself is an encyclopaedia of human gestures and actions whose patterns it investigates. The author originally recorded about 3000 different body actions and then, by doing scientific research at Oxford Uni-

versity, made them into a book enriched by a huge number of photographs, by which he founded the modern science of Body Language. The extract is actually a scientific, semi-philosophical essay written at the present tense, with lots of abstract lexis, but mainly of Latin origin. It discusses aesthetic behaviour and the concept of beauty, which is a topic that the candidates have certainly dealt with, though often from a different point of view, on their literature and art courses. Although the difficulties in find-

ESAMI DI STATO 2016

ing the correct answers are mainly conceptual, the questions are devised in such a way as to re-construct the logical reasoning throughout the text. In addition, the candidates can probably rely on their knowledge of different artistic theories, of the Aesthetic Movement, and on their readings from J. Ruskin's *The Stones of Venice* (1851-53), W. Pater's *Studies in the History of the Renaissance* (1873), and W. Morris' *The Aims of Art* (1887).

Suggested answers to the questions

1. Why does Desmond Morris believe that it is difficult to explain the association between “aesthetic behaviour” and the “pursuit of beauty”?

According to Desmond Morris the association is difficult to explain because beauty cannot be scientifically defined, since it appears to be totally disconnected from any other human behaviour associated with primary needs and instincts.

After reading for gist and activating their own well-informed schemata about the topic, the candidates will look for confirmation of their hypothesis at lines 1-3. However, they will have to focus on key-phrases, such as “viewed biologically” (1.2), “basic survival patterns” (1.3) which will lead them to notice the relevance of “feeding, mating, sleeping or parental care” (1.3) and the lack of relationship between them and the concept of beauty. This might trigger the idea that this outlook on beauty is different from others they have studied so far and lead them to formulate further hypotheses on how the argument will follow.

2. What sort of perspective is he approaching his discussion of beauty and aesthetic behaviour from?

The perspective from which he is approaching the discussion of beauty and aesthetic behaviour looks at beauty-reaction as one of the ways human behaviour expresses itself constantly.

The answer can be found at lines 4-5. The candidate should focus on the key-word “beauty-reaction” and understand its semantic relationship with “the way people spend their time” (1.4).

3. What are some of the types of “beauty-reaction” that he lists? Mention at least three.

Morris mentions “standing silently”, “sitting quietly”, “watching”, “viewing”, “gazing”, “wandering” and “savouring”.

This is not a difficult answer, which the candidates can find at lines 6-8, by looking for details. They are likely to make associations with their own experience or with literary examples, such as W. Wordsworth's wanderings in the countryside to admire the beauty of nature, J. Keats standing silently in front of the beauty of the Grecian urn in the British Museum, or Dorian Gray savouring delicious dishes.

4. Why does Morris say that “no absolutes” can be involved in considering aesthetic beauty?

Morris says that there is no absolute aesthetic beauty because, although there is a feeling that there must be one, beauty is instead absolutely subjective.

The answer is drawn from the second paragraph, which starts with two topic sentences and then develops the concept of the subjectivity of beauty. Therefore, understanding the structure of the paragraph can be of great help to the candidates, who might, however, predict the answer on the basis of their knowledge of one of the most popular quotes about beauty “Beauty is in the eye of the beholder”. Here the candidate will understand the lexical cohesion of synonymy between “eye” and “brain” from the text and will have to decode and explain the metaphor.

5. In what ways are aesthetics “invented” when it comes to Art?

Art “invents” aesthetics because it is made by man.

This, i.e. “Art can best be defined as man-made beauty” (1. 21), can be found at the beginning of the third paragraph, just after the topic sentence, i.e. “Turning to the question of invented aesthetics, we move into the area usually designated as Art.” (1. 20) Since there is no explicit cause-effect relationship between the two sentences, the candidate has to grasp it by understanding the grammatical and lexical cohesion obtained through the repetition of the word “Art”.

6. What main forms can these “invented aesthetics” take, as explained in the passage?

Invented aesthetics can take the form of Performing Arts, which deal with aesthetic events, and of Plastic Arts, which deal with aesthetic objects.

There is absolute lexical identification between the question and the text itself, which goes on at line 21 by stating that “it [Art] appears in two main forms” and then specifies them. The candidate just needs to read on and follow the argument.

7. According to the author, how is natural beauty different from artistic beauty?

According to the author, natural beauty exists and the theme is only isolated from the world, while artistic beauty creates the theme itself.

Again, the answer is to be found at lines 24-26 with little lexical variation from the question and comes as the natural follow-up to question 6.

8. What dilemma is the artist faced with?

The artist has to face the fact that creating aesthetic beauty implies that he has infinite choice in theme and form.

This is somehow a difficult question about the message conveyed in the fourth and fifth paragraphs. The candidates are expected to read them, understand the main concept and summarize it. They should make use of their cog-

nitive abilities to follow the argument and some reading sub-skills could be of help: identifying lexical cohesion of synonymy between “*problem*” (l.27) and “*dilemma*” in the question, and understanding its semantic relationship with “*total responsibility*” (l.33); noticing repetitions and identifying their cohesive effect as well as their meaning, e.g. “*creativity, creative*” (l. 29), “*Any shape.... Any note*” (l.34); noticing and understanding the use of opposites, e.g. “*nothing*” versus “*everything*” (l. 33).

9. Where can you see that Morris refers to an imitative concept of art? Give at least two examples.

In the sixth paragraph, Morris gives some examples of imitative art, such as painting a tree which exists in nature, writing music by imitating a bird-song, and painting the geometry provided by geological shapes.

The answer is to be found at lines 38-40 in the fifth paragraph, which are quite descriptive, expressed in everyday language and should not represent a challenge for candidates.

10. How does Morris explain abstraction in art?

Morris thinks that abstraction finds its origin with the artist imitating nature and then rapidly developing his own original themes away from their natural form until they are relatively abstract.

The question is the logical consequence of the previous one, and the candidate will make use of his skill at finding the relevant information (ll. 40-42) and at identifying conceptual relationships, thanks to the repetition of specific lexis, e.g. “*themes*” (l. 41) whose meaning should be by now absolutely clear.

Production

The candidates have either to write an opinion essay or a descriptive text.

1. Focus on any modern or contemporary artists you have studied or art shows you have been to. In an essay of approximately 300 words, discuss whether you agree or disagree with the statement made by Desmond Morris at the end of the passage, on the judgment of an artist’s work. The statement about which the candidates have to express their opinion is the following: “*the artist’s work is judged, finally, not on any absolute values, but on the basis of how ingeniously he manages to ring the changes on the themes he has employed.*” (ll. 46-47). It can be assumed that only candidates with a strong sensibility towards art and with a logical mental frame can venture to deal with this topic. As a matter of fact, they should first understand the concept expressed by the phrase “*to ring the changes on the themes*”, then think of examples of art-works by an artist or from an art show whose theme-changes they have the ability to demonstrate, both linguistically and conceptually, and fi-

nally say if this is fundamental to judge the artist’s work.
2. Write a composition of about 300 words on your own personal “aesthetic behaviour”. This is certainly more feasible and may appeal to the candidates, as not only has everyone a personal “aesthetic behaviour”, but also undergoes judgement by others according to this. Taking into consideration the candidates’ age and young people’s interests, we might expect their compositions to deal with their tastes regarding clothing, the performing arts and natural landscapes. They might even risk dealing with the difference between beauty and the sublime, by referring to their readings of E. Burke’s *Philosophical Enquiry into the Origin of our Ideas of the Sublime and Beautiful* (1757).

