

# NUOVA SECONDARIA

MENSILE DI CULTURA, RICERCA PEDAGOGICA E ORIENTAMENTI DIDATTICI

04

DICEMBRE  
2018

POSTE ITALIANE S.p.A. - Sped. in A.P. - D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Expédition en abonnement postal taxe perçue sans rattachement - ISSN 1828-4582-Anno XXXVI

## SPECIALE ESAMI DI STATO 2019

LA CONCEZIONE DELL'UOMO MODERNO  
SECONDO LE NEUROSCIENZE

LEOPARDI EDUCATORE?

IL SANGUE E L'INCHIOSTRO.  
DELL'IMPEGNO DI SCRIVERE

QUALI NOVITÀ PER LA PRIMA PROVA  
DELL'ESAME DI STATO 2019?

Studium  
edizioni

EDITRICE  
LA SCUOLA



Said, 5 anni, è fuggito dalla Siria al Libano con la sua famiglia

# Ripartiamo dalla **scuola**

A causa della guerra in Siria, quasi due milioni di persone sono fuggite in Libano in cerca di un luogo sicuro in cui vivere. Molti sono bambini e giovani.

AVSI lavora per garantire loro la possibilità di tornare a scuola. Ma per riuscirci ha bisogno anche del tuo aiuto.

**Sostieni a distanza un bambino. Riportalo a scuola.**

Scopri la campagna su [AVSI.org/Libano](https://www.avsi.org/Libano)



People for development

Con il contributo di:



Welcoming people: promuovere la cultura dell'accoglienza. Progetto finanziato dal Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali - Avviso n. 1/2017

## EDITORIALE

Cinzia Bearzot, Sull'alternanza scuola-lavoro 3

## NUOVA SECONDARIA RICERCA (SEZIONE ONLINE)

**Andrea Cegolon**, *New Educational Challenges for the Third Millennium: Entrepreneurship*, pp. 1-9

**Emanuele Raganato**, *La didattica reticolare, la semplicità ed il laboratorio di musica d'insieme*, pp. 10-17

**Giambattista Bufalino**, *Teacher leadership: la nuova frontiera della professionalità docente. Una prospettiva internazionale*, pp. 18-26

**Romina Nesti**, *Game-based learning e ricerca sperimentale: attuali tendenze*, pp. 27-32

**Marta Pellegrini, Juliana E. Raffaghelli**, *Tutorship e metacognizione. Un programma per il potenziamento cognitivo nella scuola Primaria*, pp. 33-40

**Alessandro Fonti**, *Il latino nella scuola secondaria di primo grado: una didattica per competenze*, pp. 41-44

## FATTI E OPINIONI

**Osservatorio sulle politiche della formazione**  
**Maurizio Sacconi**, *Dalla rilevazione Excelsior l'ulteriore monito al dialogo tra scuole e imprese* 5

**Il lavoro e la scuola**  
**Giuliano Cazzola**, *Prospettive a medio termine del mercato del lavoro* 6

**Il futuro alle spalle**  
**Carla Xodo**, *Occasioni educative* 7

**Vangelo Docente**  
**Ernesto Diaco**, *A cinquant'anni dalla morte di Gesualdo Nosengo* 8

**Parole «comuni»**  
**Giovanni Gobber**, *Bulli* 9

## PROBLEMI PEDAGOGICI E DIDATTICI

**Anna Marina Mariani**, *Il sangue e l'inchiostro. Dell'impegno di scrivere* 10

**Franco Cambi**, *Leopardi educatore?* 13

**Maria Teresa Moscato**, *L'amore imperfetto e l'amore gioioso. Note di educazione a partire dalla Amoris Laetitia* 15

**Giulia Cavalli**, *Perché sono andato bene (o male)? Causalità e motivazione* 19

**Maria Giovanna Fantoli**, *Il debate ovvero il dibattito regolato: potenzialità e limiti* 22

**Salvatore Belvedere**, *Valutazione. Solitudine del docente* 27

## STUDI

*a cura di Filippo Tempia*, *La concezione dell'uomo moderno secondo le neuroscienze: sfide e progressi* 30

**Leonardo Fogassi**, *La comprensione delle azioni: i neuroni specchio* 32

**Mario De Caro**, *Una nuova sfida all'idea di libero arbitrio* 36

**Andrea Lavazza**, *Neuroetica* 39

**Juan José Sanguinetti**, *Neuroscienza e antropologia* 42

## ESAME DI STATO 2019

**Bianca Barattelli**, *Quali novità per la prima prova dell'esame di Stato 2019?* 46

### ITALIANO

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

**Tipologia B** - Redazione di un "saggio breve" o di un "articolo di giornale" 51

**Fabio Pierangeli**, *Ambito artistico-letterario. I diversi volti della solitudine nell'arte e nella letteratura* 55

**Francesco Seghezzi**, *Ambito socio-economico. Creatività e mercato del lavoro* 58

**Giovanni Cominelli**, *Ambito storico-politico. Le categorie-chiave del totalitarismo del XX secolo e oltre...* 60

**Laura Palazzani**, *Ambito tecnico-scientifico. Il dibattito bioetico sulla clonazione* 64

**Paolo Pombeni**, **Tipologia C** - Tema di argomento storico. Un tema di argomento poco storico 68

Silvio Troilo, **Tipologia D** – Tema di ordine generale.

Il principio dell'eguaglianza formale e sostanziale nella Costituzione 72

## SECONDA PROVA

Andrea Porcarelli, Liceo delle Scienze umane - Diritti umani e principi democratici 75

Giulia Regoliosi, Liceo classico - Commento al tema di lingua e cultura greca (Versione dal greco) 79

## MATEMATICA

Alberto Cogliati, Liceo scientifico e liceo scientifico opzione scienze applicate 82

## LINGUE STRANIERE

Elisabetta Saleri, Inglese – Attualità 88

Elisabetta Saleri, Inglese – Storico-sociale 92

**LIBRI** 95

DIRETTORE EMERITO: Evandro Agazzi

DIRETTORE: Giuseppe Bertagna

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

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

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

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

Contiene I.P.

**Direzione, Redazione e Amministrazione:** Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo, 25 - 00193 Roma - Fax. 06.6875456 - Tel. 06.6865846 - 06.6875456 - Sito Internet: www.edizionistudium.it - Direttore responsabile: Giuseppe Bertagna - Autorizzazione del tribunale di Brescia n. 7 del 25-2-83 - Poste Italiane S.p.A. - Sped. in A.P.-D.L. 353/2003 (conv. in L. 27/02/04 n. 46) art. 1, comma 1 - LOM/BS/02953 - Edizioni Studium - Roma - Stampa Centro Poligrafico Milano S.p.A., Casarile (MI) - 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 €10,00 copia cartacea, €5,00 copia digitale. Conto corrente postale n. 834010 intestato a Edizioni Studium Srl, Via Crescenzo 25, 00193, Roma oppure bonifico bancario a Banco di Brescia, Fil. 6 di Roma, IBAN: IT30N031110323400000001041 o a Banco Posta, IT07P076010320000000834010 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.

# Sull'alternanza scuola-lavoro

Cinzia Bearzot

**L'**alternanza scuola-lavoro (ASL), prevista dalla legge 107/2015 non è stata di facile applicazione. Prima di tutto, l'organizzazione delle attività ha richiesto un notevole impegno e si è spesso scontrata con gravi problemi oggettivi: le scuole hanno faticato a individuare enti, uffici, aziende con cui avviare convenzioni, nonostante i portali attivati da MIUR e Confindustria; di conseguenza non sempre la scelta è risultata ottimale e veramente in grado di "incrementare le opportunità di lavoro e le capacità di orientamento degli studenti" (comma 33). Qualcuno ha messo in campo il tema dello sfruttamento di cui gli studenti sono stati talora oggetto (il ministro Bussetti ha parlato di "apprendistato occulto"). Spesso sono stati proposti agli studenti lavori meccanici e ripetitivi, privi di vero valore formativo, anche per la difficoltà oggettiva di seguirli in modo adeguato.

Si aggiunga che il numero elevato di ore previste (200 nel triennio dei licei, 400 negli istituti tecnici e professionali) ha creato non poche difficoltà ed ha determinato disparità notevoli: a seconda del regolamento d'istituto, l'ASL può infatti svolgersi in orario scolastico, sostituendo la didattica, oppure fuori da tale orario (nei periodi di attività scolastica, nei pomeriggi e/o nei fine settimana – eventualmente prevedendo un tetto massimo di ore settimanali, perché l'attività non confligga eccessivamente con gli impegni di studio –, e nei periodi di sospensione didattica). È evidente che la prima soluzione, adottata prevalentemente negli istituti tecnici e professionali, influisce pesantemente sullo svolgimento delle attività didattiche; la seconda, adottata prevalentemente nei licei, diminuisce questa influenza, ma appesantisce molto l'impegno degli studenti, sottraendo molte ore allo studio personale. Molto difficile risulta anche impegnare in contemporanea (sullo stesso percorso o anche su percorsi differenti) interi gruppi classe, minimizzando le interferenze con la didattica.

Sull'opportunità dell'ASL si è molto discusso: non voglio qui entrare nel dibattito su "scuola del fare"

e "scuola del capire", per riprendere le parole di Roberto Burioni, docente di microbiologia e virologia all'università Vita e Salute del San Raffaele di Milano, in un'intervista rilasciata a "Sette" del 6 settembre 2018, che così si esprime a favore di studi che insegnino prima di tutto a pensare (e che chieda agli studenti di essere prima di tutto studenti): «Viviamo in un mondo in cui si privilegia la scuola del fare, ma le cose vanno talmente velocemente che è improbabile che ciò che si fa oggi si faccia ancora fra dieci anni. Bisognerebbe privilegiare la scuola del capire». Certo bisogna prendere atto del fatto che il nuovo ministro, Marco Bussetti, in un'intervista al "Corriere della Sera" (31 agosto 2018), ha messo in discussione il valore formativo dell'ASL, annunciando la riduzione delle ore (più o meno metà per i licei, qualcosa in più per tecnici e professionali) «perché è un'esperienza che ha avuto risultati positivi ma è stata molto faticosa e non sempre funziona». Soprattutto, il ministro non intende lasciare all'ASL un ruolo significativo nell'esame di maturità, come era previsto a partire da quest'anno scolastico 2018/2019: «quello è il momento in cui lo studente deve poter esprimere se stesso e le competenze acquisite con lo studio di cinque anni».

Personalmente penso che l'esperienza di ASL non sia priva di valore formativo, soprattutto se è organizzata in modo da non essere del tutto sganciata dal percorso di formazione scolastica e se è in grado di fornire agli studenti lo strumento per verificare alcune inclinazioni personali, come era peraltro nello spirito della legge ("incrementare le capacità di orientamento"). Per esempio, uno studente interessato a studiare architettura o veterinaria potrebbe trarre dall'esperienza presso lo studio di un architetto o presso un ambulatorio veterinario la conclusione di essere effettivamente, o di non essere affatto, portato per un tipo di lavoro verso il quale si sente attratto in teoria. Si tratta di un'esperienza utile soprattutto a chi fa studi non immediatamente professionalizzanti. Inoltre, entrare in un ambiente di lavoro significa imparare a rispettare regole ben diverse da quelle del contesto scolastico, relative agli orari, all'attività da svolgere,

*alle relazioni con i colleghi; significa assumersi responsabilità all'interno di un gruppo, non solo acquisire competenze e abilità.*

*Vorrei a questo punto presentare il progetto di ASL svolto lo scorso anno in base a una collaborazione fra il Dipartimento di storia, archeologia e storia dell'arte dell'Università Cattolica di Milano, il Servizio Promozione, Orientamento e Tutorato della stessa Università e il Liceo classico Alessandro Manzoni di Milano. L'esperienza è partita dalla considerazione del fatto che un'ASL è tanto più fruttuosa quanto meno si allontana dal contesto formativo dello studente. Abbiamo quindi elaborato un progetto articolato su circa 80 ore, intitolato "Il lavoro del ricercatore. Alla scoperta di documenti e figure storiche". L'idea portante era di presentare le modalità di svolgimento di un lavoro intellettuale nel campo della storia antica, quindi coerente con i contenuti del percorso di formazione di uno studente di liceo classico. Preciso che l'Università Cattolica ha proposto altri percorsi, in discipline come la filosofia e la storia dell'arte, per restare nell'ambito della Facoltà di Lettere e Filosofia, e su temi come la sicurezza sul web (Giurisprudenza), le buone pratiche per l'inclusione a scuola (Psicologia), gli sport individuali tra teoria e tecnica (Scienze della formazione).*

*Intento del progetto era di mostrare in concreto le modalità del lavoro nel campo della ricerca in area umanistica; la scelta della storia antica è dipesa ovviamente dalle competenze specifiche dei docenti coinvolti. L'obiettivo era mettere a contatto gli studenti con la concreta organizzazione del lavoro di ricerca, per mostrarne il suo carattere di "mestiere" affascinante e creativo.*

*Le due classi di terza sono state divise in quattro gruppi, ai quali è stato proposto prima di tutto un adeguato inquadramento teorico comprendente anche un avviamento alla conoscenza e al metodo di reperimento delle fonti e della bibliografia, all'uso delle risorse librarie e informatiche, alle modalità di stesura di un testo argomentativo (ipotesi, verifica, tesi) nel campo della ricerca storica: il tutto con le necessarie esemplificazioni pratiche e simulazioni da svolgere sotto guida. In una seconda fase è stato proposto ai partecipanti di ricostruire, attraverso un lavoro di gruppo, semplici problemi storici (interpretazione di figure significative di protagonisti, inquadramento e comprensione di documenti). Oltre alle ore svolte presso l'Università Cattolica, il progetto ha compreso 20 ore di lavoro autonomo degli studenti assistito dal tutor scolastico e 15 ore in classe, per la ripresa delle diverse*

*tematiche sviluppate in contesto universitario. Alla fine agli studenti è stata data la possibilità di illustrare ai docenti e ai compagni il risultato del loro lavoro.*

*Una valutazione conclusiva del percorso ha messo in evidenza, come aspetti positivi, la coerenza del progetto di ASL con il percorso scolastico, che ha consentito di non percepirla come un'inutile aggiunta agli impegni scolastici, e l'importanza di una pianificazione accurata, che ha permesso agli studenti di entrare direttamente nel percorso di lavoro del ricercatore e di sperimentarne le diverse problematiche, confrontandosi anche con esperienze di problem solving. Tra le criticità è emerso prima di tutto il numero eccessivo di ore, con la conseguente forte interferenza con il percorso formativo scolastico e lo studio personale. È parso anche necessario incrementare sia la partecipazione attiva degli studenti ai momenti di formazione, per evitare forme di passività, sia il loro impegno nella produzione di risultati. In ogni caso, fondamentale per il buon risultato finale è apparso il coinvolgimento attivo dei docenti tutor, preferibilmente da scegliere in relazione al percorso scelto dagli studenti.*

*Questa esperienza ha mostrato che alcune delle difficoltà che si sono manifestate negli ultimi due anni scolastici e che sono state individuate dal ministro Bussetti come sintomi di "malfunzionamento" possono essere parzialmente superate. La coerenza contenutistica del percorso di ASL con quello scolastico risolve il problema dell'accostamento di esperienze totalmente slegate fra loro e percepite come una perdita di tempo: anzi, molto di quanto è stato fatto nelle ore di ASL ha potuto essere ripreso nel programma ordinario. L'introduzione a un lavoro legato a professioni di carattere intellettuale sembra poi rispondere meglio alle esigenze della formazione liceale.*

*Nessun pregiudizio quindi sull'ASL, purché ridimensionata e ripensata, evitando scelte demagogiche o peggio ancora di ripiego. Le possibilità di elaborare progetti validi sono molte e quella illustrata oggi non è che una delle possibili proposte. Forse, cominciare a chiedere agli studenti cosa pensano di fare "da grandi" è un buon modo per immaginare e organizzare esperienze di ASL che offrano loro una possibilità di verifica delle loro inclinazioni, ancora inevitabilmente molto "teoriche".*

Cinzia Bearzot

## Osservatorio sulle politiche della formazione

di Maurizio Sacconi

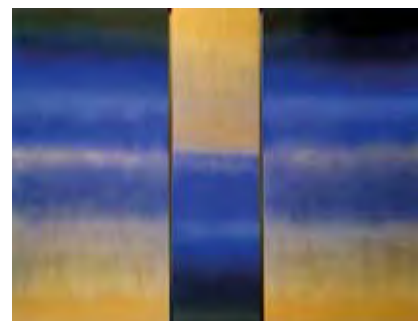
### Dalla rilevazione Excelsior l'ulteriore monito al dialogo tra scuole e imprese