Teaching suggestions

The paper may be used in the classroom as it is, since it offers a good opportunity for developing reading comprehension sub-skills. Besides, it can enrich the candidate’s knowledge of the panorama of 20th-century English-speaking culture, which is one of the aims of *Liceo Linguistico*. The essay could be used as the starting point for a CLIL project together with the art teacher: each student, or group of students, could work on a different artist in order to demonstrate or negate what Morris says. Each student / group might want to prepare a slide-enriched presentation in English to the whole class. Teachers of other foreign languages may join in providing other essays for comparison and discussion.

Conclusion

This year’s exam papers offer stimulating materials, which the candidates can only tackle if they possess good reading and writing strategies. Teachers should therefore ensure throughout their courses the enhancement of textual skills as well as try to cover different aspects of the English-speaking culture, in order to build both suitable communicative competence and cultural / inter-cultural awareness. For this purpose, the papers can also be exploited in the future classroom for practice and further study.

Flavia Zappa
I.I.S. “C. Beretta”, Gardone Val Trompia
Università Cattolica di Brescia

BIBLIOGRAPHY

- S. Bellow, *Seize the Day*, Penguin Books, New York 1996.
- D. Head (ed.), *The Cambridge Guide to Literature in English*, Cambridge University Press Cambridge 2006.
- D. Morris, *Manwatching. A Field Guide to Human Behaviour*, Triad Panther, St. Albans 1977.

Matematica

Liceo scientifico e liceo scientifico opzione scienze applicate

Giulia Giantesio, Alessandro Musesti

Viene proposta una possibile soluzione del tema di Matematica relativo alla seconda prova dell'Esame di Stato 2016 per il Liceo Scientifico.

Nella risoluzione alcuni semplici calcoli sono lasciati al lettore, per non appesantire troppo l'esposizione. A seguire verrà dato un commento personale sulla prova.

TRACCIA MINISTERIALE - Problema 1

L'amministratore di un piccolo condominio deve installare un nuovo serbatoio per il gasolio da riscaldamento. Non essendo soddisfatto dei modelli esistenti in commercio, ti incarica di progettare uno che risponda alle esigenze del condominio.

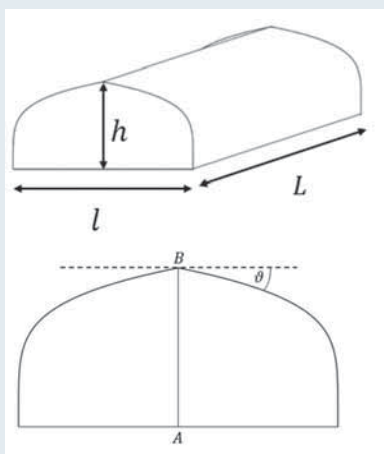


Figura 1.

Figura 2.

Allo scopo di darti le necessarie informazioni, l'amministratore ti fornisce il disegno in **Figura 1**, aggiungendo le seguenti indicazioni:

- la lunghezza L del serbatoio deve essere pari a otto metri;
- la larghezza l del serbatoio deve essere pari a due metri;
- l'altezza h del serbatoio deve essere pari a un metro;
- il profilo laterale (**Figura 2**) deve avere un punto angoloso alla sommità, per evitare l'accumulo di ghiaccio durante i mesi invernali, con un angolo $\theta \geq 10^\circ$;
- la capacità del serbatoio deve essere pari ad almeno 13 m^3 , in modo da garantire al condominio il riscaldamento per tutto l'inverno effettuando solo due rifornimenti di gasolio;
- al centro della parete laterale del serbatoio, lungo l'asse di simme-

tria (segmento AB in **Figura 2**) deve essere installato un indicatore graduato che riporti la percentuale di riempimento V del volume del serbatoio in corrispondenza del livello z raggiunto in altezza dal gasolio.

1. Considerando come origine degli assi cartesiani il punto A in **Figura 2**, individua tra le seguenti famiglie di funzioni quella che meglio può descrivere il profilo laterale del serbatoio per $x \in [-1, 1]$, k intero positivo, motivando opportunamente la tua scelta:

$$f(x) = (1 - |x|)^{\frac{1}{k}}$$

$$f(x) = -6|x|^3 + 9kx^2 - 4|x| + 1$$

$$f(x) = \cos\left(\frac{\pi}{2}x^k\right)$$

2. Determina il valore di k che consente di soddisfare i requisiti richiesti relativamente all'angolo θ e al volume del serbatoio.

3. Al fine di realizzare l'indicatore graduato, determina l'espressione della funzione $V(z)$ che associa al livello z del gasolio (in metri) la percentuale di riempimento V del volume da riportare sull'indicatore stesso.

Quando consegni il tuo progetto, l'amministratore obietta che essendo il serbatoio alto un metro, il valore z del livello di gasolio, espresso in centimetri, deve corrispondere alla percentuale di riempimento: cioè, ad esempio, se il gasolio raggiunge un livello z pari a 50 cm vuol dire che il serbatoio è pieno al 50%; invece il tuo indicatore riporta, in corrispondenza del livello 50 cm, una percentuale di riempimento 59,7%.

4. Illustra gli argomenti che puoi usare per spiegare all'amministratore che il suo ragionamento è sbagliato; mostra anche qual è, in termini assoluti, il massimo errore che si commette usando il livello z come indicatore della percentuale di riempimento, come da lui suggerito, e qual è il valore di z in corrispondenza del quale esso si verifica.

1. Tra le funzioni proposte scartiamo subito l'ultima:

$f(x) = \cos\left(\frac{\pi}{2}x^k\right)$, poiché è derivabile in tutti i punti e quindi non presenta un punto angoloso nell'origine. Consideriamo poi la seconda funzione:

$$f(x) = -6|x|^3 + 9kx^3 - 4|x| + 1.$$

Se ci limitiamo a scriverla nell'intervallo $[0,1]$ (quindi togliendo i valori assoluti) e ne facciamo la derivata, otteniamo

$$f'(x) = -18x^2 + 18kx - 4.$$

Se calcoliamo tale derivata nell'origine otteniamo $f'(0) = -4$, che non dipende dal parametro k . Ricordando che la derivata di una funzione in un punto dà il coefficiente angolare della retta tangente al grafico della funzione in quel punto, troviamo un angolo con l'orizzontale che vale $\theta = \arctan(4) \approx 76^\circ$, non compatibile con le condizioni richieste. La prima funzione, invece, ha un punto angoloso nell'origine ed è simmetrica rispetto all'asse verticale, quindi ha le caratteristiche richieste.

2. Consideriamo quindi la funzione

$$f(x) = (1-|x|)^{\frac{1}{k}} = \sqrt[k]{1-|x|}, x \in [-1,1], k \text{ intero positivo}$$

e restringiamola all'intervallo $[0,1]$, in modo da eliminare il valore assoluto. La derivata della funzione vale

$$f'(x) = \frac{1}{k}(1-x)^{\frac{1}{k}-1}(-1) = \frac{1}{k(1-x)^{\frac{k-1}{k}}}$$

ed è definita su $[0,1]$ per ogni valore di k (nel caso $k=1$ è definita anche in $x=1$). In particolare nell'origine si ha

$$f'(0) = -\frac{1}{k},$$

per cui si ha $\theta = \arctan\left(\frac{1}{k}\right)$. Imponendo $\theta \geq 10^\circ$ si trova l'equazione

$$\arctan\left(\frac{1}{k}\right) \geq 10^\circ \Rightarrow \frac{1}{k} \tan 10^\circ \Rightarrow k \leq \frac{1}{\tan 10^\circ}.$$

Calcolando con una calcolatrice il valore della funzione tangente (ricordandosi di impostare la calcolatrice in gradi sessagesimali DEG), si trova

$$\frac{1}{\tan 10^\circ} \approx 5,67$$

e quindi $k \leq 5$. Per calcolare il volume V del serbatoio, moltiplichiamo l'area della sezione verticale per la lunghezza L pari a 8 metri:

$$V = 8 \int_{-1}^1 (1-|x|)^{\frac{1}{k}} dx = 16 \int_0^1 (1-x)^{\frac{1}{k}} dx =$$

$$= -16 \frac{k}{k+1} \left[(1-x)^{\frac{k+1}{k}} \right]_0^1 = \frac{16k}{k+1}$$

Poiché V deve valere almeno 13 metri cubi e k è positivo, si ottiene la disequazione

$$\frac{16k}{k+1} \geq 13 \Rightarrow 16k \geq 13k + 13 \Rightarrow k \geq \frac{13}{3} \approx 4,33$$

Quindi l'unico valore intero compatibile con entrambe le disuguaglianze è $k=5$ e in questo caso risulta

$$\theta = \arctan\left(\frac{1}{5}\right) \approx 11,3^\circ$$

$$\text{e } V = \frac{16 \cdot 5}{6} = \frac{40}{3} \approx 13,33 \text{ metri cubi.}$$

3. Per calcolare il volume occupato dal gasolio in funzione dell'altezza z , conviene invertire la funzione su $[0,1]$:

$$z = (1-x)^{1/5} \Rightarrow z^5 = 1-x \Rightarrow x = 1-z^5.$$

Possiamo ora trovare il volume moltiplicando l'area occupata dal liquido per la lunghezza della cisterna:

$$8 \cdot 2 \int_0^z (1-t^5) dt = 16 \left[t - \frac{t^6}{6} \right]_0^z = 16 \left(z - \frac{z^6}{6} \right) = 16z - \frac{8}{3}z^6.$$

Poiché viene richiesta la percentuale $V(z)$ di riempimento in funzione di z , sapendo che il volume totale della cisterna è $40/3$ troviamo

$$V(z) = 16 \left(z - \frac{z^6}{6} \right) \cdot \frac{3}{40} \cdot 100 = 120 \left(z - \frac{z^6}{6} \right) = 120z - 20z^6.$$

Possiamo verificare che per $z=0,5$ metri (i 50 centimetri del testo) si ottiene

$$V(0,5) = 60 - \frac{20}{2^6} = \frac{955}{16} = 59,6875\%$$

che è la percentuale indicata dal testo.

4. Si può far osservare all'amministratore che la cisterna ha una forma che si restringe sempre di più andando verso l'alto, quindi il liquido nella parte superiore ha meno spazio (è per questo che il volume occupato a metà altezza è maggiore del 50%). Il comportamento proporzionale previsto dall'amministratore si avrebbe, nel caso richiesto di simmetria della sezione verticale rispetto all'asse z , solo per cisterne a sezione verticale rettangolare (più in generale potrebbero andar bene cisterne con sezione a forma di parallelogramma, anche con i lati "obliqui" curvilinei).

Se si usasse il livello z come indicatore della percentuale di riempimento si avrebbe la funzione $100z$, quindi per

ESAMI DI STATO 2016

calcolare il massimo errore dobbiamo trovare il massimo della funzione $V(z) - 100z$, ovvero della funzione

$$20(z - z^6), z \in [0, 1].$$

Studiando il segno della derivata si trova $1 - 6z^5 \geq 0$, da cui $z \leq \frac{1}{\sqrt[5]{6}}$. Quindi il valore di z in corrispondenza del massimo si ottiene per $z = \frac{1}{\sqrt[5]{6}} \approx 0,6988$, metri, e il valore massimo dell'errore vale

$$20 \frac{1}{\sqrt[5]{6}} \left(1 - \frac{1}{\sqrt[5]{6}}\right) = \frac{50}{3} \frac{1}{\sqrt[5]{6}} \approx 11,6\%.$$

TRACCIA MINISTERIALE - Problema 2

Nella Figura 1 è rappresentato il grafico Γ della funzione continua $f: [0, +\infty) \rightarrow \mathbb{R}$, derivabile in $]0, +\infty)$, e sono indicate le coordinate di alcuni suoi punti.

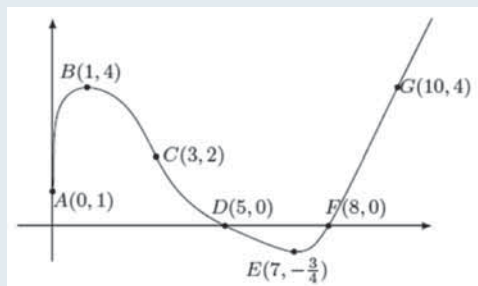


Figura 1.

È noto che Γ è tangente all'asse y in A , che B ed E sono un punto di massimo e uno di minimo, che C è un punto di flesso con tangente di equazione $2x + y - 8 = 0$.

Nel punto D la retta tangente ha equazione $x + 2y - 5 = 0$ e per $x \geq 8$ il grafico consiste in una semiretta passante per il punto G . Si sa inoltre che l'area della regione delimitata dall'arco $ABCD$, dall'asse x e dall'asse y vale 11, mentre l'area della regione delimitata dall'arco DEF e dall'asse x vale 1.

1. In base alle informazioni disponibili, rappresenta indicativamente i grafici delle funzioni

$$y = f'(x)$$

$$F(x) = \int_0^x f(t) dt$$

Quali sono i valori di $f'(3)$ e $f'(5)$? Motiva la tua risposta.

Rappresenta, indicativamente, i grafici delle seguenti funzioni:

$$y = |f'(x)| \quad y = |f(x)|' \quad y = \frac{1}{f(x)}$$

specificando l'insieme di definizione di ciascuna di esse.