Da circa vent'anni opera in Italia il sistema informativo denominato Excelsior, promosso da Unioncamere, che annualmente rileva, in una prospettiva quinquennale, i fabbisogni occupazionali e formativi delle nostre imprese attraverso interviste ad un milione e trecentomila unità produttive con dipendenti, corrispondenti al 70% degli occupati nell'industria e nei servizi. A questa indagine si aggiungono rilevazioni mensili, con proiezioni trimestrali, ed altre letture su base territoriale. Nei giorni scorsi è stata presentata la indagine 2018-2022 secondo la quale tendono ad aumentare i contratti offerti ma si incrementa anche la difficoltà da parte delle imprese di incontrare le persone corrispondenti ai propri fabbisogni. Nel breve periodo (un solo mese) si stima che ben il 30% dei contratti di lavoro ipotizzati possa non essere stipulato per difficoltà di reperimento dei dipendenti idonei. Si tratta di un dato record se confrontato con la serie storica delle analoghe rilevazioni. Esso si spalma con sensibili differenziazioni sul territorio nazionale e colpisce maggiormente le aree economicamente più forti rallentandone le potenzialità di ulteriore sviluppo. Cresce inoltre la quota della domanda dedicata alle persone con alta qualificazione mentre la più elevata difficoltà di reperimento delle entrate programmate riguarda le professioni tecniche. Non si tratterebbe soltanto di una offerta esigua delle competenze cercate ma di una diffusa insoddisfazione

delle imprese circa la capacità verificata negli *applicants* di saper stare al passo con l'innovazione. Excelsior è un programma utile alle funzioni di orientamento delle scelte educative ed offre un contributo alle necessarie riflessioni sul rinnovamento dei metodi e dei contenuti pedagogici. Non si tratta di dedurne che il sistema di istruzione debba preparare persone immediatamente funzionali ai processi produttivi ma che esso possa e debba, attraverso un intenso dialogo con le imprese, formare persone dotate insieme di solide conoscenze specifiche (trasversali) e di altrettanto solide capacità di relazione con gli altri, di analisi critica di ogni situazione concreta, di risoluzione dei problemi che si propongono. Sono competenze tutte che si acquisiscono non tanto attraverso il tradizionale metodo degli insegnamenti frontali segmentati, che esigono ascolto passivo, ma mediante adeguate modalità di coordinamento fra esperienze pratiche e forme di apprendimento teorico attente alla funzionalità di ogni contenuto. Si ripropone insomma il nodo della stretta cooperazione tra scuole, università e imprese timidamente avviato negli anni più recenti e già suscettibile di passi indietro a partire dal superamento della obbligatorietà nell'ultimo triennio delle superiori. Per lunghi anni il tema ha trovato la fiera critica di chi vi opponeva una sorta di sacralità della funzione educativa, come tale inidonea a confondersi con il mercantilismo imprenditoriale. Lo stesso contratto di apprendistato è stato lungamente osteggiato e comunque non gli

è mai stata riconosciuta la dignità di rappresentare, a certe condizioni, un percorso educativo alla pari con le altre opzioni. Ancora oggi l'apprendistato di primo livello, che pure costituisce uno strumento insostituibile per assorbire l'abbandono precoce degli studi, rappresenta in Italia circa un decimo dell'analoga esperienza in Germania. L'apprendistato di alta formazione e ricerca si realizza in pochissime, e perciò encomiabili, situazioni. Per non parlare dell'istruzione tecnica superiore, tanto osannata quanto poco praticata, che si può calcolare in circa un centesimo del volume realizzato nella stessa Germania da sempre attenta al metodo duale. Il rigurgito di diffidenza nei confronti della "contaminazione" sembra ora più banalmente indotto dalle pressioni dei molti che non amano la complessità dei compiti ulteriori che si caricano sui docenti in quanto ad essi spetta la guida dei percorsi di integrazione tra scuola e lavoro. L'ideologia si è quindi risolta ancora una volta in banale corporativismo e sarebbe compito della buona politica preferire (e premiare) coloro che antepongono alle pur legittime ragioni di insoddisfazione la responsabilità del futuro della nostra comunità.

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



Eduardo Nery, *Conjunto dos Contrários*, 1989

## Il lavoro e la scuola

di Giuliano Cazzola

### Prospettive a medio termine del mercato del lavoro

Il Servizio informativo Excelsior di Unioncamere getta sempre un fascio di luce chiarificatrice sugli assetti del mercato del lavoro e sulle sue prospettive a medio termine. Ad ottobre è aumentata la quota di imprese che programmano assunzioni (di oltre due punti percentuali rispetto ad ottobre 2017), hanno avuto un incremento i contratti offerti (+31mila sempre rispetto allo stesso periodo), ma è cresciuta anche la difficoltà di far incontrare domanda e offerta di lavoro, che ha raggiunto il suo massimo dallo scorso anno. Made in Italy e meccatronica sono i settori che fanno registrare le maggiori difficoltà di incontro domanda-offerta di lavoro, mentre a livello territoriale si registra un massimo intorno al 42% di difficoltà nelle province di Pordenone, Lecco, Ferrara e Bologna. Il mismatch, ormai divenuto strutturale, si proietta in direzione dei prossimi anni. Secondo Excelsior, nel quinquennio 2018-2022 saranno necessari più di 2,5 milioni di occupati, dipendenti e autonomi: oltre il 70% di questi nuovi ingressi, ovvero 1,8 milioni di lavoratori, dovrà possedere competenze piuttosto elevate e qualificate (per il 35,8% si parla espressamente di «*high skills*» - professioni specialistiche e tecniche). Delle oltre 2,5 milioni di entrate programmate nei prossimi cinque anni dalle imprese del settore privato e di quello pubblico, inoltre, poco più del 30% sarà appannaggio di laureati, per una quota pari quasi a 780mila posizioni, mentre circa 810mila posizioni andranno a diplomati (31,4%). Per approfondire, può essere interessante esaminare

come i diversi settori dell'industria e dei servizi contribuiranno alla formazione del fabbisogno complessivo di occupati. Per "fabbisogno" si intende il numero di occupati che saranno richiesti nel periodo considerato. Il concetto è diverso da quello di "entrate", che si riferisce invece al numero di contratti di lavoro stipulati in quello stesso periodo. Considerando i tassi di fabbisogno settoriali, nelle prime posizioni di questa graduatoria si trovano la sanità e assistenza sociale (con un tasso medio annuo di fabbisogno del 3,8%), il turismo e la ristorazione (3%), le public utilities (2,9%), l'istruzione (2,8%) e i servizi operativi alle imprese e alle persone (2,6%). Il settore della sanità-assistenza deve questo risultato soprattutto al valore della replacement demand (in pratica la ricomposizione del turn over); il turismo e la ristorazione mostrano invece il tasso più elevato in assoluto di expansion demand (come effetto della crescita e dello sviluppo). Escluse le *Public Utilities*, i settori industriali con il tasso di fabbisogno più elevato nella

media del periodo sono l'industria alimentare, le industrie ottiche e medicali e le pelli e calzature, con tassi nell'ordine del 2%, mentre il settore dei servizi con il tasso più contenuto è quello delle telecomunicazioni (1,1%). All'ultima posizione di questa graduatoria c'è un settore manifatturiero che nel prossimo quinquennio esprimerà un fabbisogno medio annuo (ottenuto come somma algebrica delle due componenti) praticamente nullo, dato che la *replacement demand* riuscirà appena a compensare una *expansion demand* negativa: si tratta del settore della lavorazione dei minerali non metalliferi. In generale l'industria presenta tassi di fabbisogno più bassi a causa dei valori negativi dell'*expansion demand*, che nei servizi è quasi sempre positiva, con le eccezioni dei servizi dei media e delle telecomunicazioni. Per i settori caratterizzati da valori negativi dell'*expansion demand* (molti settori industriali, i servizi dei media e le telecomunicazioni), ciò non riflette necessariamente un andamento previsto in contrazione nei prossimi anni, quanto piuttosto l'esigenza di razionalizzare la produzione per reggere la concorrenza ed aumentare la competitività.

Giuliano Cazzola  
Economista e politico



Victor Zaretsky, Labor City, 1979





Il ponte Morandi di Genova prima del crollo

## Il futuro alle spalle

di Carla Xodo

### Occasioni educative

Le grandi calamità che costellano la nostra esistenza con ricorrente casualità ed insieme criminosa condotta dell'uomo svolgono paradossalmente anche una qualche funzione formativa. Ci fanno, infatti, vedere la penombra della nostra quotidianità, ci svelano di colpo frammenti di verità insospettati, ci dovrebbero aiutare a riprogrammare la nostra vita ai vari livelli. A questo tipo di considerazioni mi ha portato la storia di Luca coinvolto nella tragedia del crollo del ponte di Genova nell'agosto scorso. Poco più che ventenne la mattina del 14 agosto è diventato improvvisamente adulto: 21 anni, nel mondo d'oggi ancora l'età della spensieratezza, il tempo della giovinezza. La morte fatale del padre precipitato mentre transitava sul ponte Morandi che crollava lo fa diventare di colpo il "capo" famiglia. Da – si può immaginare – spensierato studente universitario e giocatore di

calcio per passatempo, di colpo capitulato nel mezzo della vita vera, senza sconti. Dover prendere le redini dell'azienda familiare: il passaggio improvviso dalla giovinezza alla maturità, complicato dal fatto che molto frequentemente i giovani rampolli sono poco o nulla coinvolti nelle problematiche che investono il lavoro e la conduzione del menage familiare: «Io e Matteo facciamo quel che si può» dichiara Luca – però siamo giovani. È difficile imparare da un giorno all'altro, papà si occupava di tutto».

Ma questo gap tra un mondo ideale e le dure repliche della storia ha implicazioni serie anche dal punto di vista pedagogico e chiama in causa il modo con cui noi educatori ci rapportiamo ai giovani, sostenendoli nell'elaborare una propria progettualità in forma ottimale, ma non a maturare la capacità di far fronte alle possibili deviazioni che essa può subire quando il destino prende il

posto della speranza, come nel caso di Luca e della sua tragedia familiare. A mio parere, la ricerca pedagogica si è in genere lasciata prendere troppo la mano da un condizionamento iper-scientifico che tutto pretende di regolare per portare ad un certo esito. Alla cultura del "dover essere", del funzionamento perfetto della mente e del cuore, dove tutto è sotto controllo, dovremmo sapere accompagnare la consapevolezza del relativo, non solo per essere "pronti ad entrare come ad uscire da questo mondo" (Shakespeare) ma più semplicemente per saper far fronte al gioco imprevedibile del destino, che di colpo può modificare il corso della vita.

Chiamiamola pure resilienza, capacità di "elaborare il lutto" o più semplicemente di far fronte alle difficoltà della vita, oggi il problema del lavoro che mette in ginocchio intere generazioni e chiediamoci: sappiamo o consideriamo importante attrezzare i nostri giovani ad affrontare la fine di un idillio, dove tutto è roseo e garantito perché tutti pensano di risolverci i nostri problemi? Ecco, esperienze traumatiche come quelle di Luca, e chissà quanti altri Luca invisibili, mettono fortemente in crisi la nostra cieca fiducia nel valore palinogenetico dei cosiddetti percorsi formativi, delle competenze acquisite nei

corsi postlauream che comportano anche effetti perversi, quali il ritardare il contatto diretto con la durezza della vita. Le incertezze del vivere quotidiano, l'ansia da precarietà lavorative, disgrazie che ci colgono spesso impreparati sono banchi di prova dolorosi ma utili che dovrebbero costituire un campo privilegiato della ricerca pedagogica perché si possa attenuare il peso spietato del destino.

Carla Xodo  
Università di Padova



Gesù Maestro tra Pietro e Paolo, Luca e Andrea, nell'Abside della Basilica di San Paolo in Roma (1220). La figura ai piedi di Cristo è Papa Onorio III (1148-1227), committente del mosaico.

## Vangelo Docente

di Ernesto Diaco

### A cinquant'anni dalla morte di Gesualdo Nosengo

La santità dell'aula accanto. Parafrasando le parole di papa Francesco nella recente esortazione apostolica "Gaudete et Exsultate", potremmo facilmente applicare questa immagine a tante figure che, nascoste o conosciute, hanno portato la loro professionalità docente fino ai vertici della dedizione e del sacrificio, conservando però i tratti dell'umile quotidianità, del lavoro generoso, di una spiritualità incarnata. «Quando scrutiamo davanti a Dio le strade della vita – ricorda il pontefice – non ci sono spazi che restino esclusi». Il parallelo tra scuola e santità feriale veniva spontaneo, nei giorni scorsi,

ricordando i cinquant'anni dalla morte di Gesualdo Nosengo. Il noto pedagogo, fondatore dell'Uciim ed estensore del capitolo sull'educazione nel Codice di Camaldoli, proponeva una formula che recherebbe grandi benefici anche a noi oggi. Per rinnovare la scuola nella sua forza educativa – affermava – occorre ritornare a parlare di vocazione educativa, far riflettere sul suo vero valore, farne prendere sempre nuova coscienza a chi ha responsabilità in ambito scolastico.

Non è una formula retorica o un retaggio del passato: insegnare o dirigere scuole è una vera vocazione, fatta di elementi personali e sociali, naturali e spirituali, tecnici

e culturali. La responsabilità dell'educatore, inoltre, comprende anche l'attrezzarsi per essere capaci di far maturare i germi attitudinali e vocazionali dei bambini e dei giovani. Non soltanto orientare alla scelta del livello successivo di scuola o di indirizzo professionale. In tutto ciò, «l'approfondita contemplazione della condotta educativa di Gesù Maestro è di grandissima, superiore, ineguagliabile efficacia».

«Educare, formare, promuovere le crescite delle giovani personalità – concludeva Nosengo – è un'impresa che non si compie se non nel sacrificio. Educare significa sacrificarsi, offrirsi in sacrificio, morire in qualche modo per far rinascere un altro, altri. Mettersi al servizio educativo degli altri significa offrire la propria vita in una misura superiore a quella necessaria per qualsiasi altro servizio».

Ernesto Diaco  
Direttore dell'ufficio nazionale per l'educazione, la scuola e l'università della CEI

## Parole «comuni»

di Giovanni Gobber

### Bulli

Nelle scuole ci sono sempre più *bulli*. E non pare che la società ne sia granché preoccupata. Consapevole dell'andazzo, già l'onorevole Fioroni, titolare, anni fa, del dicastero per l'istruzione, aveva detto che *bullo* «non può avere un'accezione quasi positiva, deve invece assumere un significato repellente» (*Panorama*, 23/11/2006, p. 63). Occorre dunque tornare al trattamento che alla parola è dedicato dai vocabolari. Per lo Zingarelli *bullo* ha le prime attestazioni verso la metà del Cinquecento. Oggi significa 'giovane prepotente', 'teppista', 'bellimbusto'. Vi è poi il derivato *bullismo*, che è attestato già da sessant'anni e indica un comportamento aggressivo e violento «da parte di un individuo o di un gruppo sociale». Il vocabolario è al passo con i tempi: oltre all'esempio *il fenomeno del bullismo nelle scuole*, cita, come uso tipico, le espressioni *bullismo online o digitale*, e persino la forma *cyberbullismo*.

Il Devoto-Oli accosta *bullo* a 'teppista, bravaccio' e aggiunge, come esempio, *lotta ai bulli e agli studenti teppisti*. *Bullo* è accostato a 'spavaldo, sfrontato': si può dire che un tizio *fa il bullo*, quando minaccia, ma non passa ai fatti; ma se *fa il teppista*, è perché le sta combinando grosse. Quindi, *bullo* è un po' l'anticamera di *teppista*.

È invece desueto il «senso non cattivo» (Devoto-Oli) di 'bellimbusto' che indica un «giovane ridicolo per la vistosità e l'eccentricità del suo abbigliamento». Escludiamo che sia questa l'accezione «quasi positiva» cui si riferiva l'allora ministro

Fioroni. Oggi, nell'italiano popolare, 'giovane ridicolo' è vicino al senso di *tamarro*. Ma è chiaro che di costoro non si può dire male, per ragioni di *political correctness*: *tamarro* viene infatti dall'arabo *tammar*, che indica un venditore di datteri.

Sull'origine di *bullo* si discute. Secondo un'ipotesi diffusa, continua, in italiano, una forma germanica *bule*, che significa 'amico fedele'. Per essere precisi, questa voce entrò nelle parlate dell'Italia settentrionale e diventò *bulo*. Nel Cinquecento, era usato come sinonimo di 'bravo, bravaccio', che poi è l'erede del latino *pravus*, cioè 'malvagio'.

Sembra che a nessuno sia venuto in mente di accostare *bullo* a *bollire*. Eppure, nel dizionario del Tommaseo forme come *bullesco* e *bullo* sono legate al verbo *sbogliantare*, nel senso figurato di 'bollire forte', 'agitare' (*sbogliantare gli animi*), come pure di 'accendersi, sfogarsi'.

Nella famiglia rientra pure il nome *subbuglio*.

Invece, la voce *teppista* pare legata alle brume padane: viene infatti da *teppa* che è voce lombarda e, secondo gli studiosi, ha base prelatina. Di per sé, *teppa* indicava una zolla di erba (come la *zopa* in veneto). Poi il senso diventò più specifico, e *teppa* denotò l'erba borrhaccina, che è una specie di muschio. Lo Zingarelli narra che, negli anni subito dopo il Congresso di Vienna, un gruppo di milanesi che coltivavano la pratica sociale della rissa si diede il nome di "Compagnia della Teppa": andavano infatti a pestarsi nei prati attorno al Castello Sforzesco, che erano coperti di borrhaccina.