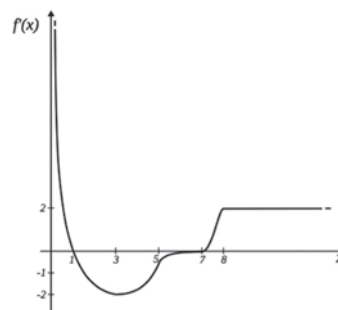
2. Determina i valori medi di $y = f(x)$ e di $y = |f(x)|$ nell'intervallo $[0, 8]$, il valore medio di $y = f'(x)$ nell'intervallo $[1, 7]$ e il valore medio di $y = F(x)$ nell'intervallo $[9, 10]$.

3. Scrivi le equazioni delle rette tangenti al grafico della funzione $F(x)$ nei suoi punti di ascisse 0 e 8, motivando le risposte.

1. Osservando il grafico Γ di **Figura 1** e sfruttando le informazioni su $f(x)$ possiamo dedurre che:

- A è un punto a tangente verticale crescente $\Rightarrow \lim_{x \rightarrow 0^+} f'(x) = +\infty$
- $f(x)$ è crescente in $[0, 1]$ e $[7, +\infty) \Rightarrow f'(x) \geq 0$ in $(0, 1]$ e $[7, +\infty)$
- $f(x)$ è decrescente in $[1, 7] \Rightarrow f'(x) \leq 0$ in $[1, 7]$
- B e E sono punti di massimo e minimo di $f(x) \Rightarrow f'(1) = f'(7) = 0$
- $f(x)$ è concava in $[0, 3] \Rightarrow f'(x)$ è decrescente in $(0, 3]$
- $f(x)$ è convessa in $[3, 8] \Rightarrow f'(x)$ è crescente in $[3, 8]$
- Γ consiste in una semiretta passante per F e G in $[8, +\infty)$; poiché conosciamo le coordinate di questi due punti possiamo calcolarci l'equazione di tale retta e dunque $f(x) = 2x - 16$ in $[8, +\infty) \Rightarrow f'(x) = 2$ in $[8, +\infty)$
- C è un punto di flesso di $f(x)$ e dunque dalle precedenti informazioni abbiamo che C è punto di minimo di $f'(x)$. Possiamo inoltre calcolarci il valore di tale minimo dal coefficiente angolare della retta tangente in C : la retta ha equazione $2x + y - 8 = 0$ e dunque $f'(3) = -2$
- La retta tangente a D ha equazione $x + 2y - 5 = 0$

$$\Rightarrow f'(5) = -\frac{1}{2}$$



Per quanto riguarda $F(x)$ possiamo ricavare le seguenti informazioni

- $F(0) = 0$
- $f(x) \geq 0$ in $[0, 5]$ e $[8, +\infty) \Rightarrow F(x)$ è crescente in $[0, 5]$ e $[8, +\infty)$
- $f(x) \leq 0$ in $[5, 8] \Rightarrow F(x)$ è decrescente $[5, 8]$
- Dalle due precedenti informazioni abbiamo che 5 e 8 sono rispettivamente punti di massimo e minimo relativi. Ricaviamo il valore del massimo e del minimo dalle informazioni sulle aree riportate nel testo. In particolare, l'area della regione delimitata dall'arco $ABCD$, dall'asse x e dall'asse y vale 11, dunque $11 = \int_0^5 f(t) dt = F(5)$.

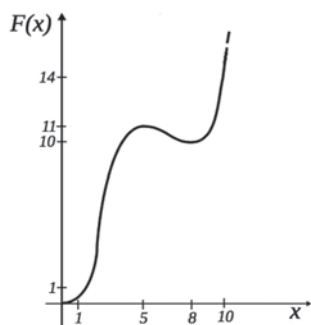
L'area della regione delimitata dall'arco DEF e dall'asse x vale 1 e poiché la funzione $f(x)$ è negativa nell'intervallo

$$[5, 8] \text{ abbiamo che } -\int_5^8 f(t) dt = 1.$$

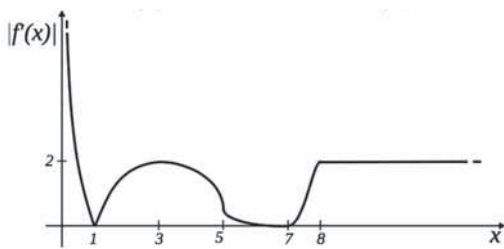
Questa informazione ci permette di calcolare

$$F(8) - F(5) = \int_0^8 f(t) dt - \int_0^5 f(t) dt = -1 \Rightarrow F(8) = 10$$

- $f'(x) \geq 0$ in $(0, 1]$ e $[7, +\infty) \Rightarrow F(x)$ è convessa in $[0, 1]$ e $[7, +\infty)$
- $f'(x) \leq 0$ in $[1, 7] \Rightarrow F(x)$ è concava in $[1, 7]$
- $f(x) = 2x - 16$ in $[8, +\infty) \Rightarrow F(10) = 14$ e $F(x) = x^2 - 16x + 74$ in $[8, +\infty)$

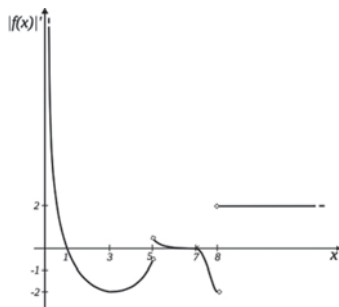


2. Il grafico di $|f'(x)|$ coincide con il grafico di $f'(x)$ dove $f'(x) \geq 0$, mentre in $[1, 7]$ poiché $f'(x) < 0$ dobbiamo disegnare la funzione simmetrica rispetto all'asse x . Il dominio di $|f'(x)|$ coincide con quello di $f'(x)$. In particolare, $|f'(x)| : (0, +\infty) \rightarrow [0, +\infty)$.



Dal grafico di $f'(x)$ e dalla crescita e decrescenza di $|f(x)|$ otteniamo il grafico di $|f(x)|$: esso coincide con quello di $f(x)$ in $(0, 5)$ e in $(8, +\infty)$, mentre è il simmetrico rispetto all'asse x in $(5, 8)$. In particolare $|f(x)|'$ non è continua in $x = 5$ e $x = 8$.

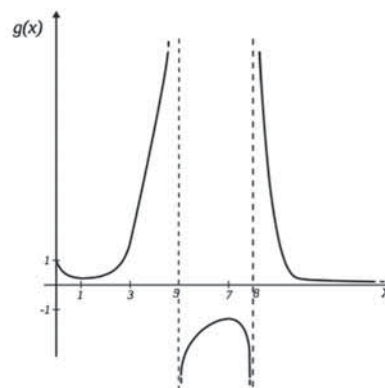
$|f(x)| : (0, 5) \cup (5, 8) \cup (8, +\infty) \rightarrow [-2, +\infty)$.



Il grafico di $\frac{1}{f(x)}$ si ottiene dal grafico di $f(x)$. In particolare se indichiamo con $g(x) = \frac{1}{f(x)}$, abbiamo che $g(0) = 1$, $g(1) = \frac{1}{4}$ punto di minimo, $g(7) = -\frac{4}{3}$ punto di massimo.

La funzione $g(x)$ presenta due asintoti verticali $x = 5$ e $x = 8$ (dove $f(x)$ si annulla) e coincide con l'iperbole

$$g(x) = \frac{1}{2x-16} \text{ per } x > 8. \quad g(x) : (0, 5) \cup (5, 8) \cup (8, +\infty) \rightarrow (-\infty, +\infty).$$



3. Calcoliamo i valori medi richiesti sfruttando i seguenti integrali:

Valor medio di $f(x)$ in $[0, 8]$:

$$\frac{\int_0^8 f(t) dt}{8} = \frac{10}{8} = \frac{5}{4}$$

Valor medio di $|f(x)|$ in $[0, 8]$:

$$\frac{\int_0^8 |f(t)| dt}{8} = \frac{12}{8} = \frac{3}{2}$$

Valor medio di $f'(x)$ in $[1, 7]$:

$$\frac{\int_1^7 f'(t) dt}{6} = \frac{f(7) - f(1)}{6} = \frac{-\frac{3}{4} - 4}{6} = -\frac{19}{24}$$

Valor medio di $F(x)$ in $[9, 10]$:

$$\int_9^{10} F(t) dt = \int_9^{10} (t^2 - 16t + 74) dt = \left[\frac{t^3}{3} - 8t^2 + 74t \right]_9^{10} = \frac{37}{3}$$

4. Sappiamo che $F'(x) = f(0) = 1$, dunque la retta tangente al grafico di $F(x)$ in $(0, 0)$ è la bisettrice $y = x$.

$F(x)$ assume un minimo relativo in $x = 8$; poiché $F(8) = 10$, la retta tangente a tale punto ha equazione $y = 10$.

ESAMI DI STATO 2016

Quesito 1

È noto che

$$\int_{-\infty}^{+\infty} e^{-x^2} dx = \sqrt{\pi}$$

Stabilire se il numero reale u , tale che

$$\int_{-\infty}^u e^{-x^2} dx = 1$$

è positivo oppure negativo. Determinare inoltre i valori dei seguenti integrali, motivando le risposte:

$$A = \int_{-u}^u x^7 e^{-x^2} dx \quad B = \int_{-u}^u e^{-x^2} dx \quad C = \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-5x^2} dx$$

La funzione e^{-x^2} è pari, abbiamo quindi

$$\int_{-\infty}^u e^{-x^2} dx = \int_0^u e^{-x^2} dx = \frac{\int_{-\infty}^{+\infty} e^{-x^2} dx}{2} = \frac{\sqrt{\pi}}{2} \approx 0,886.$$

Poiché $\int_{-\infty}^u e^{-x^2} dx$ rappresenta l'area compresa tra il grafi-

co di e^{-x^2} e l'asse x e $1 > \sqrt{\pi}/2$, u deve essere positivo. La funzione integranda contenuta in A è una funzione dispari e l'intervallo di integrazione è simmetrico rispetto all'asse delle ordinate, quindi $A=0$.

$$\begin{aligned} B &= \int_{-u}^u e^{-x^2} dx = \int_{-\infty}^u e^{-x^2} dx - \int_{-\infty}^{-u} e^{-x^2} dx = \\ &= 1 - \int_u^{+\infty} e^{-x^2} dx = 1 - \left[\int_{-\infty}^{+\infty} e^{-x^2} dx - \int_{-\infty}^{-u} e^{-x^2} dx \right] = 2 - \sqrt{\pi} \end{aligned}$$

Per calcolare il valore di C , sfruttiamo la sostituzione $t = \sqrt{5}x$:

$$C = \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-5x^2} dx = \frac{\sqrt{5}}{5} \int_{-\infty}^{+\infty} e^{-t^2} dt = \frac{\sqrt{5}\pi}{5}$$

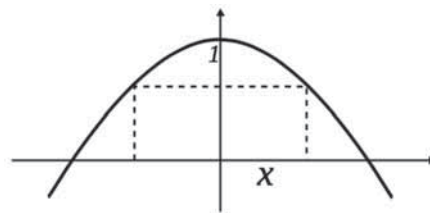
Quesito 2

Data una parabola di equazione

$$y = 1 - ax^2, \text{ con } a > 0$$

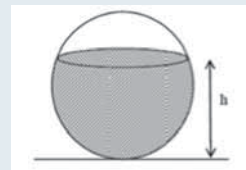
si vogliono inscrivere dei rettangoli, con un lato sull'asse x , nel segmento parabolico delimitato dall'asse x . Determinare a in modo tale che il rettangolo di area massima sia anche il rettangolo di perimetro massimo.

Per risolvere il quesito, consideriamo il rettangolo di vertici $(x,0)$, $(-x,0)$, $(x,1-ax^2)$, $(-x,1-ax^2)$.



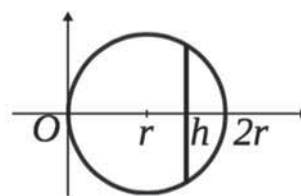
La funzione che descrive l'area è $A(x) = 2x(1 - ax^2)$, mentre quella che descrive il perimetro è $P(x) = 2(2x + 1 - ax^2)$. Studiando il segno di $A'(x)$ e $P'(x)$ e ponendo uguali i punti di massimo, troviamo che quello con perimetro e area massimi si ottiene scegliendo $a = 3$.

Quesito 3



Un recipiente sferico con raggio interno r è riempito con un liquido fino all'altezza h . Utilizzando il calcolo integrale, dimostrare che il volume del liquido è dato da: $V = \pi \cdot \left(rh^2 - \frac{h^3}{3} \right)$.

Per risolvere il quesito, consideriamo la circonferenza C di centro $(r,0)$ e raggio r , che ha equazione $x^2 - 2rx + y^2 = 0$.



Il volume del liquido cercato si ottiene calcolando il volume del solido di rotazione ottenuto facendo ruotare l'arco di circonferenza di C tra $[0, h]$ attorno all'asse delle ascisse:

$$\begin{aligned} V &= \pi \int_0^h y^2(x) dx = \pi \int_0^h (2rx - x^2) dx = \\ &= \pi \left[rx^2 - \frac{x^3}{3} \right]_0^h = \pi \left(rh^2 - \frac{h^3}{3} \right) \end{aligned}$$

Quesito 4

Un test è costituito da 10 domande a risposta multipla, con 4 possibili risposte di cui solo una è esatta. Per superare il test occorre rispondere esattamente almeno a 8 domande. Qual è la probabilità di superare il test rispondendo a caso alle domande?

La probabilità di rispondere correttamente a una domanda equivale a $\frac{1}{4}$.