Insomma: *bulli* e *teppisti* sono gente che si scalda facilmente. Resi edotti della vicenda, chi gestisce gli edifici scolastici ha trovato una soluzione, pur stagionale, per raffreddare gli animi e portar quiete: poiché d'inverno fa freddo, si tiene spento l'impianto di riscaldamento. E ai *bulli* passerà l'ardore. Famiglie permettendo.

Giovanni Gobber,  
Università Cattolica di Milano



Wassily Kandinsky, *Improvisation 4*, 1909

# Il sangue e l'inchiostro. Dell'impegno di scrivere

Anna Marina Mariani

IL RAPPORTO TRA SCRITTURA E VITA ESPRIME UNA RICCHIEZZA DI RECIPROCIÀ CHE VA BEN OLTRE LA REFERENZIALITÀ ED ARRIVA A CREARE STRUTTURA DI PENSIERO E DI AZIONE NELLA REALTÀ.

«Chiunque con l'attività del pensiero e della penna cerca di diffondere la verità rende servizio alla carità»; siamo nel 1930 e don "gibiemme", assistente nazionale della Fuci, si rivolge agli studenti universitari invitandoli all'esercizio della carità. Venticinque anni dopo sarà arcivescovo di Milano e dopo altri nove salirà al soglio pontificio come Paolo VI, oggi santo. Non parleremo in quanto segue né del 262° pontefice né della sua canonizzazione, preferendo rinviare a letture adeguate per comprendere la grandezza di un uomo, sacerdote e papa, schivo rispetto a figure più facili da amare. Prenderemo invece spunto da una delle sue affermazioni a noi più care per proporre qualche riflessione sul compito di coloro che studiano e scrivono.

## Il sangue e l'inchiostro

«Il sangue della carità vale più dell'inchiostro della scienza» prosegue Giovanni Battista Montini deciso a stigmatizzare, citando Erasmo, gli scrittori vanitosi<sup>1</sup> e a esaltare «gli oscuri operai della beneficenza e della virtù» che agiscono con «eroismo silenzioso e ignorato». Ma se «Il sangue della carità vale più dell'inchiostro della scienza ... anche la scienza può essere carità».

Paolo VI è stato proclamato santo assieme all'arcivescovo Oscar Arnulfo Romero, martirizzato dagli squadroni della morte nel 1980 mentre celebrava messa a San Salvador. Sangue versato dunque, il rosso del martirio che non deve tuttavia far dimenticare anche il martirio bianco di chi si consuma nel silenzio a favore degli ultimi. Sangue che interroga le coscienze di chi vede ingiustizie e tace, di chi si lamenta dell'andare delle cose e della politica e non fa nulla: se nessuno ci reputa degni di essere zittiti (con o senza violenza) forse è perché siamo testimoni o cristiani molto, molto tiepidi.

Dunque, Montini e Romero insieme: se a pochi vien chiesto di versare il proprio sangue per carità verso gli ultimi, a tutti è chiesto di spargere almeno un po' di inchiostro e di parole per far sì che a questi ultimi venga

data almeno la voce. «Se chi studia, se chi scrive pensasse davvero di meritare d'esser messo nel novero di chi benefica e conforta i propri simili sofferenti» - prosegue Montini - «con quanto più ardore, con quale più severo giudizio lavorerebbe e faticherebbe!» Chiudiamo i riferimenti al testo del giovane Paolo VI<sup>2</sup> con questa esclamazione che è in parte consolazione e in parte auspicio, e adottiamo il concetto per rispondere ad alcuni interrogativi che riteniamo urgenti.

## Perché impegnarsi?

A qualsiasi titolo: agire in modo coerente nella propria professione, prodigarsi in attività di volontariato, cercare verità in mezzo a tanto *fake*-pensiero telematico e non, parlare e scrivere per confrontarsi e diffondere "benefici e conforto", e via elencando modalità per rispondere a responsabilità non più a lungo scansabili. Una ragione per contrastare, studiando e scrivendo, la deriva in virtù della quale l'impegno oggi è merce rara e scarseggia, è l'urgenza di trovare risposta al seguente quesito: perché il senso di crisi attuale (più pervasivo e pervicace della crisi economica che l'ha scatenato) non viene vissuto come una sfida cui rispondere attivando le forze migliori, proprie e sociali, ma come un pozzo senza fondo di disperazione del quale non si vuol neppure cercare l'uscita<sup>3</sup>?

Per il teologo protestante D. Bonhoeffer, impiccato dalla Gestapo nell'aprile del '45, nemica del bene, più

1. "La minima opera che un autore produce, egli se la giudica un capolavoro, corre dal libraio per stamparla, sceglie un titolo ad effetto la cui stranezza deve sedurre l'acquirente, attirato pure da enormi caratteri tipografici. Per aver lettori, ci dice Erasmo, nulla vale quanto una polemica violenta ben aizzata. I due contendenti s'ingiuriano davanti al pubblico e si ritirano ciascuno come vincitore, acclamato dai suoi partigiani". Forse che questa descrizione non accende in noi l'immagine di tanti dibattiti oggi non più "scritti" ma televisivi o via twitter o altro di telematico?

2. Giovanni Battista Montini, *Carità intellettuale*, "Azione fucina", n. 1, 12 gennaio 1930 in Emilio Bettini (a cura di), *La FUCI di Montini e la FUCI di oggi*, LEV, Città del Vaticano 2014, pp. 83-86.

3. A.M. Mariani, *Impegnarsi, Adulti e giovani: nessuno escluso*, Ed. Junior-Spaggiari, Parma, 2014, p. 10.

del male stesso<sup>4</sup>, è la stupidità che è più pericolosa della malvagità. Se la stupidità è il destino di un numero crescente di individui<sup>5</sup> non è *perché questi siano affetti da* un qualche limite dell'intelletto, purtroppo interessa l'intera persona: per questo educiamo; e poiché la lotta contro l'ignoranza (che non sempre coincide con l'analfabetismo) non sarà mai conclusa, per questo scriviamo e insegniamo.

### Perché l'impegno di scrivere?

A trovare una risposta ci aiuta Maria Zambrano. «Le grandi verità non si è soliti dirle parlando: ci sono cose che non si possono dire, è indubitabile. Ma è proprio ciò che non si può dire che bisogna scrivere»<sup>6</sup>. Non seguiremo per un volta, dunque, il monito della settima proposizione, l'ultima, del *Tractatus logico-philosophicus* di Wittgenstein «Di ciò di cui non si può parlare si deve tacere». Infatti la scrittura ha il compito proprio di «Salvare le parole dalla loro esistenza momentanea e transitoria e condurle verso ciò che è durevole»<sup>7</sup> ed è costituito da un vero e proprio «atto di fede e, come ogni fede, di fedeltà. Scrivere è esser fedeli a ciò che chiede di essere tratto fuori dal silenzio»<sup>8</sup>.

«Quel che si pubblica serve perché qualcuno, uno o tanti, viva tenendo presente quanto è venuto a conoscere, perché viva in modo diverso dopo averlo conosciuto»<sup>9</sup>. Coloro che scrivono già vivono in un modo 'diverso', perché riflettono e ci mettono la faccia rendendo pubblico il proprio pensiero, convinti profondamente che «Nulla è peggio del non aver fatto nulla, solo perché si poteva fare poco» e senza scoraggiarsi dal timore che, come singoli, non si possa arginare la marea di problemi a dir poco intrecciati e complessi. E poi ci sono coloro che insegnano, anche, perché oltre all'impegno generalmente politico o sociale si ponga attenzione al destino di ogni singolo uomo, ancor prima che diventi tale e sia quasi troppo tardi.

### Scrivere o vivere?

Secondo Pirandello: «La vita o la vivi o la scrivi» ma possiamo ritenere che questa antitesi non sia un *aut aut*; a volte, la vita la si scrive per mutarla. In età adulta il confronto con altre esistenze ed esperienze non viene più mediato da quale che sia insegnante. Ma tutto quel che serve per imparare a vivere è stato scritto; saranno possibili variazioni più gradevoli a orecchi contemporanei, ma l'indispensabile è da tempo narrato e oggi è a disposizione di tutti. Ne usufruiamo? Leggiamo, convinti di accedere così a livelli di esistenza che, alti o bassi rispetto ai nostri che siano, non avremmo altrimenti modo di conoscere, sentire e vivere?



L'ipotesi che sorregge il lavoro di chi scrive è che guardare le vite degli altri accresca la nostra. Perché è vero che la vita letta o solo scritta è artificio e letteratura: se non vivi, cosa scrivi? Ma se non scrivi (leggi), come vivi?

### Nebulose e monumenti

È possibile sostenere sia che il nostro mondo è ricco di esperienze e di relazioni, ma povero di parole per dirle, sia il suo contrario, e cioè che di parole ne abbiamo fin troppe e quel che ci manca sono proprio le esperienze e i rapporti diretti. Nel secondo caso si tratta di un eccesso di certa socializzazione e comunicazione che, oltre ad invadere ogni spazio vitale, è per giunta solo di "seconda mano": contatti con cose e persone "viste" superficialmente, ma fuori dalla portata di una relazione diretta. Nel primo caso denunciemo l'impoverirsi degli strumenti linguistici scritti e orali che un tempo duellavano tra loro per la supremazia e che oggi sono fianco a fianco nel combattere l'oblio, soppiantati come sono entrambi da un armigero massmediatico con stemma e cimiero ben più sgargianti per suoni, colori, ritmo ed effetti speciali. Dunque abbiamo ancora bisogno di qualcuno che ci insegni o che ci consenta di leggere le "parole per dirlo", perché il pensiero non sia una nebulosa indefinita e incommunicabile in assenza di termini a delimitare i concetti e di regole a organizzare il ragionamento (De Saussure).

4. Ragionare contro la stupidità non serve a nulla, ovviamente. Contro il male è possibile protestare e opporsi eventualmente anche con la forza; il male, suscitando ribellione, porta con sé il germe dell'autodissoluzione, ribadisce Bonhoeffer nelle sue riflessioni in carcere, ma contro la stupidità non abbiamo difese.

5. Cfr. P. Legrenzi, *Non occorre essere stupidi per fare sciocchezze*, Il Mulino, Bologna 2010.

6. M. Zambrano, *Perché si scrive*, in *Verso un sapere dell'anima* [1991], tr. it., Raffaello Cortina, Milano 1996, p. 26.

7. Ivi, p. 25.

8. Ivi, p. 28.

9. Ivi, p. 29.

«*Exegi monumentum aere perennius regalique situ pyramidum altius, quod non imber edax, non Aquilo impotens possit diruere aut innumerabilis annorum series et fuga temporum. Non omnis moriar. ... dum Capitolium scandet cum tacita virgine pontifex*»<sup>10</sup>. Pensando ai tanti intellettuali (quelli veri, non quelli da salotto) oppressi dall'ansia della vita troppo breve a fronte del compito arduo ed eterno; martirizzati o meno fisicamente ma sempre, se onesti, esposti al patire, piace questo richiamo dell'Ode di Orazio (Carm III, 30) perché rende conto di quanto umile sia risultata alla prova del tempo l'aspettativa del poeta latino che poteva sembrare presuntuosa; il poeta è nella tomba, ma secoli e secoli dopo la scomparsa dei luoghi dell'antica Roma e delle sue vestali, pure rimane ancor oggi la verità di quell'*usque ego postera crescam laude*. «L'orgogliosa espressione di Orazio è in effetti un'affermazione di enorme modestia» (E. Fraenkel<sup>11</sup>).

Oltre i tragici roghi del passato, anche la fantascienza si è incaricata di allertarci nei confronti di stolidi vigili del fuoco del futuro che, anziché spegnere incendi, sono dotati di lanciapiamme per ridurre in cenere i libri (e, a volte, anche i loro autori). In Fahrenheit 451<sup>12</sup> le parole scritte vengono bruciate, con il dichiarato scopo di accendere falò per spegnere il pensiero. Ma qualcosa interviene a suscitare pensiero anche in quella stolidità: «Abbiamo tutto quanto occorre per essere felici, ma non siamo felici. Manca qualcosa. Mi sono guardato intorno. La sola cosa che ho visto mancare erano i libri che io avevo bruciato in questi ultimi dieci o venti anni. E allora ho pensato che i libri forse avrebbero potuto essere utili. Ecco perché vorrei che voi mi insegnaste a capire quello che leggo»<sup>13</sup>.

Perché la parola è l'unico profitto che la nostra società dell'opulenza potrebbe garantirci e senza neanche grande dispendio: ma se chi l'ha avuta a disposizione la disprezza e la distrugge, che dire a quanti non ci sono ancora neppure arrivati?

### Si può zittire una voce, non la parola

«Non c'è nulla di magico nei libri, la magia sta solo in ciò che essi dicono; nel modo in cui hanno cucito le pezze dell'Universo per mettere insieme così un mantello di cui rivestirci»<sup>14</sup>.

Ancora oggi, il possesso degli strumenti della presa di coscienza è dirimente e questo è il compito cui è chiamato chi intenda educare, in qualunque ambito, età o luogo si trovi, perché più che mai il possesso della parola e delle sue regole ancora ha il potere di cambiare le cose: Danilo Dolci nel 1956 a Partinico aveva attivato alcuni disoccupati per ristrutturare una strada dissestata come forma di protesta, una sorta di sciopero attivo. La

polizia arrivò sul luogo e arrestò tutti. Si racconta che un poliziotto gli si avvicinò dicendogli: «Signor Dolci, ma perché non torna a casa a scrivere i suoi libri, invece di farsi arrestare?». Come dire, torni alla sua più innocua attività e tutti vivremo più tranquilli. Dopo aver perquisito molti disoccupati-lavoratori, i poliziotti videro che tanti avevano nelle tasche e a casa gli scritti di Dolci. Lo stesso poliziotto, dopo averlo arrestato, lo avvicinò ancora in manette dicendogli: «Signor Dolci le troveremo un lavoro duro, così finalmente smetterà di scrivere questi libri che ci creano solo guai!». «Quel poliziotto, in una manciata di ore, aveva cambiato idea perché aveva esperito il peso specifico della parola»<sup>15</sup>.

Si può perdere la voce, non la parola. Certamente, per tirannide può essere azzittita la possibilità di esprimersi a voce alta, ma non si può impedire al pensiero di farsi parola, anche tacita, se non con l'eliminazione dell'essere pensante. Fino al termine del secolo scorso era attiva l'illusione che, se fosse stato possibile garantire a tutti la "voce", automaticamente si sarebbe realizzata la liberazione di ciascuno. Falso, e ce ne siamo accorti: la società tutta comunicante odierna rischia di essere fondata su un uomo senza interiorità e quindi eterodiretto anche se molto vocante; lungi dall'essere più socializzato, il risultato di una informazione/espressione onnipresente nasce da e crea individualismo.

### Semi nella bottiglia

Chi usa l'inchiostro non sa che effetto produrrà il proprio messaggio, un seme lanciato come in una bottiglia nel mare di lettori futuri che non si conoscono e dei quali non è dato sapere la risposta. Leggeranno? Capiranno? Si attiveranno?

«Chiunque con l'attività del pensiero e della penna cerca di diffondere la verità rende servizio alla carità» ... Chiunque. Dunque, secondo san Paolo VI, anche noi. Hanno cercato di seppellirci, non sapevamo che siamo semi.

Anna Marina Mariani  
Università di Torino

10. Ho innalzato un monumento più perenne del bronzo e della mole delle regali piramidi che non la pioggia divoratrice, non l'Aquilone sferzato può distruggere o la serie infinita degli anni e il rapido trascorrere delle stagioni. Non tutto morrà ... finché il pontefice salirà con la vergine silenziosa al Campidoglio.

11. E. Fraenkel, *Horace*, Oxford 1957, p. 304 cit. in L. Arcese, *Horatiana*, Loffredo, Napoli 1969, p. 280.

12. R. Bradbury, *Fahrenheit 451* [1953], tr. it., Mondadori, Milano 2016.

13. Ivi, p. 97.

14. *Ibidem*.

15. R. Saviano, *E voi dove eravate?*, "L'Espresso", 13 dicembre 2006.

# Leopardi educatore?

Franco Cambi

GIACOMO LEOPARDI NON SOLO GRANDE POETA MA PROFONDO CONOSCITORE DELL'UMANO COSÌ DA FARNE UN FILOSOFO E, FORSE, ANCHE UN PEDAGOGISTA DI SICURO INTERESSE PER IL PRESENTE E ANCORA TUTTO ANCORA DA SCOPRIRE.

La figura di Leopardi, già riconosciuta come eccezionale nel corso stesso dell'Ottocento, che lo rilesse in molti modi e tra forti polemiche (si pensi solo alle tesi di De Sanctis e poi a quelle di Croce), nel corso del Novecento si è affermata come dotata di una identità complessa e di una statura europea, come contrassegnata da uno stile di pensiero fine, radicale e polimorfo. Come protagonista in molte aree culturali e lì da vero esperto esemplare.