Per superare il test, dobbiamo rispondere correttamente ad almeno 8 domande. Gli eventi favorevoli corrispondono ad aver risposto bene a 8, 9, 10 domande. Tali eventi sono incompatibili e grazie alla formula di Bernoulli per le prove ripetute abbiamo che la probabilità cercata vale

$$\binom{10}{8} \left(\frac{1}{4}\right)^8 \left(\frac{3}{4}\right)^2 + \binom{10}{9} \left(\frac{1}{4}\right)^9 \left(\frac{3}{4}\right) + \binom{10}{10} \left(\frac{1}{4}\right)^{10} \left(\frac{3}{4}\right)^0 \\ = \frac{109}{262144} \approx 0,04\%$$

Quesito 5

Una sfera, il cui centro è il punto $K(-2, -1, 2)$, è tangente al piano Π avente equazione $2x - 2y + z - 9 = 0$. Qual è il punto di tangenza? Qual è il raggio della sfera?

Poiché il piano Π ha come normale il vettore $(2, -2, 1)$, la retta passante per $K(-2, -1, 2)$ e normale al piano Π ha equazioni parametriche

$$\begin{cases} x = -2 + 2t \\ y = -1 - 2t \\ z = 2 + t \end{cases} \quad t \in \mathbb{R}$$

Sfruttando le equazioni cartesiane di tale retta e intersecandola con il piano Π , troviamo il punto di tangenza tra sfera e piano

$$\begin{cases} x - 2z + 6 = 0 \\ y + 2z - 3 = 0 \\ 2x - 2y + z - 9 = 0 \end{cases} \Rightarrow \begin{cases} x = 0 \\ y = -3 \\ z = 3 \end{cases}$$

Il raggio della sfera si ottiene facilmente calcolando la distanza dal centro K al piano Π :

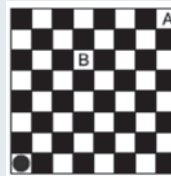
$$\frac{|ax_K + bx_K + cz_K + d|}{\sqrt{a^2 + b^2 + c^2}} = \frac{|-4 + 2 + 2 - 9|}{\sqrt{4 + 4 + 1}}$$

dove con a, b, c, d abbiamo indicato i coefficienti dell'equazione di Π e con x_K, y_K, z_K le coordinate di K .

Quesito 6

Si stabilisca se la seguente affermazione è vera o falsa, giustificando la risposta: "Esiste un polinomio $P(x)$ tale che: $|P(x) - \cos(x)| \leq 10^{-3}$, $\forall x \in \mathbb{R}$ ".

L'affermazione è falsa. Un modo per giustificarlo è osservare che la funzione coseno è limitata su tutto l'insieme dei numeri reali, mentre gli unici polinomi limitati sono quelli costanti. Quindi ogni polinomio non costante avrà una differenza rispetto alla funzione coseno che tende ad esplodere. Anche un polinomio costante, tuttavia, non può soddisfare la richiesta, perché il coseno oscilla tra i valori 1 e -1, e quindi una costante avrà sempre almeno 1 come differenza col coseno.

Quesito 7

Una pedina è collocata nella casella in basso a sinistra di una scacchiera, come in figura. Ad ogni mossa, la pedina può essere spostata o nella casella alla sua destra o nella casella sopra di essa. Scelto casualmente un percorso di 14 mosse che porti la pedina nella casella d'angolo opposta A, qual è la probabilità che essa passi per la casella indicata con B?

Questo esercizio di calcolo combinatorio è piuttosto sofisticato, anche se risolvibile con pochi passaggi.

Per arrivare nella casella A servono esattamente 7 mosse di tipo S (sopra) e 7 mosse di tipo D (destra); si possono contare i modi per scegliere tali mosse pensando di scegliere in quali delle 14 mosse vogliamo eseguire le 7 mosse di tipo S, le altre saranno di conseguenza tutte le mosse di tipo D. Quindi dobbiamo contare il numero dei sottoinsiemi di 7 elementi che si possono estrarre da un insieme di 14 elementi, ovvero il coefficiente binomiale

$$\binom{14}{7} = \frac{14!}{7!7!}$$

Allo stesso modo, i percorsi che arrivano nella casella B richiedono 8 mosse in tutto: 5 mosse di tipo S e 3 mosse di tipo D. Quindi il numero di tali percorsi è pari al coefficiente binomiale

$$\binom{8}{5} = \frac{8!}{5!3!}$$

Infine, i percorsi che vanno dalla casella B alla casella A si ottengono con 6 mosse, 2 di tipo S e 4 di tipo D, quindi sono

$$\binom{6}{2} = \frac{6!}{2!4!}$$

ESAMI DI STATO 2016

Poiché per ogni percorso che arriva in B se ne può scegliere uno che da B porta in A, risulta che tutti i percorsi che portano nella casella A passando per B sono il prodotto delle due quantità, ovvero

$$\begin{pmatrix} 8 \\ 5 \end{pmatrix} \cdot \begin{pmatrix} 6 \\ 2 \end{pmatrix}.$$

Essendo tutti i percorsi equiprobabili, la probabilità che un percorso scelto a caso passi per la casella B si ottiene, come al solito, calcolando il numero dei casi favorevoli su tutti i casi possibili:

$$\frac{\begin{pmatrix} 8 \\ 5 \end{pmatrix} \begin{pmatrix} 6 \\ 2 \end{pmatrix}}{\begin{pmatrix} 14 \\ 7 \end{pmatrix}} = \frac{8!6!7!7!}{5!3!2!4!14!} = \frac{5 \cdot 7}{13 \cdot 11} = \frac{35}{143} \approx 24,5\%.$$

Quesito 8

Data la funzione $f(x)$ definita in \mathbb{R} , $f(x) = e^x(2x + x^2)$, individuare la primitiva di $f(x)$ il cui grafico passa per il punto $(1, 2e)$.

Una primitiva si calcola sfruttando due volte la formula di integrazione per parti:

$$\int e^x(2x + x^2)dx = e^x(2x + x^2) - \int e^x(2 + 2x)dx = e^x(2x + x^2) - e^x(2 + 2x) + \int 2e^x dx = x^2 e^x + c.$$

Imponendo il passaggio per $(1, 2e)$ si ottiene

$$e + c = 2e \Rightarrow c = e.$$

Quindi la risposta è $F(x) = x^2 e^x + e$.

Quesito 9

Date le rette:

$$\begin{cases} x = t \\ y = 2t \\ z = t \end{cases} \quad \begin{cases} x + y + z - 3 = 0 \\ 2x - y = 0 \end{cases}$$

e il punto $P(1, 0, -2)$ determinare l'equazione del piano passante per P e parallelo alle due rette.

I parametri direttori della prima retta sono $(1, 2, 1)$. Conviene scrivere anche la seconda retta in forma parametrica: ricavando dalla seconda equazione $y = 2x$ e dalla prima $z = -x - y + 3 = -3x + 3$, la seconda retta si può scrivere come

$$\begin{cases} x = t \\ y = 2t \\ z = 3 - 3t \end{cases} \quad t \in \mathbb{R}$$

e dunque i parametri direttori della seconda retta sono $(1, 2, 3)$. Per trovare il piano parallelo alle due rette e passante per P si può porre il seguente determinante uguale a zero:

$$\begin{vmatrix} x-1 & y & z+2 \\ 1 & 2 & 1 \\ 1 & 2 & -3 \end{vmatrix} = 0$$

Per calcolarlo si può usare, al solito, la regola di Sarrus. Più velocemente, in questo caso, si può scrivere al posto della terza riga la sua differenza con la seconda:

$$\begin{vmatrix} x-1 & y & z+2 \\ 1 & 2 & 1 \\ 0 & 0 & -4 \end{vmatrix} = 0$$

e poi sviluppando secondo l'ultima riga si ottiene l'equazione del piano $2x - y - 2 = 0$.

Quesito 10

Sia f la funzione così definita nell'intervallo $]1, +\infty[$:

$$f(x) = \int_e^x \frac{t}{\ln t} dt$$

Scrivere l'equazione della retta tangente al grafico di f nel suo punto di ascissa \sqrt{e} .

Il coefficiente angolare della retta tangente si ottiene derivando la funzione. Per fare ciò si applica il teorema fondamentale del calcolo integrale, facendo però attenzione all'estremo superiore dell'integrale, che non è x ma x^2 . Quindi bisogna calcolare l'integrando nell'estremo superiore e poi moltiplicarlo per la derivata dell'estremo:

$$f'(x) = \frac{x^2}{\ln x^2} \cdot 2x = \frac{2x^3}{\ln x^2}$$

Si trova quindi $m = f'(\sqrt{e}) = 2e\sqrt{e}$. Poiché si ha facilmente che $f(\sqrt{e}) = 0$, l'equazione della retta tangente si scrive

$$y - f(\sqrt{e}) = m(x - \sqrt{e}) \Rightarrow y = 2e\sqrt{e}x - 2e^2.$$

Commento

Prima di commentare la prova, vogliamo spendere qualche parola sul contesto della seconda prova scritta nei Licei scientifici e delle scienze applicate. Quest'anno, forse per la prima volta, c'è stata la concreta possibilità che potesse essere scelta la prova di Fisica e non quella di Matematica, anche su suggerimento delle simulazioni ministeriali. Invece niente di tutto questo è avvenuto ed entrambe le tipologie di Licei hanno avuto la stessa seconda prova. Bi-

sognerà però aspettarsi un cambiamento nei prossimi anni: anche se esprimiamo solo una sensazione, secondo noi già dal prossimo anno potrebbe essere scelta la Fisica, magari solo per l'indirizzo delle scienze applicate (in questo modo si otterrebbe anche il risultato di differenziare maggiormente la preparazione nei due indirizzi). Suggeriamo quindi di tenersi pronti a questo cambiamento.

Veniamo ora al commento sulla prova di Matematica del 2016. A nostro modesto parere, la prova di quest'anno risulta di media difficoltà poiché, anche se gli esercizi non sono particolarmente complicati, in alcuni casi possono risultare molto lunghi da risolvere e a volte anche un po' fuorvianti. La prova pare comunque in linea con la simulazione ministeriale proposta durante l'anno scolastico. Osserviamo poi che nella prova sono ormai scomparse le domande di carattere storico e relative alle geometrie non euclidee, mentre quest'anno mancano completamente:

- problemi di geometria sintetica;
- esercizi veri e propri che sfruttano le conoscenze fondamentali sulle coniche e il calcolo goniometrico;
- applicazione dei teoremi di Rolle, Cauchy, Lagrange;
- un vero e proprio studio di funzione;
- equazioni differenziali.

Analisi dettagliata degli esercizi

• **Problema 1.** Il problema riguarda l'applicazione di alcune conoscenze riguardanti lo studio di funzione e il calcolo differenziale e integrale, contestualizzata alla progettazione di un serbatoio per il riscaldamento di un condominio. Forse l'argomento è un po' distante dagli interessi di un ragazzo, anche se ha alcuni risvolti pratici tipici del mondo del lavoro che lo rendono originale.

Alcune richieste, pur essendo comunque fattibili, non sono standard ed escono da una preparazione canonica: sicuramente questo avrà contribuito a spaventare tanti studenti. Riteniamo quindi che globalmente il problema possa risultare difficile.

• **Problema 2.** Il problema richiede di dedurre a partire dal grafico di una funzione quello di altre ad essa legate, ad esempio quello della sua derivata. L'argomento è attualmente molto trattato e quindi non comporta particolari difficoltà: occorre sfruttare il teorema fondamentale del calcolo integrale più volte e i legami di simmetria, monotonia e concavità che legano i grafici delle funzioni. Nei punti 3 e 4 si sfruttano il teorema della media integrale e il significato geometrico del concetto di derivata più volte. Benché il problema non sia particolarmente difficile, è invece piuttosto lungo. A nostro avviso, il problema è interessante, ma troppo ripetitivo nelle richieste.

• **Quesito 1.** Il primo quesito è di media difficoltà. È in-

teressante osservare che, anche se si sfrutta l'integrale di Gauss, lo studente può benissimo affrontare questo quesito senza conoscere il concetto probabilistico di distribuzione normale. Quello che serve per risolvere il quesito è invece sfruttare le proprietà di simmetria pari e dispari delle funzioni integrande e l'integrazione per sostituzione.

• **Quesito 2.** Il quesito è standard: viene affrontato quasi sempre durante l'ultimo anno come applicazione del calcolo differenziale e si trova spesso nei temi d'esame.

• **Quesito 3.** Il quesito può essere risolto velocemente se si conosce la formula per il volume dei solidi di rotazione attorno all'asse x .

• **Quesito 4.** Se si ricorda la formula di Bernoulli delle prove ripetute, allora il quesito è di veloce risoluzione, altrimenti diventa un quesito di difficoltà elevata.

• **Quesito 5.** Il quinto quesito affronta argomenti tipici della geometria analitica nello spazio, che è entrata nei programmi statali con l'ultima riforma.

• **Quesito 6.** Il quesito riguarda l'approssimazione globale di una funzione mediante un polinomio. Ci risulta che tale argomento non sia di solito trattato nei programmi di Matematica per i Licei scientifici. Riteniamo quindi che il quesito possa risultare abbastanza difficile.

• **Quesito 7.** Il quesito ricorda quelli delle gare matematiche ed è forse il più interessante dal punto di vista matematico tra quelli proposti. Risulta però sicuramente difficile per lo studente medio che non abbia affrontato una preparazione specifica su tali quesiti.

• **Quesito 8.** Il quesito, basato esclusivamente sulla formula di integrazione per parti, è particolarmente facile e viene svolto spesso nel programma del quinto anno.

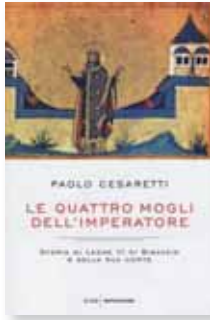
• **Quesito 9.** Anche questo quesito, come il quinto, tratta di argomenti standard di geometria analitica nello spazio ed è abbastanza semplice da risolvere.

• **Quesito 10.** Il quesito non è difficile, ma richiede di fare attenzione poiché l'estremo di integrazione non è x ma x^2 . A nostro giudizio uno studente poteva arrivare a prendere il massimo con una scelta oculata dei problemi e dei quesiti: se supponiamo di avere uno studente bravo, che però non ha ampliato il suo orizzonte e si è limitato a studiare bene il programma curricolare, una scelta possibile poteva essere: problema 2, quesiti 2, 3, 5, 8, 9; ma anche i quesiti 1, 4, 10 non sono troppo difficili. Ci pare che quest'anno sia più complicato affrontare i problemi rispetto ai quesiti.