## Il Grande Intellettuale a più volti

Più ovvia forse la quota riconosciuta alla sua poesia lirica, specialmente quella dei *Grandi Idilli* che resta sublime e suprema (e si ricordi solo *L'infinito* del '19, giovanile sì, ma in ogni aspetto già pienamente maturo) e che si attesta su molti stati d'animo e esperienze vissute, ancorandosi sempre più a due miti/problemi: quello dell'Amore e quello della Morte, incrociando insieme anche quelli della Natura, del Tempo, del Dolore, dell'Esistenza e così via. Una poesia di altissima qualità immaginativa, linguistica ed espressiva: e si pensi solo



A. Ferrazzi, Giacomo Leopardi (Recanati, 29 giugno 1798 – Napoli, 14 giugno 1837), 1820 circa, olio su tela, Recanati, Casa Leopardi.

a versi come «il naufragar m'è dolce in questo mare» o «le vie dorate e gli orti», tanto per esemplificare su registri diversi.

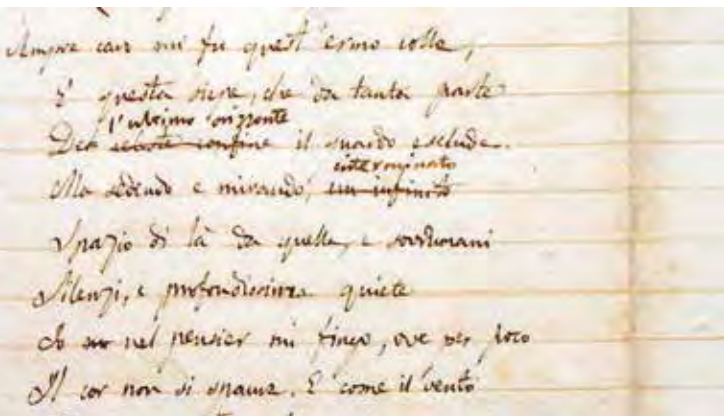
Sì, ma Leopardi fu anche filologo finissimo, carico di gusto classicista ma sensibile lettore dei testi antichi e moderni, come ci prova lo *Zibaldone* stesso e gusto prodotto da quello studio «matto e disperatissimo» svolto nella Biblioteca Leopardi e che oggi conosciamo meglio nei suoi stessi metodi. Ma tutto ciò è ben conosciuto (e si vedano solo i saggi di Timpanaro dedicati a Leopardi). Tutto vero, ma in Leopardi c'è di più: c'è il filosofo forse maggiore dell'Ottocento italiano (con Cattaneo e su frontiere opposte, ma con basi di cultura filosofica comune) che sviluppa un complesso e raffinato pensiero che stabilisce un cortocircuito tra Illuminismo francese e pensiero antico approdando a un nihilismo organico, duro e radicale, ma che poi sa aprirsi alla speranza collettiva della solidarietà umana. Un pensiero europeo (e si pensi a Schopenhauer, in un parallelo spesso citato) rigoroso e complesso che rilegge il Moderno e lo indica come lo spazio storico e socio-culturale che noi abitiamo e da cui non possiamo che guardare il mondo, tenendo fermo proprio “il tramonto delle Illusioni” e vivendone la condizione di finitezza radicale ora assegnata alla nostra esistenza e a tutto il reale.

Tale finitezza si riapre alla speranza proprio negli anni napoletani della vita di Leopardi in cui prende quota una vita vissuta più in libertà e anche, forse, un po' più felice, come in parte ci ricordano le memorie di quegli anni sviluppate da Ranieri.

Sì, ma in Leopardi c'è anche un altro fronte intellettuale che ce lo rende significativo ed esemplare: quello educativo, che, a ben guardare, resta in lui costantemente attivo e vissuto in modo plurale e dialettico. E anch'esso in modo esemplare.

## Le molte frontiere educative

Il Leopardi educatore va, prima di tutto, ermeneuticamente ricostruito su vari piani. C'è l'educatore della vita



sociale italiana del saggio del 1824. C'è l'analista della vita dei soggetti moderni che si tende tra nostalgia del Senso e caduta radicale delle Illusioni, che anima un vissuto tragico ma non solo visto in modo negativo. E su questo piano si collocano, in forma più strettamente riflessiva, al di là della testimonianza dei *Canti*, le *Operette morali* che esprimono una filosofia-della-vita e una concezione-del-mondo, realizzando così quasi "un manuale di formazione". Certo poi ci sono le note educative esposte nello *Zibaldone*, con richiami a Rousseau e critiche alle pedagogie borghesi della Restaurazione e nutrite del mito del Progresso. E sono note ideologico-formative di netto rilievo, oggi più studiate di ieri. C'è inoltre la già citata ripresa degli *Idilli* a Napoli e il messaggio di solidarietà umana che fece parlare Luporini (nel 1947) di un "Leopardi progressista" e che riapre un varco alla Speranza e alla riconquista di un Senso-della-vita. E qui c'è ancora pedagogia.

Queste sono le pedagogie leopardiane che fanno del suo pensiero quello anche, e non marginalmente, di Educatore europeo, di alta qualità e di indubbio fascino. Ieri come oggi e, è prevedibile, anche domani, in un domani sempre più leggibile e letto alla luce di un nihilismo attivo.

Il saggio del 1824 è chiarissimo e illustra un vero dramma nazionale. In Italia è mancata e manca una vera società civile, poiché qui si è risposto alle crisi dell'evoluzione storica col "cinismo" delle "classi superiori" e dello stesso "popolaccio". Qui la civiltà si è chiusa allo spirito nazionale e a una morale non di etichetta ma civile. Così l'Italia moderna non esiste. E qui Leopardi indica in modo lucido i deficit profondi della cittadinanza in Italia. A cui si può rispondere in due modi: o con l'"immaginazione" di valori e fini comuni o col divenire "un serraglio di disperati". E sono tesi tutte ancora da meditare, anche per il presente più attuale.

Un altro modello e tema di educazione sta tra i *Canti*,

le *Operette* e i *Pensieri*. Qui si sancisce la fine-delle-Illusioni e il compito del soggetto di vivere la sua condizione umana dentro un mondo privo di Senso, dominato da leggi meccaniche rispetto alle quali l'uomo è solo un epifenomeno irrilevante. Nasce così una pedagogia del nihilismo che deve essere coltivata attraverso narrazioni argomentative esemplari, fatte di sublime bellezza letteraria e di forte impatto filosofico capaci, di fare-formazione nell'io. Anche i *Pensieri* che riprendono i temi delle *Operette* in forma più riflessiva sono educativamente preziosi.

Nello *Zibaldone* prende corpo più una pedagogia di sistema, colta e assai fine che spazia tra filosofia, società e coscienza di sé e che si mostra nella sua radice storico-teorica nell'età dell'Illuminismo e che delinea una "pedagogia dei moderni" ispirata a un netto materialismo che si lega al nihilismo relativo alla vita umana.

Ma proprio negli ultimi canti, con al centro *La ginestra* tale nihilismo si fa attivo e sociale, rilanciando valori squisitamente umani (la solidarietà) legati a una sfida costante e alla Natura e anche alla Storia.

Allora in Leopardi c'è un vero e grande educatore/pedagogista che va conosciuto, va studiato e va valorizzato proprio nella e per la crisi del Nostro Tempo, in cui ci aiuta a rilanciare compiti possibili e speranze comuni.

Forse in Leopardi ci sarebbero da sviluppare anche altre pedagogie: della famiglia dialetticamente vissuta e riletta nel proprio ruolo formativo o dell'apprendimento, partendo dal suo lavoro giovanile, dell'amicizia (veramente centrale) e che attendono di essere più sistematicamente esplorate. Ma basta così.

### Una pedagogia-di-pedagogie ricca e attuale e da far conoscere

Se il Leopardi poeta (e massimo) è conosciuto già tramite la scuola; se il filosofo lo si comincia con decisione a valorizzare perfino nei testi scolastici, il pedagogista resta invece da conoscere e da rendere visibile (lo fece a suo tempo Calò, di recente lo hanno fatto Gennari come pure Zedda, con testi che fanno ben sperare). Pedagogia significativa e molto anche e proprio nella formazione dell'uomo-d'-oggi che vive una crisi profonda e di fedeltà e di ideali e ... Di speranze. Sì, Leopardi ci presenta una pedagogia umanissima e critica e progettuale insieme. Tutta immanentistica? Sia pure, ma che non chiude affatto a una formazione alla trascendentalità dei valori che può aprirsi a prospettive forti di ricostruzione del Senso e nell'io e nella storia.

Franco Cambi  
Università di Firenze



# L'amore imperfetto e l'amore gioioso

## Note di educazione a partire dalla *Amoris Laetitia*

Maria Teresa Moscato

L'ESORTAZIONE APOSTOLICA *AMORIS LAETITIA* DI PAPA FRANCESCO PRESENTA UNA VISIONE DELL'AMORE PROFONDAMENTE UMANA E INTEGRALE, NON DISDEGNANDO I CONTRIBUTI DELLE SCIENZE UMANE, TRACCIANDO UNA PROSPETTIVA PEDAGOGICA.

**I**l testo della esortazione apostolica *Amoris Laetitia* di Papa Francesco<sup>1</sup>, dedicato alla famiglia, si articola in due grandi nuclei tematici, l'amore umano (cap. IV), e l'educazione (cap. VII), dal cui intreccio, nelle articolazioni del testo, risulta una nuova comprensione e ridefinizione della natura dell'istituzione familiare, "naturale" prima che sacramentale, evidenziandone i compiti e le positività.

Tutto il testo appare caratterizzato da una "apertura alla realtà", che probabilmente è anche caratteristica personale del Pontefice. In termini di realismo e concretezza, a mio parere, ci si presenta un'esplorazione della fenomenologia dell'amore, un'indagine sull'amore umano nella sua realtà esistenziale, piuttosto che una teoria su di esso e il suo dover essere etico e teologico.

### I criteri di lettura dell'esperienza d'amore

Il Papa utilizza come prima categoria di lettura dell'intero capitolo il ben noto inno paolino alla carità, già introdotto nella premessa all'intera Esortazione:

La carità è magnanima, la carità è benevola; non è invidiosa, non si vanta, non si gonfia di orgoglio, non manca di rispetto, non cerca il proprio interesse, non si adira, non tiene conto del male ricevuto, non gode dell'ingiustizia, ma si rallegra della verità. La carità tutto scusa, tutto crede, tutto spera, tutto sopporta (Paolo, I Cor, 13, 4-6).

Per quanto S. Paolo in questo passo si riferisse alle *virtù teologali* (fede, speranza, carità), cioè a delle forze dello spirito/anima, e non dell'apparato psichico dell'io, la concretezza psichica, e lo spessore del vissuto di ciascuno di noi avrebbero potuto esservi già rintracciati in trasparenza. Ed è questa la prima caratteristica originale della lettura di Papa Francesco, che qui sviluppiamo

parzialmente, e che concerne di fatto energie psichiche (in questo senso anche fede e speranza sono "forze dell'io"). La riflessione sul "nostro amore quotidiano" procede con originalità interpretativa e realistica, nel riesaminare le singole caratteristiche della carità paolina. In tal modo la *carità* di S. Paolo si rivela identica a quell'*amore gioioso* che costituisce il tema sostanziale dell'intera AL. *L'amore/ carità* si configura, in termini psicologici, come un orientamento di fondo nei confronti di tutta la realtà, un'apertura alla vita, a Dio, alla natura, a se stessi, e perciò alle persone e alle cose, e a tutto ciò che è "altro" da noi. Questo orientamento, che è anche la radice della religiosità, si materializza nell'amore coniugale, nella cura dei figli, nell'amicizia, e globalmente nella propria vocazione esistenziale. Proprio *l'amore gioioso* si rivela esso stesso il contenuto della testimonianza di vita dell'adulto (ciò che fa di lui/lei un educatore). E inserendo una mia riflessione personale all'interno del discorso del Papa, vorrei aggiungere che nella consulenza familiare e nell'accompagnamento dei coniugi in conflitto, ciò che permette le riconciliazioni e cicatrizza le ferite reciproche è proprio il riemergere di questa forza amorosa, nella misura della sua *resilienza*, o comunque di una sua *rigenerazione*, a partire dalla quale si rinnovano anche affetti ed emozioni positive. Certamente *l'amore gioioso* costituisce, in ultima analisi, una *energia spirituale*, almeno nelle convinzioni di chi crede ad una realtà trascendente, ma ciò non toglie la sua materializzazione in un apparato psichico soggettivo e concreto, e dunque la possibilità per tutti noi di

1. Papa Francesco, *Amoris Laetitia. Esortazione apostolica post-sinodale*, Libreria Editrice Vaticana, Roma 2016. D'ora in poi indicata nel testo con la sigla AL.

*educarci* ad esso, di riconoscere in esso la nostra *vocazione più autentica*, ed un nostro personale *compito infinito*. Oserei dire che Papa Francesco suggerisca una strada formativa che, attraverso la comprensione (e la *compassione*) per il nostro *amore imperfetto*, ci spinge a riprogettare il nostro orientamento di fondo verso la vita, e ci fa intuire l'infinita ricchezza di questo *amore gioioso* possibile a tutti. C'è quindi un orizzonte formativo, intrinseco a questo testo, una dimensione pedagogica che riassume in sé anche l'intento pastorale dell'AL, e la rende proponibile a tutti gli adulti, religiosi o no, e a tutte le famiglie, regolari o ricomposte, e anche nel momento del loro conflitto più acuto. Proprio quando si accompagnano i coniugi separati, sostenendoli perché essi non vengano meno ai loro figli, e proprio di fronte alla necessità del rispetto e del perdono reciproco, allora la riflessione del Papa diventa preziosa.

### Il significato della “pazienza” paolina

La *pazienza* è la prima caratteristica della carità, ma:

Essere pazienti non significa lasciare che ci maltrattino continuamente, o tollerare aggressioni fisiche, o permettere che ci trattino come oggetti. Il problema si pone quando pretendiamo che le relazioni siano idilliache o che le persone siano perfette, o quando ci collochiamo al centro e aspettiamo unicamente che si faccia la nostra volontà. Allora tutto ci spazientisce, tutto ci porta a reagire con aggressività ... Questa pazienza si rafforza quando riconosco che anche l'altro possiede il diritto di vivere su questa terra insieme a me, così com'è. Non importa se è un fastidio per me, se altera i miei piani, se mi molesta con il suo modo di essere o con le sue idee, se non è in tutto come mi aspettavo. L'amore comporta sempre un senso di profonda compassione, che porta ad accettare l'altro come parte di questo mondo, anche quando agisce in un modo diverso da quello che io avrei desiderato (AL 92).

Se si penetra fino in fondo nelle righe di questo passo, in cui l'elemento opposto alla *pazienza* è evidentemente la *pretesa dell'io*, emerge una categoria implicita, che sparirà poi in tutto il testo: l'amore umano presenta una duplice dimensione, che può essere precisata solo con altri termini aggiuntivi. Quello che il Papa in altri passaggi definisce *amore/ carità*, oppure *amore/amicizia* (espresso nel suo grado più alto dalla “carità” paolina), costituisce di fatto una “capacità” dell'io personale, una espressione progressiva della maturità della persona. Si tratta di una “capacità in atto”, pur nel suo dinamismo, di una “forza orientata” dell'io, nella logica del modello ormai classico di Erikson<sup>2</sup>, per cui le *virtù* dell'io sono per definizione forze psichiche orientate e dinamiche, “compiti di sviluppo” esistenziali.

In altri termini, per individuare e distinguere forme e gradi del “nostro amore quotidiano”, occorre riconoscere

che esistono due atteggiamenti psicologici fondamentali, a partire dai quali si può vivere l'amore. Occorre dire che essi sono fisiologicamente presenti in ciascuno di noi e nelle diverse stagioni della vita. Possiamo usare, per chiarezza, i termini chiave: *bisogno d'amore e capacità d'amore*.

La prima dimensione da riconoscere è quella dell'*amore come bisogno* profondo e ineliminabile della persona, ma è merito del Papa evidenziare subito come esso si trasformi facilmente in *pretesa*: pretesa “che le persone siano perfette”, pretesa che “si compia la nostra volontà”, pretesa di “essere al centro dell'attenzione” e dei pensieri dell'altro, pretesa che “l'altro sia e che agisca come io desidero” (AL 92). È evidente che l'amore/bisogno si trasforma in amore/pretesa soprattutto nella coniugalità, ma anche nella maggior parte delle relazioni familiari, a partire dal rapporto con i figli.

### Guarire dall'invidia

Dall'assolutizzazione dell'amore/bisogno non nasce solo la mancanza di *pazienza*. Da essa derivano tutte le forme di *possessività*, e contemporaneamente di *competizione/ rivalità* coniugale. Il Papa titola il successivo paragrafo 95 *Guarendo l'invidia*, ancora con riferimento alle qualità della carità paolina, che “non è invidiosa”, e che “non si vanta e non si gonfia di orgoglio”.

L'invidia è una tristezza per il bene altrui che dimostra che non ci interessa la felicità degli altri perché siamo concentrati unicamente sul nostro benessere. Mentre l'amore ci fa uscire da noi stessi, l'invidia ci porta a centrarci sul nostro io. Il vero amore apprezza i successi degli altri, non li sente come una minaccia, e si libera del sapore amaro dell'invidia (AL95).

È qui evidente che l'io “invidioso”, che si chiude in se stesso e si sente minacciato dai successi degli altri (e del coniuge prima di tutto), è un io debole, fragile, probabilmente ferito, che tenta di appagare il proprio bisogno d'amore con forme di controllo e di possesso dell'altro/a e in genere del proprio oggetto d'amore. Notare che la gelosia maligna, nella coniugalità, ha la sua radice nel tentativo di garantirsi una risposta al proprio bisogno d'amore con il possesso esclusivo della persona amata. Più avanti il papa sottolinea “l'ansia di mostrarsi superiori per impressionare con un atteggiamento pedante e aggressivo”, l'arroganza e la pretesa di controllo di chi si crede superiore al coniuge e agli altri membri della famiglia (AL 97). Molto spesso queste forme di aggressività boriosa vengano legittimate dalla presunzione di

2. E. Erikson, *Introspezione e responsabilità*, [1964] tr. it., Armando, Roma 1968; Id., *I cicli della vita* [1980], tr. it. Armando, Roma 1982.

“volere il bene dell’altro”, coniuge o figlio che sia. Nella consulenza familiare tutto ciò si evidenzia purtroppo con tragica concretezza.

L’amore come *capacità* della persona è quello che il Papa indica con i termini *amore/carità* e *amore/amicizia*. Così inteso, l’amore umano è una forza vitale, una “benevolenza attiva”, in cui la “pazienza” è integrata “da una attività, da una reazione dinamica e creativa nei confronti degli altri”. L’amore fa il bene dell’altro (AL 93).

### L’amore nelle teorie neo-freudiane

La distinzione fra queste due fondamentali tipologie di amore (*bisogno* d’amore e *capacità* di amore) non è nuova in letteratura. In particolare, alcuni studiosi neo-freudiani, anche con riferimento alla pratica psicanalitica, hanno elaborato categorie di lettura in questa direzione. Si deve a Fromm, in particolare, la sottolineatura che la qualità dell’amore dipenda dalla capacità del soggetto che ama (e non dal valore dell’oggetto/ soggetto d’amore). Un suo libro del 1956, *L’arte di amare*<sup>3</sup>, è direttamente citato dal Papa nella AL. Sempre negli anni Sessanta, l’americano A. Maslow distinse espressamente un amore *carenziale* di tipo D (*Deprivation Love*), da un amore di tipo B (*Being Love*) che sarebbe l’amore maturo, diffusivo di sé. Maslow ipotizzava che fosse potenzialmente fisiologico il passaggio dall’uno all’altro tipo di amore, con la maturazione della persona, e in rapporto a trasformazioni adulte che egli chiamò *auto-realizzative*<sup>4</sup>, sebbene dovesse riconoscere che esse fossero piuttosto rare (e soprattutto poco studiate). Anche negli studi di E. Erikson sui cicli della vita, sviluppati negli anni Sessanta/ Settanta, è presente un’analisi delle “virtù” dell’Amore e della Cura, considerate come forze dell’Io, e come suoi compiti maturativi, nel corso degli stadi adulti della vita<sup>5</sup>.

La categoria di lettura che distingue l’amore come *bisogno* dall’amore come *capacità* costituisce un criterio significativo e utile (almeno nella diagnosi e nella consulenza psicopedagogica), ma soprattutto nella definizione di compiti di sviluppo che la persona può riconoscere come desiderabili per sé. Tuttavia sul piano esistenziale, e nel corso dei processi educativi, le distinzioni non sono così nette, soprattutto perché l’esperienza mostra che le due dimensioni dell’amore possono anche coesistere in una persona nello stesso momento, così come alternarsi in essa in tempi diversi. Ci sono persone adulte che presentano autentiche capacità di cura, e quindi di amore maturo, nelle loro espressioni sociali e professionali, ma che nelle scelte amorose conservano i caratteri carenziali dell’amore di tipo D. La dinamica dei conflitti coniugali presenta una varietà estrema di situazioni in cui le immaturità affettive coesistono con



Gerard Seghers, *I quattro dottori della Chiesa Occidentale, Sant’Agostino d’Ippona (354-430), 1600-1650 circa*

condotte ammirevoli di vita, sul piano etico, sociale e professionale. Talvolta le ferite psichiche permangono “incistate” nella profondità della psiche, per altro verso apparentemente matura, ed esplodono solo in particolari circostanze della vita. E c’è anche da notare che il *bisogno d’amore* non si trasforma solo in *pretesa*: esso è anche una grande forza positiva, che spinge l’Io immaturo a vivere, ad entrare in relazione, ad impegnarsi con la realtà. Si ricordi una celebre espressione di Agostino, nel rimemorare la sua tarda adolescenza:

una sola cosa mi dava gioia: amare ed essere amato. Ma non ne mantenevo la misura, da anima ad anima, al punto in cui è luminoso il confine dell’amicizia, ma vaporavano nebbie dalla fangosa concupiscenza della carne e dai gorgi della pubertà, che oscuravano il mio cuore, sì che non si distingueva la serenità dell’amore dalla nebbia della libidine. Questo e quello ardevano in un’unica fiamma e travolgevano l’età debole per i sentieri scoscesi della passione (*Confessioni*, L. II, cap. 2).

Qui Agostino è come al solito molto acuto nel fissare l’ambivalente delle emozioni e degli affetti, e ha dipinto

3. E. Fromm (1956), *L’arte di amare*, trad. ital. Milano, Il Saggiatore, 1963.  
 4. In realtà ciò che Maslow (1968) individuò e descrisse come *trasformazione auto-realizzativa* sembra piuttosto documentare l’emergenza di forze spirituali dietro l’apparato psichico, perché alcune dinamiche di trasformazione e di resilienza straordinaria non troverebbero spiegazione sul piano della scienza psicologica. Ma si tratta di un tema, filosofico, oltre che psico-pedagogico, che qui non possiamo affrontare. Resta un merito di Maslow l’aver cercato di comprendere scientificamente le dinamiche della psiche sana e del suo funzionamento ottimale, in quadro teorico caratterizzato dal pessimismo freudiano e dall’attenzione esclusiva alla patologia. Cfr. A. Maslow (1968), *Verso una psicologia dell’essere*, trad. ital. Roma, Astrolabio Ubaldini, 1971.  
 5. E. Erikson (1964), *Introspezione e responsabilità*, trad. ital. Roma, Armando, 1968; Id (1980), *I cicli della vita*, trad. ital. Roma, Armando, 1982. Cfr. M. T. Moscato (2008), *Le teorie psicanalitiche e la loro antropologia implicita: una rilettura pedagogica*, “Orientamenti Pedagogici”, vol. 55, n. 3 (327), maggio-giugno 2008, pp. 413-434.

mirabilmente in poche parole chiave la spinta amorosa della giovinezza. L'amore carenziale è sempre autentico anch'esso, perché, soprattutto nell'adolescenza e nella giovinezza è poco consapevole dei propri limiti, e dunque percepisce i propri innamoramenti come "vero amore". Molti matrimoni oggettivamente male assortiti e mal costruiti hanno avuto origine da passioni d'amore capaci di sacrificio autentico e di condotte ammirevoli, prima di scivolare in conflitti laceranti e in pessime condotte etiche. E ci sono, per contro, esperienze coniugali prolungate e positive che testimoniano la capacità di un amore, inizialmente carenziale, di trasformarsi in una straordinaria energia vitale e costruttiva. E l'incontro coniugale stesso presenta rischi e potenzialità allo stesso tempo, perché la relazione amorosa ha il potere di trasformarsi e di trasformare positivamente i due partner, così come di destabilizzarli e fare emergere le loro qualità peggiori<sup>6</sup>. Insomma, la distinzione fra le due tipologie di amore sembra utile soprattutto per sviluppare l'autocoscienza della propria affettività, per educarsi all'amore e per dirigere le trasformazioni adulte in senso formativo.

### Una prospettiva pedagogica

In sintesi, si può dire che l'amore, nel suo duplice senso, sia prima di tutto espressione del farsi, del divenire della persona nella sua crescita e nel suo cammino esistenziale. Ciò comporta che esso attraversi tutti gli stadi, dall'infanzia alla vecchiaia, e dunque si trasformi in essi e attraverso di essi. In questo senso l'amore, per ciascuno di noi, non è tanto un punto di partenza, ma piuttosto un traguardo esistenziale mai completamente raggiunto. Tutti sperimentiamo fin dalla prima infanzia l'amore come "bisogno", come infinito desiderio di essere accolti ed amati, di essere cari e "preziosi" per qualcuno. In alcune storie di vita questo amore /bisogno non cessa mai, pur attraversando le forme del desiderio e della passione (che sono apparentemente adulte). Ma se tale è l'amore umano nel suo dinamismo, è chiaro che esso può trasformarci evolvendosi, ma anche regredendo e involvendosi, può "ristagnare" in se stesso come un'acqua di palude. E la qualità globale della nostra vita si espande in senso generativo, o viceversa si insterilisce e appassisce su se stessa.

Perciò, se ci si confronta con la AL studiandola per comprendere noi stessi, il primo elemento con cui dovremo confrontarci, soprattutto pensando all'amore coniugale,

sarà il tema dell'*amarsi male*, che segna ampiamente la nostra quotidianità. Procedendo, scopriremo che non solo l'amore adulto è la nostra prioritaria vocazione, ma che esso è anche la misura concreta della nostra religiosità. Infatti è l'amore adulto che si presenta soprattutto come "gioioso", come espressione e come causa di una "felicità del vivere" che è l'anima segreta della religiosità (o almeno di quella cristiana). Questa idea attraverso in trasparenza come un filo rosso tutta la riflessione di Papa Francesco nella AL.

Maria Teresa Moscato  
Università di Bologna

## Asterischi di Kappa

### Epistrocrați

*Prima che 150 anni di stalinismo centralistico e di scuola usata come apparato ideologico degli a volta a volta "padroni" dello stato ne oscurassero la memoria, fino a renderla oggi addirittura impensabile ai giovani, era chiara a tutti un'idea: la scuola è un importantissimo, insostituibile collante sociale se e solo se è un'espressione del sociale stesso e delle sue libere dinamiche. Fa perciò una certa impressione leggere su La Repubblica (2 novembre 2018) queste parole di un sé dicente epistocrate della ex classe egemone un tempo gramsciana che scambia senza alcun imbarazzo critico il problema per una soluzione. Alberto Asor Rosa, infatti, gratifica la nostra scuola attuale come "una spina dorsale del Paese" che lo unifica nel profondo perché ha programmi unici (stabiliti dal Miur), perché ha insegnanti e presidi formati e reclutati in modo uniforme, perché gli uni e gli altri sono obbligati a circolare fra una Regione e l'altra del paese, perché infine sarebbero consapevoli di stare facendo un "eroico lavoro comune" di cui non solo sarebbero orgogliosi, ma per il quale avrebbero plauso e prestigio sociale. Il fatto è che la realtà non ideologica è esattamente opposta: i programmi unici esistono solo nella testa di Asor Rosa, idem la formazione e il reclutamento unici, idem l'orgoglio di svolgere un "eroico lavoro comune". L'epistocrate definisce anche mostruosa la prospettiva di pagare diversamente docenti che svolgono il loro lavoro a Como e a Afragola. Bisognerà informarlo che se un afragolese insegna a Como paga 600 euro di affitto al mese, mentre un comasco che andasse ad Afragola se la caverebbe con la metà. Non è stato don Milani a ricordare che somma ingiustizia è fare parti uguali tra disuguali? Chissà che cosa mai allora potrà pensare l'illustre critico letterario della cosiddetta carriera docente che potrebbe differenziare chi lavora di più e meglio da chi lavora meno e un tanto al chilo: un vero inferno, evidentemente!*

6. Cfr. M. T. Moscato, *Crisi del processo educativo nel conflitto coniugale. Una lettura pedagogica*, in «Encyclopaideia», 18, 38 (2014), pp. 9- 32; ead., *Conflitto coniugale e processi educativi. Le percezioni degli insegnanti*, in «Nuova Secondaria», XXXIV, 8, 2017, pp. 11-14; ead., *Conflitto coniugale e processi educativi nella prima infanzia*, in «Infanzia», XLV, 1, 2018, pp. 14-19.

# Perché sono andato bene (o male)? Causalità e motivazione

Giulia Cavalli

L'ATTRIBUZIONE DEL PROPRIO SUCCESSO OD INSUCCESSO A CAUSE INTERNE O ESTERNE, CONTROLLABILI OD INCONTROLLABILI, STABILI OD INSTABILI HA UN FORTE IMPATTO SULLA MOTIVAZIONE E, A SUA VOLTA, RIVERBERA SULLA RIUSCITA, NON SOLO SCOLASTICA.

**Q**uando si ha un risultato positivo (“sono andato bene”, “ho preso un bel voto”) a cosa viene attribuito il successo ottenuto? Quando, invece, qualcosa va male (“il compito in classe è andato male”, “ho preso 4 nell’interrogazione”) come ci si spiega il perché dell’insuccesso?

Gli adolescenti, così come ciascuno di noi, si fanno delle idee sul perché un obiettivo sia stato raggiunto o meno, ricercando le cause che hanno condotto a quell’esito.

## Succede anche a noi...

Per esempio, state gareggiando tra amici a un gioco in scatola con domande di cultura generale, ma commettete molti errori. Secondo voi perché? Scegliete una tra le seguenti motivazioni.

- a) Le domande che mi sono capitate erano molto difficili.
- b) Non avevo nessuno che potesse darmi un aiuto, né potevo consultare il web per cercare dei suggerimenti.
- c) Non sono bravo/a in questo genere di cose, non fanno per me.
- d) Non mi sono impegnato/a abbastanza a rispondere, perché nel frattempo stavo pensando ad altro.
- e) Sono stato/a sfortunato/a: le domande erano tutte su argomenti che non sapevo.

Adesso immaginatevi nel cercare di riparare un apparecchio che non funziona più. Dopo un po’ che ci lavorate sopra, riuscite nuovamente a farlo funzionare. Come mai siete riusciti?

- a) Era facile aggiustare quell’apparecchio.
- b) C’erano le istruzioni e mi ha dato qualche consiglio un amico su come sistemarlo.
- c) Sono bravo/a nell’aggiustare questi apparecchi, sono portato per queste cose.

- d) Mi sono concentrato per capire cosa gli impediva di funzionare e ho fatto dei tentativi per trovare la soluzione corretta.
- e) È stata tutta fortuna questa volta, in genere non riesco così facilmente ad aggiustare le cose.

Che conseguenze hanno queste risposte sul nostro comportamento?

Se siamo riusciti a far funzionare l’apparecchio perché ci siamo concentrati oppure se non abbiamo risposto correttamente alle domande del gioco perché non riteniamo di esserci impegnati (risposte “d”), probabilmente pensiamo di essere persone capaci di raggiungere gli obiettivi che ci siamo posti grazie allo sforzo; ci sentiamo cioè in grado di affrontare le situazioni, andando anche incontro ad alcuni fallimenti, basandoci sulle nostre forze, sulla determinazione e sull’impegno.

Al contrario, se attribuiamo il merito del nostro successo al fatto che l’attività che siamo riusciti a svolgere era facile o alla fortuna, e diamo la colpa del nostro insuccesso alla difficoltà della situazione o alla sfortuna (rispettivamente, risposte “a” ed “e”), tenderemo a percepire che non possiamo far nulla per fronteggiare quelle situazioni, dal momento che l’esito, cioè il raggiungimento dell’obiettivo, è dovuto al caso o alla facilità/difficoltà dell’obiettivo stesso. La conseguenza è che non ci sforzeremo più di tanto per riuscire o per evitare di fallire.

Se abbiamo dato le risposte “b”, è probabile che ci aspettiamo di riuscire bene in ciò che facciamo solo se qualcuno interviene per aiutarci, riponendo così poca fiducia nelle nostre abilità personali e nella possibilità che impegnandoci possiamo, prima o poi, raggiungere l’obiettivo.

Infine, chi ha risposto “c” tenderà a basarsi unicamente sulle proprie capacità nell’affrontare le situazioni: se



abbiamo una buona abilità in quel campo allora riusciremo, se invece non ci sentiamo portati sarà praticamente impossibile avere successo e tenderemo a evitare di affrontare quell'attività. Ciò conduce a basare la riuscita unicamente su alcune nostre qualità, di cui possiamo fidarci, e non sull'impegno che possiamo impiegare.

### Le attribuzioni scolastiche

Anche gli studenti si danno spiegazioni (definite "attribuzioni causali") sul motivo per cui riescono o non riescono a studiare e ad andare bene a scuola<sup>1</sup>. E le danno anche sul perché i loro compagni vanno o non vanno bene!