In generale, però, riteniamo che molti studenti siano caduti in alcuni trabocchetti presenti nella prova e che il tempo richiesto per svolgere alcuni esercizi abbia poi inficiato la risoluzione degli altri, vanificando così alcuni anni di preparazione.

Giulia Giantesio e Alessandro Musesti
Università Cattolica del Sacro Cuore di Brescia

LIBRI



P. Cesaretti

Le quattro mogli dell'imperatore

Ed. Mondadori (Le scie),
Milano 2015, pp. 179, € 20

Paolo Cesaretti insegna Storia romana e Civiltà bizantina all'Università di Bergamo. Con questo volume, sulla scorta di un'ampia ricognizione delle fonti, ci offre uno straordinario affresco della corte bizantina e un'analisi raffinata che arriva al cuore del potere. Si parte dall'882 dopo Cristo e l'imperatore in oggetto è Leone, figlio di Basilio imperatore di Costantinopoli. Si deve cercare una moglie per il futuro sovrano e dal Palazzo fino alle più remote lande dell'impero parte una ricerca che nulla ha ad invidiare ai nostri attuali concorsi di bellezza. Viene individuata Teofano che Leone sposerà per dovere dando vita ad un matrimonio che naufragherà subito dopo. Seguono altre tre mogli scelte dallo stesso imperatore (Zoe, Eudocina, Zoe dagli occhi neri). Solo l'ultima darà l'erede tanto desiderato: Costantino Porfirogenito. Per contrarre i tre matrimoni Leone entra in conflitto con la Chiesa e lui, sul modello di Giustiniano, modifica leggi e regole, ne enuncia di nuove per rimarcare il potere imperiale. Proprio lui che aveva fatto della Taxis un elemento imprescindibile per il buon governo dell'impero. Come a dire che la vita, in quei secoli, molto più minacciata di oggi dalle malattie e dalla morte, alla fine scompagina la ragione di Stato e tanti progetti vagheggiati.

Il libro, anche per l'accessibilità

della forma, rappresenta una gradevole ed istruttiva lettura che squarcia un mondo (l'oriente cristiano post Costantino) da sempre affascinante ed ancora per tanti versi sconosciuto. (C.B.)



Mario Spinelli

Il pagano di Dio

Marcianum Press, Venezia 2016,
pp. 369, € 19.

Flavio Claudio Giuliano, nipote di Costantino il Grande e ultimo imperatore della dinastia costantiniana, è noto al pubblico come Giuliano l'Apostata, cioè il ribelle, il disertore, il rinnegato. Infatti, l'opposizione al cristianesimo, l'adesione al politeismo, il progetto di riproporlo agli uomini e donne del suo tempo, sono gli elementi più conosciuti e caratterizzanti l'opera di Giuliano. Ma la sua abiura della religione di Cristo ha tutta una serie di cause concatenate fra loro. Prima, fra tutte, il suo amore viscerale per la tradizione greca, per i poeti, scrittori, filosofi (specialmente Plotino) in auge nel IV secolo d. C. Cosa che gli ha reso impossibile conciliare il patrimonio della classicità con la religione cristiana sentita da lui come lontana e inferiore. Giuliano non è stato però solo un riformatore religioso. Come Cesare d'occidente e poi Augusto di tutto l'impero, ha salvato la libertà e il benessere della Gallia dalle invasioni e dai saccheggi dei popoli germanici che tentò di integrare nell'esercito e nella burocrazia imperiale. Iniziò inoltre la riforma dello stato e della corte di Costantinopoli ispirandosi ai

criteri del buon governo e dell'eticità del potere. Giuliano è stato anche una figura tragica. Un uomo e un imperatore vittima delle sue contraddizioni e di quelle del suo secolo, nostalgico di un mondo che non aveva conosciuto. La nostalgia di Giuliano è la nostalgia che lui immagina, non che ha vissuto. Gli dei dell'antica Grecia non esistevano più da vent'anni soppiantati dal cristianesimo. Difficile tornare indietro, tanto meno con la storia. Lui se ne accorse e si tormentò per questo, cadendo in numerose contraddizioni tra cui la più grave, quella chiamata "persecuzione moderna", non militare o poliziesca, dei suoi avversari, ma ideologica, politica e culturale. Il libro, scritto come un romanzo, ma con i supporti storici e documentari di un vero saggio scientifico, rappresenta un'autentica piacevole lettura anche per chi non è "addetto ai lavori" aprendo squarci di informazioni e curiosità su un mondo affascinante che è stato parte integrante del nostro passato. (C.B.)



Mario Pomilio
Petrarca e l'idea di poesia. Una monografia inedita,

(a cura di Cecilia Gibellini)
Edizioni Studium, Roma, 2016,
pp. 287, € 22,00

"Un edificio esagonale al quale si può accedere da uno qualunque dei sei ingressi, senza che il risultato complessivo della visita sia compromesso". Così Cecilia Gibellini definisce gli scritti di Mario Pomilio, raccolti

sapientemente in questo volume dopo essere rimasti chiusi in un cassetto per oltre sessant'anni. Sei saggi che rappresentano una critica di ampio respiro sul Petrarca e sul suo pensiero estetico.

Una ricerca nata come parte di un'ambiziosa ricerca sul *furor* e sulla divina ispirazione dei poeti, dal Medioevo all'età moderna, che Pomilio fu chiamato a svolgere come borsista all'Università di Bruxelles nel 1950-51, fondata su concreti riscontri testuali e ripresa dallo studioso prima a Parigi e poi anche al suo rientro in Italia, ma rimasta incompiuta. Sei manoscritti riuniti in altrettanti fascicoli dalla signora Dora, moglie dello studioso, che ne trasse delle fotocopie a cui appose numeri romani progressivi. Oggi Studium li pubblica per la prima volta nell'intenzione di far emergere nuovi e inediti aspetti del lavoro dello studioso, che qui più che altrove trova un terreno fertile e inaugura la svolta della propria vita: uscito sconfitto come accademico, Pomilio rinasceva con la vocazione di scrittore. Una conversione a un'attività, quella del narratore animato da una forte tensione etico-conoscitiva, che da questi saggi in avanti segnò per sempre le sue idee e i suoi scritti. Ma ancor più significativa ragione si affianca al recupero di queste pagine: il loro ruotare intorno al "riconoscimento del valore conoscitivo della poesia, della capacità del poeta di cogliere la verità e di dialogare spiritualmente con il lettore". Fu questa presa di coscienza a guidare Pomilio nel suo passaggio intellettuale, artistico e spirituale e ad affascinarlo al punto di farlo diventare il nucleo gravitazionale attorno a cui orientare questa sua ricerca: la convinzione dell'idea della poesia come *humanitas*, espressione di una verità che testimonia quanto di divino c'è nell'uomo.

(Alessandra Mazzini)