Le risposte che possono dare al perché abbiano ottenuto un buon voto nella verifica o nell'interrogazione o al perché siano riusciti a svolgere correttamente i compiti, sono simili a quelle che abbiamo visto nella breve esercitazione e si possono riferire alla fortuna, alle abilità personali, alla facilità del compito, all'aiuto ricevuto o all'impegno messo nello studio.

Ugualmente essi possono spiegarsi il motivo di un fallimento scolastico dicendo che è stata colpa della sfortuna, che la richiesta dell'insegnante era troppo difficile, che non hanno ricevuto nessun aiuto per affrontare quel compito, che non sono portati per quella materia o riconoscendo che effettivamente non si erano impegnati

abbastanza per affrontare quell'interrogazione o avevano adottato la strategia sbagliata per risolvere gli esercizi.

L'interpretazione dei risultati raggiunti – siano essi positivi o negativi – influenza la motivazione dello studente. Chi ritiene che l'impegno abbia un ruolo importante nel determinare l'esito delle sue prestazioni, è maggiormente motivato e si sforza a raggiungere gli obiettivi di apprendimento che la scuola gli propone. Chi, al contrario, crede di poter far poco o nulla per modificare i propri risultati – perché questi sono considerati dipendenti dalle proprie abilità innate, dal caso, dall'aiuto altrui o dal tipo di compito – difficilmente aumenterà il proprio impegno e sarà motivato ad apprendere.

Come sempre, non è solo importante cercare di capire a quali motivi gli studenti fanno riferimento per spiegare i propri comportamenti scolastici, ma è altrettanto essenziale interrogarsi su ciò che crediamo noi rispetto alle cause dei risultati degli studenti.

Affermazioni (anche solo pensate, ma sono comunque rappresentazioni mentali che influenzano l'andamento dei rapporti) come: "questo studente è proprio negato per la matematica", "tu sei portata per la mia materia",

1. Cfr. C. Ravazzolo – R. De Beni– A. Moè, *Stili attributivi motivazionali*, Erickson, Trento 2005.

“sei riuscito solo perché il tuo compagno ti ha dato quel suggerimento”, “hai sbagliato il compito perché non hai chiesto a me come fare”, “hai avuto fortuna in quella verifica, ti ho domandato le uniche cose che avevi studiato”, “hai preso un bel voto perché ti ho fatto una domanda facile”, “sei andato male perché quella verifica era davvero difficile”, “questa classe non è portata per le materie pratiche e i laboratori” e così via, tendono a non trasmettere agli studenti l'importanza dell'impegno personale.

È assolutamente vero (ed è anche utile riconoscerlo, perché non tutto è controllabile o non tutto può essere raggiunto senza aiuto altrui) che il compito poteva essere veramente troppo difficile o che si è portati per alcuni ambiti di studio piuttosto che per altri, così come accade che rispondendo a caso in un compito in classe a crocette si riesca a ottenere la sufficienza o che l'aiuto degli altri sia determinante nel risolvere correttamente un esercizio. Ma riferirsi solo a queste cause, mettendo in secondo piano lo sforzo che ciascuno fa per capire un concetto o per eseguire un compito, non aiuta né a rendere interessante lo studio, né ad attivarsi a scuola con impegno, né a coltivare la fiducia nelle risorse che si possono mettere in campo per riuscire in una situazione. È positivo, allora, sottolineare – nelle lodi così come nei rimproveri – che il raggiungimento di certi obiettivi scolastici sta principalmente nelle mani dello studente e che noi confidiamo nel fatto che potrà farcela.

### Cause interne o esterne?

In psicologia viene definito “*Locus of Control*” (LoC)<sup>2</sup> il significato attribuito a un risultato; è un particolare tipo di attribuzione causale che si è mostrato indipendente dall'intelligenza, dal livello d'istruzione e dalla desiderabilità sociale.

Un LoC adeguatamente interno (ovvero assumersi la responsabilità o il merito dei risultati ottenuti) in genere sostiene l'autostima e l'autoefficacia: si è più consapevoli e responsabili dei propri comportamenti e, in caso di riuscita, si ha una maggior gratificazione, mentre in caso di fallimento si ritenta con più impegno, passando attraverso una rielaborazione critica.

Nella cultura occidentale il LoC interno è quello più diffuso e incoraggiato, ma attenzione! Un LoC completamente interno porta a sperimentare un senso di sé irrealistico e onnipotente in caso di successo oppure ansia e depressione in caso di fallimento. In fondo nella vita ci muoviamo con impegno, ma consapevoli della presenza di eventi esterni o non previsti che influenzano l'andamento dei risultati. Avere un LoC interno sostiene la possibilità di poter trovare il proprio modo di affrontare

le situazioni, pur nella loro processualità e talvolta imprevedibilità; porta a essere più coinvolti in ciò che si sta facendo e ad avere più fiducia nel fatto che si possano affrontare le situazioni problematiche.

Un LoC esterno (è colpa o merito del caso, del destino, dell'intervento degli altri...) in genere porta a comportamenti passivi. A volte gli adolescenti (ma anche i loro genitori) utilizzano questo LoC per evitare di sentire il dolore di un fallimento, cercando così di salvaguardare la propria autostima (perché la colpa è di qualcos'altro o qualcun altro).

### Cause controllabili e stabili o imprevedibili e transitorie?

Le cause che attribuiamo ai risultati, che siano interne o esterne, possono avere anche altre caratteristiche<sup>3</sup>: essere controllabili (la persona può gestire l'andamento della situazione) o imprevedibili ed essere stabili (una causa permanente) o transitorie.

Quindi un successo o un insuccesso possono essere elaborati riferendosi a quattro tipi di attribuzione:

- abilità o incapacità;
- maggiore o minore impegno profuso;
- caratteristiche del compito, che può essere facile o difficile;
- fortuna e casualità.

Per esempio: l'essere stati male la notte prima di un compito in classe è una causa interna, incontrollabile e transitoria; l'abilità (“sono portato per...”, “sono bravo in...”) è una causa stabile, interna e non controllabile; lo sforzo e l'impegno sono cause interne, instabili (posso impegnarmi oppure no) e controllabili; la fortuna è una causa esterna, incontrollabile e transitoria; la facilità o difficoltà di un compito è una causa esterna, stabile e non controllabile. E così via.

Far soffermare gli studenti sul perché del loro andamento scolastico non è tempo perso, anzi li aiuta a riflettere su se stessi, a smuovere eventuali credenze limitanti, a creare motivazione e sostenere l'autostima<sup>4</sup>.

Giulia Cavalli

Università Cattolica del Sacro Cuore di Milano

2. J.B. Rotter, *Generalized expectancies for internal versus external control of reinforcement*, in «Psychological Monographs, General and Applied», 80, 609, I, 1996.

3. B. Weiner, *A theory of motivation for some classroom experiences*, in «Journal of Educational Psychology», 71 (1), 3–25, 1979. *Id.*, *An attributional theory of achievement motivation and emotion*, in «Psychological Review», 92 (4), 548–573, 1985.

4. Per approfondire: G. Cavalli – C. Gnesi, *La motivazione a scuola*, La Scuola, Brescia 2015.

# Il *debate* ovvero il dibattito regolato: potenzialità e limiti

Maria Giovanna Fantoli

ESERCIZIO TECNICO DELL'ARGOMENTAZIONE E RICERCA DELLA VERITÀ, SOFISMO E LÒGOS; IL DEBATE COMPORTA DEGLI INDUBBI VANTAGGI PER LO SVILUPPO DEL PENSIERO MA NON È ESENTE DA RISCHI DI RELATIVISMO.

A proposito di metodologie didattiche innovative, mai come in questi ultimi anni si assiste al moltiplicarsi di esperienze e sperimentazioni di vario genere per rendere più proficua l'arte dell'insegnamento (nuove tecnologie informatiche, *peer education*, *flipped class*, didattica intervallata, didattica analogica, ecc.). Alcune di esse si propongono come strumenti utili a incidere a tutto campo sulla didattica, altre sono più mirate ad affrontare aspetti particolari dell'apprendimento. Non stupisce che idee e formule di tale natura vadano di pari passo con l'acuirsi di una crisi globale che investe il mondo della scuola e delle ultime generazioni. In poche parole, da un lato, è sempre più difficile insegnare e, dall'altro, è sempre più difficile apprendere, per questo ogni nuovo suggerimento in tal senso acquista un valore particolare; per questo, come docente di scuola secondaria di secondo grado con più di trentacinque anni di professione alle spalle, cerco di darmi ragione di quello che sta accadendo e di cogliere quanto di buono può derivare dalle nuove metodologie didattiche. Dunque, qualche mese fa ho potuto partecipare al convegno dal titolo *We debate*, organizzato dall'IISS. 'Majorana' di Seriate (BG) nella persona della Dirigente, prof.ssa Anna Maria Crotti che, supportata da validi insegnanti ed esperti, ha permesso al pubblico intervenuto di addentrarsi nell'argomento e di conoscere tale metodologia sempre più seguita, non solo in Lombardia, ma anche a livello nazionale. È infatti intervenuta la prof.ssa Maria Giovanna Colombo che da tempo è impegnata a diffonderla. Si è trattato di una mattinata molto interessante e coinvolgente anche per la presenza di un folto gruppo di studenti che hanno dato un saggio della loro bravura dialettica e argomentativa.

## Che cosa è il *debate*?

In sintesi, il dibattito regolato, traduzione italiana di *debate*, permette a due 'squadre' di studenti di sfidarsi

in una gara argomentativa per sostenere una posizione 'pro' e una posizione 'contro' un certo quesito o problema. Nella vita reale è quanto si verifica allorché in un'assemblea di persone riunita per risolvere una questione, «alcuni membri dell'assemblea propongono all'organo deliberativo una sua possibile soluzione. Alcuni la approveranno altri la criticheranno»<sup>1</sup>. Tale proposta di soluzione si qualifica con il termine 'mozione'.

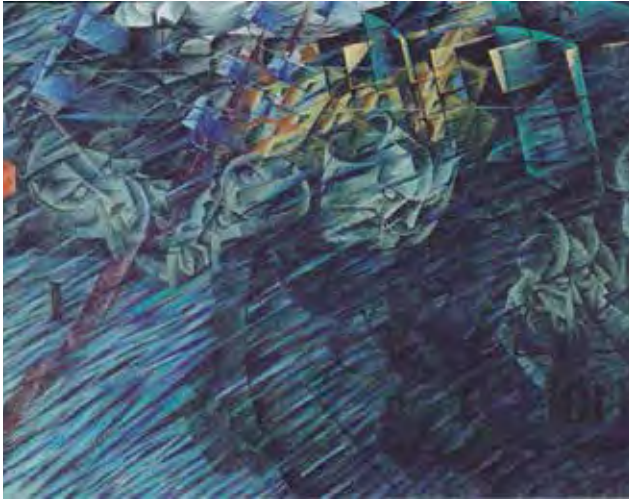
Fra le regole più importanti del *format* denominato *World Schools Debate* c'è quella di introdurre l'argomento con definizioni adeguate e con un sommario dei punti da trattare. La squadra dei 'pro' ha, in un certo senso, l'onere della prova. I *debaters* che la difendono adducono motivazioni e argomentazioni di diversa provenienza. Si rifanno, per esempio, ad autori celebri che ne hanno parlato, oppure ricorrono all'esperienza, al senso comune, a fatti emblematici o a veri e propri sillogismi.

La squadra dei 'contro' porta le sue ragioni e, a seguire, per tre *round* altri interventi degli uni e degli altri fino alle repliche finali; durante il secondo e terzo turno occorre prima di tutto controbattere le considerazioni della squadra avversaria e poi aggiungere ulteriori 'prove' avendo acquisito nuovo materiale di riflessione, proprio tenendo conto di quanto sostenuto dagli altri *speakers*. I tempi sono strettamente regolati, dai tre ai sei minuti per intervento, fino ai due-quattro minuti nelle repliche conclusive. Infine segue la valutazione dei giudici che si basano sul rispetto delle regole e sulla struttura delle argomentazioni oltre che sulla pertinenza e sul rigore logico<sup>2</sup>, dimostrati dalle due squadre. Al *debate* ci si prepara con attività propedeutiche quali ad esempio il

1. M. De Conti - M. Giangrande, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, Pearson, Milano 2017, p. 30.

2. M. De Conti - M. Giangrande, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, cit., p. 17 e ss.





Umberto Boccioni, *Stati d'animo. Quelli che vanno*, 1911, MoMA, New York

discorso in pubblico preparato con ricerche e approfondimenti. Queste in sintesi le caratteristiche di una simile metodologia.

I sistemi scolastici dei Paesi anglosassoni hanno un'esperienza di decenni sull'argomento. Basti dire che in taluni scuole inglesi il *debate* è addirittura entrato nel *curriculum* disciplinare. Gli Stati Uniti sono stati i primi a utilizzarlo, seguiti poi da diversi Paesi in Europa e in Asia. L'Italia solo da poco, e come fanalino di coda, è entrata a far parte di tale comunità di *speakers* in erba. Fino all'a.s. 2017-2018, la Lombardia deteneva il primato delle scuole coinvolte in tale progetto con 86 istituti scolastici di ogni ordine e grado che seguono il *format world debate*. Con questo modello si organizzano competizioni a livello nazionale e internazionale e si disputano addirittura veri e propri campionati del mondo che si tengono di volta in volta in varie località dei Paesi partecipanti.

Da noi, in Italia, il *debate* è proposto per lo più come attività extracurricolare su libera adesione degli studenti, ma può essere presentato anche come progetto del consiglio di classe per promuovere competenze trasversali alle varie discipline. Qualunque siano la forma e il modo con cui il dibattito regolato sta entrando nella scuola italiana (dalla primaria alla secondaria di secondo grado) esso ha il carattere della competitività e del gioco.

### I vantaggi dell'esercizio di una buona tecnica argomentativa

Dal convegno emergeva chiaramente la soddisfazione di docenti e studenti che con parole entusiaste e profondo

convincimento seguono tale metodologia da alcuni anni con apprezzabili risultati. In effetti fa una certa impressione vedere e sentire giovani o giovanissimi studenti della scuola secondaria di secondo grado (addirittura esistono esempi di *debate* utilizzato nella scuola primaria) parlare in pubblico, argomentare, sfidarsi lealmente, rispettarsi nei modi e nella sostanza e accettare il 'verdetto' della giuria.

Tuttavia, andando certamente controcorrente, io credo che occorra valutare bene tutti gli aspetti della questione in modo che si possa ricavare da tale strumento didattico ciò che esso può dare senza chiedere che divenga la soluzione di tanti problemi del nostro sistema scolastico. Troppo spesso nell'ultimo decennio, come docenti ed educatori, abbiamo avuto la tendenza ad affidarci, in modo non sempre avveduto, a ciò che appariva più nuovo e all'avanguardia rispetto ai metodi tradizionali per poi doverci ricredere. Si pensi ad esempio ai rischi di informatizzare troppo il processo di apprendimento con tutta la letteratura che è stata prodotta sull'argomento a favore o contro<sup>3</sup>. Di fatto, ora che la digitalizzazione della scuola è pressoché conclusa, in ogni ordine e grado, non sembra che ne sia derivato un valore aggiunto particolarmente significativo, anzi siamo a fronteggiare emergenze che scaturiscono proprio dal cattivo uso dei mezzi digitali o anche dall'uso corretto di essi, ma non adeguato al contesto educativo. Con tale digressione si vuol sottolineare la necessità di procedere con cautela anche con altri metodi o ipotesi innovative, dei quali però è bene approfondire non solo gli aspetti positivi che sono indubbiamente evidenti.

In primo luogo il *debate* ha il vantaggio di mettere in evidenza il valore della tradizione logico-argomentativa che l'Italia avrebbe dovuto, più di altri Paesi, custodire con particolare fierezza. Non ci si riferisce solo alla logica di Aristotele, ma soprattutto alla retorica classica, alle università e scuole medioevali dove il *debate* è nato. Basti vedere la 'struttura' della *Summa Theologiae* di Tommaso d'Aquino le cui *quaestiones* sono il modello *ante litteram* di tale metodologia. Infatti ogni *quaestio* pone un problema o un aspetto di esso, già nel titolo stesso, con le due ipotesi alternative a cui seguono le argomentazioni a favore (pro) e quelle contrarie (contro). Infine con il *respondeo*, il *magister* dà la soluzione. Tale procedura non è solo lo schema della *Summa*, ma riproduce fedelmente la tipica *lectio* medioevale la cui organizzazione favoriva proprio l'attività di ricerca e di

3. Si veda solo a titolo esemplificativo il prezioso libretto di G. Reale, *Salvare la scuola nell'era digitale*, La Scuola, Brescia 2013, che riassume molto chiaramente i termini del problema in poche pagine.

dibattito dei chierici che, prima, avevano il tempo di studiare il problema e l'argomento e, poi, ne discutevano la soluzione.

In anni in cui il sistema scolastico procede a espungere poco per volta il patrimonio classico da numerosi *curricola* (si pensi solo all'eliminazione del latino nel Liceo Scientifico delle Scienze Applicate o alla sua riduzione a letteratura latina nei licei tradizionali, o ancora alla facilità con cui si elimina la *Divina Commedia* nei Tecnici o si evitano interi capitoli di storia della filosofia, magari quella medioevale e scolastica), anche la buona pratica dell'esposizione orale e del colloquio è stata eliminata in molte materie tecnico-scientifiche che hanno adottato al posto di essa tipologie di prove più strutturate per valutare l'apprendimento, quali test e quesiti a risposta chiusa.

In questo quadro generale, l'unico argine alla dimenticanza delle radici oratorie classiche sono sempre stati i docenti di Lingua e Letteratura italiana che, almeno sulla carta, avevano e hanno il compito di sollecitare gli studenti a parlare, a spiegare, a esporre contenuti di studio davanti a un pubblico di uditori, intrattenendoli con discorsi ben strutturati, organici, coerenti e coesi nel pensiero e nelle argomentazioni. Pertanto, almeno per i docenti di Lettere la metodologia del *debate* dovrebbe apparire come cosa ovvia benché essi si avvedano benissimo del generale impoverimento linguistico/argomentativo degli studenti. In sostanza, il procedere del pensiero attraverso il ragionamento, l'ascolto delle opinioni altrui, le argomentazioni sono nel DNA della didattica dell'Italiano e dell'argomentare filosofico. Comunque è innegabile che il dibattito regolamentato ha il merito di avere presentato all'attenzione di tutti la necessità di adottare tale modo di procedere quando si pensa, si parla e si scrive.

Il secondo merito che si riconosce alla tecnica del *debate* è direttamente collegato al primo. Ormai si parla e si scrive per frasi fatte e per slogan; si pubblica di tutto a ruota libera senza controllare le fonti della propria informazione né preoccuparsi se una notizia sia vera o falsa, dunque si è smarrita la capacità di riflettere e di pensare, piuttosto si reagisce in modo istintivo, emotivo o ideologico. La parola stessa e la verità a cui essa dovrebbe riferirsi sono passate di moda.

Scrivono Maurizio Bifulco ed Edoardo Boncinelli sul «Sole 24 ore» del 23 Aprile 18 a proposito del fenomeno delle *fake news*: «Il problema principale è che il nostro è il tempo della post-verità, nel senso che si fa sempre meno caso alla verità delle affermazioni, un argomento sempre più spesso snobbato. Non è difficile vedere un collegamento fra i due fenomeni, con il risultato di



Umberto Boccioni, *Stati d'animo. Quelli che restano*, 1911, MoMA, New York

rendere sempre più aleatorio il processo di una comunicazione fedele e coerente.

Ma non è nemmeno tutto qui. Si usano sempre più spesso parole delle quali si ignora il significato (per esempio algoritmo o biodiversità) o che vengono usate con un significato di volta in volta diverso, a seconda di come sia più conveniente. Davanti a questo, il problema delle *fake news* quasi impallidisce. In realtà stiamo vivendo un periodo di crisi del significato stesso, con il risultato di una comunicazione sempre più inefficace e di un vero e proprio marasma culturale<sup>4</sup>.

Ebbene di fronte a questa deriva, il *debate* incrementa senza dubbio la riflessività e di conseguenza la competenza comunicativa e linguistica, oltre a quella argomentativa, insieme a competenze implicite e presupposte, ma essenziali, quali l'attitudine all'ascolto attento del punto di vista altrui, non fosse altro che per coglierne le debolezze oppure per sussumerlo e "inverarlo" nella propria posizione o in una sintesi superiore. Inoltre, l'essere capaci di esporre non può darsi senza adeguate conoscenze e abilità che verrebbero solo potenziate in un contesto di apprendimento così strutturato.

Infine, ultimo, ma non meno importante, il dibattito regolato presenta tutte le potenzialità per irrobustire una *forma mentis* aperta e rispettosa degli altri, una capacità di lavorare in squadra e di avere un atteggiamento collaborativo e, insieme, umile per conseguire insieme il risultato atteso.

4. M. Bifulco - E. Boncinelli, *Così le fake news intaccano la scienza*, in «Il Sole 24 ore», 23 aprile 2018, <http://www.ilsole24ore.com/art/commenti-e-idee/2018-04-23/così-fake-news-intaccano-scienza-121249.shtml?uuid=A-EyCufE>.

## Le insidie di una tecnica sciolta dalla ricerca del vero

Se questi sono i meriti principali, nel *debate* si possono anche riscontrare alcuni limiti, a mio avviso, rilevanti. Il primo di essi è che tale metodologia esorbiti dai suoi limiti, quelli appunto di essere uno strumento didattico o un ‘gioco’ dialettico con il quale esercitare gli alunni a parlare in pubblico e ad argomentare bene le proprie posizioni. In altri termini, il rischio sta nel fatto di credere che chi possieda tale capacità sia *tout court* un buon cittadino e una brava persona che non alza mai la voce, che risolve con garbo le questioni conflittuali, che rifugge dal linguaggio dell’insulto e dell’offesa e che sa esercitare sempre l’autocontrollo. Quelli appena elencati sono senz’altro ottimi atteggiamenti che possono iscriversi nelle antiche virtù della temperanza e della pazienza, ma che non sono così facili da esercitare nella vita pratica.

Nel *debate* si discute per esercizio. Si discute per aggiudicarsi il primo posto in una competizione esattamente come si farebbe nel gioco degli scacchi o in altre simili gare di bravura. In sostanza tale virtuoso insieme di buone pratiche è possibile perché l’argomento del contendere è irrilevante (o quasi) per la vita degli studenti, esula quasi del tutto – se non appunto in modo accademico – dai loro interessi. Non è cosa così importante per la vita di un adolescente stabilire se sia meglio vivere in campagna o in città o se abolire o meno i concorsi di bellezza, o ancora se si debba vietare l’uso dei cellulari ai minori di diciotto anni. In effetti, se una squadra è premiata oggi per avere sostenuto una certa tesi, domani, quella stessa squadra potrebbe essere sorteggiata per sostenere il parere opposto. In tutti i casi la distanza fra ciò che si sostiene dialetticamente e ciò che si è rimane incolmabile. È bene ribadire che tutti gli argomenti che si possono dibattere hanno il loro senso nel fatto che attraverso di essi si può addestrare la capacità di discutere in pubblico; è irrilevante l’oggetto del contendere ed è bene che sia così, se siamo appunto in un contesto ludico. In altri termini, tale rischio è quello di separare la parola dalla verità dei suoi contenuti.

Se infatti ci si innalza al livello ontologico o assiologico degli argomenti e ci si domanda che cosa sia bene fare, quale valore si affermi allorché con un’azione si introduce nel mondo l’ordine delle scelte e delle decisioni, ebbene in questo caso non siamo più nel gioco e nella competizione, ma siamo nella vita, siamo nell’ambito della dimensione morale delle azioni e non solo all’interno delle regole del buon cittadino globale.

Con questo non si vuol sostenere che allora bisogna mettere da parte il *fair play* e alzare la voce o peggio, ma solo che vivere significa decidere e decidere porta con sé dei criteri di valore e i criteri di valore attingono a una sfera metafisica, a una visione del mondo, la cui costruzione avviene nell’ambito complesso dell’educazione in cui dovrebbero incontrarsi, da un lato, la libertà della persona dell’educando – con le evidenze e le esigenze del suo cuore e della sua coscienza – e dall’altro la libertà dell’educatore con la sua proposta di significato che, consapevolmente o inconsapevolmente, trasmette.

Non vorrei che si insinui, dietro alle buone intenzioni dei promotori e alle ‘regole’ del gioco, il tentativo di costruire a tavolino il “profilo” del perfetto cittadino globale o cosmopolita come si legge nel giuramento del *debater*: «Ricorderò e rispetterò le mie radici, anche se ora sono un cittadino del mondo»<sup>5</sup>. Nello stesso documento si afferma che lo *speaker* farà sentire la voce dei più deboli contro il potere<sup>6</sup>. Fa un certo effetto leggere che gli *speakers* hanno come ‘ideale’ quello di “combattere” con la loro arte oratoria il potere senza che lo si precisi in altro modo. Che cos’è tale potere? Da chi è rappresentato? Non ci sono risposte a tali domande.

In relazione a quest’ultimo punto, ho voluto leggere attentamente l’elenco delle mozioni che sono state oggetto dei dibattiti in gare internazionali. Ne scelgo alcune a mio avviso interessanti al fine di mostrare come gli argomenti dibattuti abbiano a che fare con una certa idea del mondo i cui presupposti affondano le loro radici in una concezione illuminista dell’uomo per la quale il progresso è garantito dai filosofi che sanno qual è il senso in cui sta andando la storia.

Ad esempio fra le mozioni del *World Schools Debate Championship* svoltosi a Bali nel 2017 si legge che la squadra dei pro deve negare «l’esenzione fiscale alle istituzioni religiose che rifiutano di nominare donne alle loro più alte cariche» o che «le scuole religiose, sia primarie che secondarie, debbano essere abolite» e ancora (nel 2016 a Stoccarda) che si debba supportare «le restrizioni alla libertà di parola per contrastare l’ascesa del populismo di destra»<sup>7</sup>, e così via.

Si tratta di questioni che più evidentemente di altre attingono alla concezione religiosa e antropologica che una persona possiede. In realtà, come già si

5. M. De Conti - M. Giangrande, *Debate. Pratica, teoria e pedagogia*, cit., p. 180.

6. *Ibidem*.

7. *Ibi*, p. 181.



diceva, ogni problema, per essere affrontato, chiama in causa un orizzonte di valori ultimativo e veritativo. Dunque, il primo rischio che vedo è che si scambi lo strumento (il dibattito) con il fine e cioè che si dimentichi la cosa più importante, lo scopo di qualunque dialogo che è arrivare alla verità (almeno a una parte di essa) e, di conseguenza, a una decisione e all'azione che sia buona e vera rispetto al problema di fronte a cui si è posti.

Il secondo rischio sembra essere connaturato alla regolamentazione stessa del dibattito che vuole ogni *debater* pronto a sostenere una cosa e il suo contrario generando nello studente la possibile convinzione che tutto sia relativo e che esistano gli strumenti dialettici per far prevalere l'una o l'altra tesi. Anche in questo caso l'esperienza dei sofisti, da un lato, e di Socrate dall'altro può essere di aiuto. Sappiamo bene come l'illustre filosofo "combattesse" con le armi dell'autentico dialogo e della maieutica la pretesa dei suoi avversari di esaltare l'opinione contro la verità e il bene che sono da difendere da ogni tentativo di ridimensionarli o di ridurli all'utile e al variare di tempi e circostanze. In altri termini ogni autentico dialogo si iscrive in un orizzonte di verità a partire dalla quale si valutano tutte le situazioni contingenti. Del resto il termine stesso *dia-lògos* rimanda appunto al *lògos*, il principio ultimo, il riferimento assoluto dal quale derivare i criteri per scegliere e quindi agire guidati dalla *phronesis*. La ragione pratica (*praxis*) infatti ha bisogno prima di tutto di una teoria cioè di un vedere e osservare (*theoréo*) come stanno le cose in modo da rispettarne l'intrinseca forma o essenza. Una procedura (*techné*) del discorso intesa come perizia nell'applicare determinate regole, separata dalla teoria e dalla pratica rischia di essere asservita a ogni tipo di potere che la sappia usare opportunamente. Per questa ragione temo che la tecnica del *debater* fine a se stessa possa arrecare più danni che vantaggi proprio alla *forma mentis* dello studente curvata o sul versante del relativismo e della dialettica sofistica o sul versante ideologico della 'creazione' dell'uomo globale.

Con tutto questo, si deve riconoscere alla metodologia del dibattito regolamentato il merito di avere messo in rilievo la necessità di argomentare le proprie idee per prendere le migliori decisioni in una situazione data. Il che non è poco.

Maria Giovanna Fantoli  
Ph. D. in Scienze Pedagogiche,  
docente di Lingua e Letteratura italiana  
Scuola secondaria di secondo grado

## Asterischi di Kappa

### Un Paese da cani e da galline

*È stata infatti confermata dalla Suprema Corte la condanna, la cui entità non è nota, nei confronti di un contadino che aveva sparato, uccidendolo, al cane di un cacciatore che era entrato nel pollaio del suo podere (non per la prima volta) e, dopo aver azzannato una gallina, stava fuggendo con la preda morta in bocca.*

*I Supremi giudici hanno escluso che, come sostenuto dall'imputato, vi fosse «necessità» di sparare allo springer spaniel sfuggito al controllo del suo padrone. Correttamente, ad avviso degli ermellini, la Corte di Appello nel novembre 2017 aveva «escluso decisamente la necessità, perché ha accertato che il cane non aveva messo in pericolo l'incolumità di persone e beni, ma aveva aggredito la gallina ed era stato ucciso mentre si allontanava dopo aver compiuto il misfatto, quindi in un momento in cui non sussisteva più il pericolo ma si era già verificato il danno che, per giunta, era stato valutato dai giudici di entità economica inferiore a quello provocato con l'uccisione del cane».*

*Senza successo il contadino ha fatto presente che anche le galline ovaiole sono animali che hanno «atteggiamenti socialmente apprezzabili», e che lui aveva sparato per un «sentimento di pietà» per «l'uccisione ingiustificata» della gallina, tenuto anche conto che lui allevando le galline «aveva con le stesse un contatto giornaliero». Ma per la Cassazione «il tema di indagine non è quello suggestivamente proposto dello scontro di tutela della vita di animali, il cane da una parte e la gallina ovaiole dall'altra, tanto è vero che per l'uccisione della gallina è in corso un processo davanti al Giudice di pace, bensì, quello della verifica della necessità giustificante l'uccisione del cane».*

*In proposito, i Supremi Giudici sottolineano che il giudizio espresso «è stato nel senso di una ritorsione dell'imputato dovuta alla rabbia per le pregresse uccisioni di galline ovaiole». Con questo verdetto, sentenza 49672, la Cassazione ha dichiarato «inammissibile» il ricorso del contadino che ha ucciso il cane, e lo ha anche condannato a pagare duemila euro alla cassa delle ammende. Il risarcimento del danno per la morte dello springer spaniel sarà determinato in una causa civile.*

# Valutazione. Solitudine del docente

Salvatore Belvedere

LA VALUTAZIONE NON SI ESAURISCE NEI SUOI ASPETTI QUANTITATIVI MA SEMBRA NON POTERNE PRESCINDERE. AUTONOMIA E RESPONSABILITÀ COSTITUISCONO LE BUSSOLE PER L'ATTO VALUTATIVO QUALE AZIONE PROFESSIONALE COMPLESSA.

**E**. Brynjolfsson e A. McAfee nel loro libro *La nuova rivoluzione delle macchine* introducono il capitolo *La digitalizzazione di tutto o quasi* con una citazione del fisico L. Kelvin: «Quando puoi misurare ciò di cui stai parlando, ed esprimerlo in numeri, ne sai qualcosa, ma quando non puoi esprimerlo in numeri il tuo sapere è misero e insoddisfacente»<sup>1</sup>. Sulla base di questa citazione i due autori proseguono esaltando il potere della digitalizzazione, perché accresce la capacità di spiegazione e di predizione. «Lo fa rendendo immediatamente accessibili enormi quantità di dati, e i dati sono la linfa vitale della scienza»<sup>2</sup>. Il vantaggio dei dati, numericamente espressi, è quello di rendersi confrontabili e comparabili, di essere variamente rielaborati e di entrare in sistemi complessi, che costituiscono l'unica via per la conoscenza dei fenomeni globalizzati.

Nella scuola questa convinzione è già fortemente radicata nella valutazione degli alunni per punteggio. Nella classe si avviano le prime operazioni su varianza dei voti e densità di frequenza, proseguendo poi all'interno della scuola. Il discorso continua a livello locale, nazionale, europeo e mondiale. Sofisticata elaborazioni accompagnano il cammino delle primitive valutazioni di studenti, introducendo elementi di positività interpretativa che, pur esaltando questo o quel carattere della ricerca, mirano a creare stabilità di rapporti e significative convergenze. È possibile che in questo percorso, che dovrebbe portare a spiegazioni e predizioni, l'astrazione numerica smarrisca l'intenzionalità significativa dell'iniziale valutazione, creando distorsioni, più o meno rilevanti, della volontà che la produce? In tal caso quale è il valore delle elaborazioni quantitative? E come esse possono ritornare utili al docente nel momento del valutare?

## La (discutibile) quantificazione dei processi formativi

Non si tratta di una possibilità remota. Soprattutto quando alla rielaborazione quantitativa si aggiungono i dubbi sulla stessa valutazione originaria. Si pensi a quanto

scriveva T. W. Adorno: «Ciò che non è reificato, che non si presta ad essere contato e misurato, viene lasciato cadere. Ma, come se non bastasse, la reificazione si estende anche a ciò che le si oppone, alla vita che non è immediatamente atualizzabile, a tutto ciò che sopravvive solo nel pensiero e nel ricordo. Per questa classe di elementi hanno inventato una rubrica, che prende il nome di background e che figura come appendice nei questionari, dopo il sesso, l'età e la professione»<sup>3</sup>. È ovvio che, secondo il pensiero di Adorno, la digitalizzazione della rubrica background non esprime nulla che si possa quantificare ed essere utile nella estensione delle informazioni. D'altra parte anche E. Brynjolfsson e A. McAfee affermano che «non tutto quello che conta può essere conteggiato, e non tutto quello che può essere conteggiato conta»<sup>4</sup>. Insomma la determinazione numerica non può includere tutto, lasciando fuori ciò che può risultare sostanziale.

Tuttavia, è convinzione comune che nella società globalizzata ed organizzata per sistemi, la quantificazione, applicata ai grandi numeri, esprime essa stessa l'unica via per la rilevazione anche qualitativa dei fenomeni e per la scelta di appropriati interventi correttivi. I processi formativi si inseriscono in tale logica di ricerca. Questa, per essere efficace e produrre buoni risultati, deve partire da solide basi di sostegno. In tal caso valutazioni formalmente corrette garantiscono del suo successo. In modo particolare prove oggettive (test standardizzati) sono considerate alla base delle grandi elaborazioni. E. Brynjolfsson e A. McAfee, nonostante alcune riserve che concernono la inevitabile soggettività dell'essere persona, vedono nel loro uso la migliore possibilità di quella giusta conoscenza, che è capace di finalizzare adeguati interventi didattici (Corea e Singapore per loro ne

1. E. Brynjolfsson – A. McAfee, *La nuova rivoluzione delle macchine*, Feltrinelli, Milano 2015, p.66.

2. Ivi, p.76.

3. T. W. Adorno, *Minima moralia*, L'Espresso SPA su licenza Einaudi, Torino 2006, p. 37.

4. E. Brynjolfsson – A. McAfee, *La nuova rivoluzione delle macchine*, cit.

sono un valido esempio). Anche in Italia si è imboccata la strada della oggettività valutativa. Essa consente di tenere nella giusta considerazione i dati e le risultanze delle elaborazioni quantitative per intervenire nei processi di apprendimento con azioni mirate ed efficaci (si vedano le prove INVALSI e relative risultanze).

La scelta tuttavia impone delle riflessioni. Infatti la quantificazione esprime i suoi limiti anche nell'ambito di quanto è misurato con l'attribuzione di punteggi. Le prove oggettive sono effettivamente attendibili, costituendo la base per ulteriori elaborazioni ugualmente veritiere? Gli strumenti di misura sono effettivamente congruenti con la loro funzione? Le statistiche, variamente costruite sulla base della raccolta dei dati, corrispondono con le loro comparazioni alle differenze che intendono rilevare oppure sono facilmente contestabili? Un dubbio si insinua in quei docenti che guardano alla valutazione con maggiore impegno professionale.

Che cosa spinge nella direzione del dubbio legittimo? Sul piano normativo si possono prendere in considerazione i diversi interventi del MIUR, che fanno riferimento alla molteplicità e alle diverse tipologie delle prove di verifica (circolari sulla valutazione in itinere, prove d'esame, indicazioni nazionali e linee guida per i piani di studio). Questi suggerimenti partono dal presupposto che molteplicità e diversificazione, attraverso la convergenza di più elementi, sono garanzia di maggiore oggettività valutativa. Tuttavia si tratta di una scelta ancora quantitativa, che, pur con la pluralità delle verifiche, non entra nel merito della effettività qualitativa. Perché più prove possono assicurare sul piano del fondamento, essendo altre necessariamente trascurate? Il discorso ritorna sempre sulla loro validità, attendibilità, esaustività. Può veramente una prova settoriale (o più prove settoriali) misurare la conformità agli obiettivi formativi, risultando predittiva del successo personale dello studente? Qualcosa insinua il dubbio.

Se da una parte si insiste sulla oggettività valutativa, numericamente garantita, dall'altra ci si convince sempre più del suo carattere problematico. Infatti oggi non solo la didattica viene considerata una variabile, ma anche le tradizionali costanti (ad es. i cosiddetti *programmi*) ricadono in tale categoria. Piuttosto si può parlare di un unico processo dialettico in cui mezzi e fini dell'educazione si relativizzano vicendevolmente. Il virtuale invade le due sponde del circuito valutativo. La ricerca sul tema e le disposizioni ministeriali che intendono adeguarsi, pur pensando di centrare l'obiettivo di una valutazione esauriente, pervengono ad una tale varietà di proposte che possono produrre un effetto disorientante. Non a caso oggi in Italia la valutazione dell'azione didattica vuole

misurarsi con il lungo periodo, cioè con le sue ricadute a distanza. Nel breve periodo la correlazione causa-effetto tra azione didattica e risultato formativo vive di presunzioni ideologiche che possono scontrarsi con la realtà.

Come si vede, la ricerca sulla valutazione mira a scendere sempre più nel profondo pervenendo a quel fondamento intellettuale e relazionale, che è la preconditione per *performance* cognitive e pratiche più facili da valutare. Ma in tal modo la valutazione rischia il dileguarsi del suo oggetto, in quanto le sue diverse dimensioni si confondono e svaniscono in un processo di continua dissolvenza concettuale. Quale soggetto da educare? Quale finalità educativa? Perché valutare? Sono domande che richiamano il continuo interrogarsi del docente nel momento del giudizio. Dire che la valutazione concorre alla formazione della persona, come fa il Regolamento Ministeriale, significa non dire nulla sul piano della concretezza.

### Una bussola per la valutazione

Questo discorso sull'*apprendimento profondo* (codificato da Chris Piech ed il suo team della Stanford University) non è inutile ai fini di una valutazione che risulti efficace nella conoscenza dello studente e dei processi formativi. Esso, infatti, rappresenta un richiamo contro il facile passaggio al limite: dalla prova di verifica alla valutazione. Questo passaggio, soprattutto nei test standardizzati, avviene automaticamente: l'errore e la correttezza trovano subito un'espressione numerica, concludendo senza problematizzare il processo valutativo. Che cosa resta fuori da questa automatica convergenza? Innanzitutto viene ignorato il processo decisionale, che porta alla scelta compiuta dallo studente nell'esecuzione della prova. Anche nel caso di errore è importante conoscere il percorso conoscitivo: quale contesto viene prescelto per l'essere della prova? Quali valutazioni vengono compiute dallo studente per la scelta della risposta? Quale finalità egli attribuisce alla prova? Come la rapporta alle proprie motivazioni? Sono domande che non si pone chi valuta: vero o falso sono le uniche guide per l'attribuzione del punteggio. Invece il processo decisionale è più di un processo logico.

Altre domande insorgono. Come si misura la capacità di ideazione? Di porre domande e problemi all'interno dell'ottica psicosociale dello studente? Come le prove standardizzate identificano il suo progetto di vita e la ricerca di un significato esistenziale? Come misurano il *probabile* ed il *potenziale* che accompagnano sia la logica che l'immaginazione del pensiero? Sono domande che esprimono quanto non si vede nella valutazione, che pone dietro di sé un esergo importante e decisivo nel successo personale.



Umberto Boccioni, *Stati d'animo*. Addii, 1911

Si tratta di domande, che non mettono il docente in una condizione di totale inefficienza valutativa, ma lo invitano a considerare ogni ricaduta sulla personalità degli studenti. Egli non crede che le elaborazioni quantitative possano coinvolgere la scuola negli eccessi di una regolamentazione algoritmica della società<sup>5</sup>, in cui la tecnica di gestione delle informazioni possa decidere dei correttivi da apportare nella soluzione dei problemi. Piuttosto condivide il fatto che la gestione dei dati agisce sui risultati e sugli effetti delle azioni compiute (nel caso specifico la valutazione), lasciando in ombra le cause. Infatti sono proprio le cause che, ponendosi alla base del processo formativo, implicano il momento ideale della progettualità che, pertanto, ricade nella sfera del possibile e dell'ipotetico. È in questo momento che il docente, dovendo scegliere per il futuro, costruisce il suo percorso e le relative modalità di verifica e di valutazione. Le rilevazioni quantitative *ex post* possono indicare linee di tendenza generali, ma non lo garantiscono nel farsi del suo lavoro. Il valutare ha sempre a che fare con ambiguità che il docente deve sciogliere in anticipo. A tale proposito si può concordare con quanto dice G. Gigerenzer: «Il senno di poi è facile, la previsione è difficile. Retrospectivamente non rimane nessuna incertezza; sappiamo che cosa è accaduto, e se non abbiamo un po' di immaginazione possiamo sempre costruire una spiegazione – ma nella previsione dobbiamo fare i conti con l'incertezza»<sup>6</sup>.

Allora occorre comunque chiedersi: qual è la bussola per una valutazione che includa presente e futuro della persona, che esprima padronanza disciplinare e proiezione nella vita? Sicuramente viene in aiuto la raccomandazione europea del 2008<sup>7</sup>, centrata sui termini di conoscenze, abilità e competenze. Sei primi due rappresentano visioni aggiornate di un precedente modo di valutare, la competenza (capacità di utilizzare conoscenze e abilità in situazioni di studio, di vita e di lavoro) apre un ventaglio di opportunità che possono guidare il docente verso una più comprensiva visione dell'educazione. Essa si rivolge operativamente all'attuale società dei sistemi, in ognuno

dei quali occorre avere definite competenze di comunicazione e di inserimento. Ma al di là delle loro specificità, è proprio il concetto generale di competenza che si pone come meta formativa ed oggetto di valutazione. Essa infatti coinvolge intelligenza e persona, riunite nel concetto di soggettività. Per l'educazione dell'intelligenza la competenza si connota in particolare con i seguenti termini: organizzazione delle idee, contestualizzazione del sapere, flessibilità e articolazione dei concetti, attraversamento dei confini disciplinari, trasversalità e trasferibilità dei modelli. Questa intelligenza è richiesta per vivere nell'attuale presente, per non annullarsi in una sua unilaterale sottospecie (vivere e lavorare meccanicamente in un settore produttivo) o dissolversi negli *intermundia* dei sistemi socioeconomici (incapacità di integrazione e rischio di autoesclusione).

Per quanto concerne l'educazione della persona, in connessione con l'educazione della mente, si possono richiamare i concetti di consapevolezza del fare, comprensione del suo significato e del suo fine, rapporti con le altre intelligenze e capacità di interlocuzione. Invece, per quanto concerne la relazionalità interpersonale, è utile il concetto di nuovo umanesimo, che sottrae la persona ad ogni visione standardizzata e ripetitiva del vivere sociale. Essa, infatti, collega l'individualità ai termini più generali di saper essere, saper divenire, saper ben essere, saper dover essere.

Queste risultanze della ricerca educativa sull'attuale società hanno ispirato i concetti di autonomia e responsabilità, che accompagnano la definizione europea di competenza. Esse, proprio nelle loro flessibilità applicative, costituiscono una via per coniugare oggettività e soggettività nella valutazione dello studente. Infatti presuppongono il possesso di un sapere tecnicamente definito (conoscenze e abilità) e, nello stesso tempo, il suo collegamento ad un contesto, ad una motivazione, ad un fine e ad una scelta. In questa visione unitaria dell'io si possono comporre le parzialità dell'azione valutativa (comunque rilevate) e ricondurle ad una meditata e attiva presenza del giovane nella nostra contemporaneità. È la lungimiranza del processo formativo che può orientare anche nella scelta delle prove e dei criteri di valutazione.

Salvatore Belvedere  
Ispettore tecnico del MIUR in quiescenza

5. E. Morozov, *Silicon valley: I signori del silicio*, Codice Edizioni, Torino 2016.

6. G. Gigerenzer, *Decisioni intuitive*, Raffaello Cortina Editore, Milano 2009, p. 80.

7. Parlamento Europeo e Consiglio, *Raccomandazione 2008/C 111/01 sulla costituzione del Quadro europeo delle qualifiche per l'apprendimento permanente*, 28 aprile 2008, url: [https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch\\_it.pdf](https://ec.europa.eu/ploteus/sites/eac-eqf/files/broch_it.pdf).



# La concezione dell'uomo moderno secondo le neuroscienze: sfide e progressi

a cura di Filippo Tempia

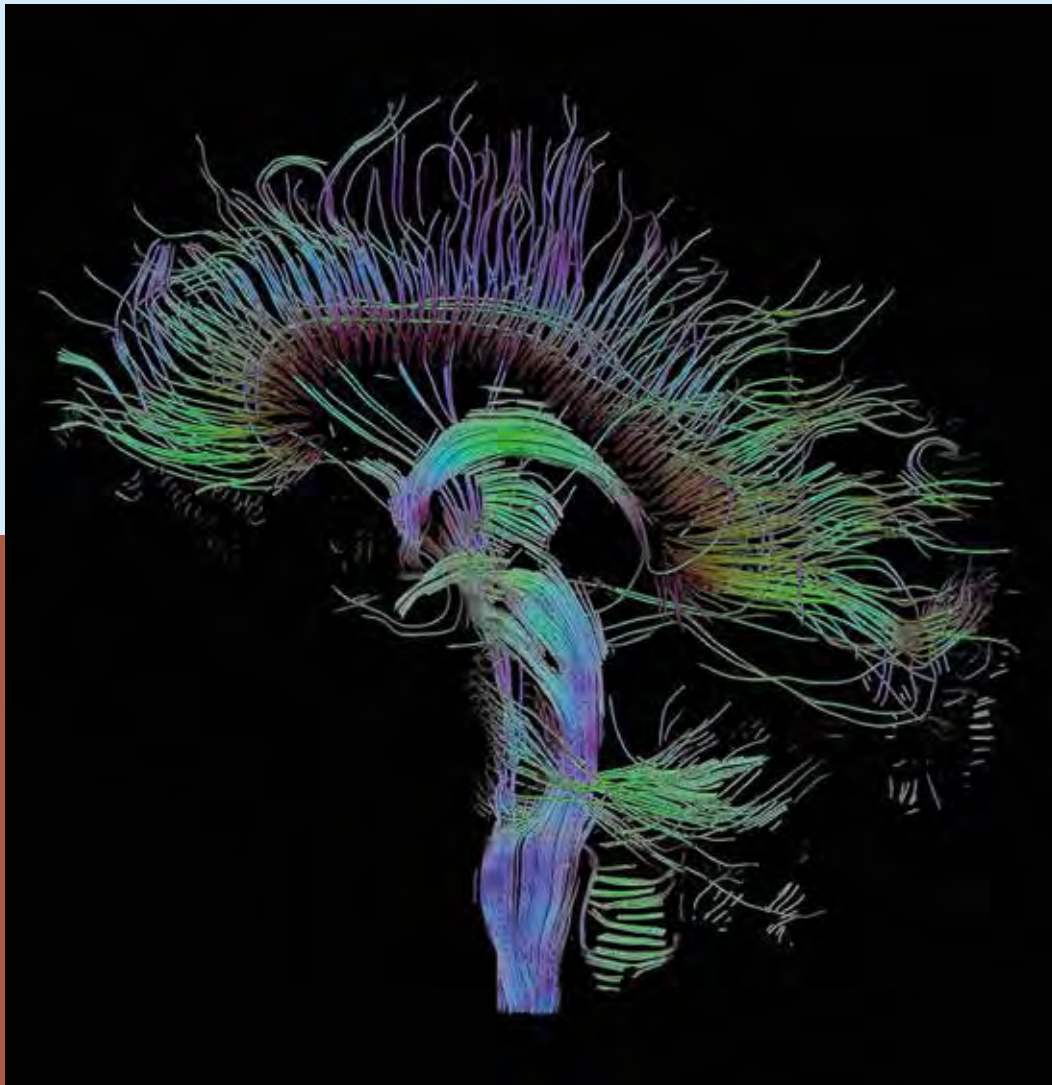
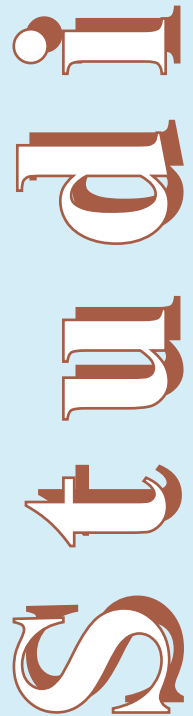
Negli ultimi decenni le neuroscienze hanno fornito una tale dovizia di conoscenze sul cervello e sulla mente umana, da rappresentare una sfida per molte discipline consolidate da secoli come la filosofia, l'antropologia e le scienze naturali. Le scoperte sul funzionamento del cervello stanno aprendo nuove frontiere e fanno emergere nuove domande sulla natura umana, su cosa significhi dire "io" e sulla conoscenza che abbiamo della realtà. Le neuroscienze moderne si sono sviluppate a partire dalla scoperta dell'elettricità e dei segnali elettrici che percorrono le fibre nervose, della trasmissione sinaptica da cellula a cellula, dei meccanismi molecolari e genetici, fino alle recenti simulazioni tramite supercomputer di estese reti neuronali. Funzioni, come le esperienze sensoriali, il movimento volontario, le emozioni, i pensieri, che nell'antichità erano attribuite a meccanismi immateriali sono ora oggetto di studio scientifico. Diversi rami delle scienze collaborano per decifrare il funzionamento del cervello, tra cui la neurofisiologia, la neurochimica, la psicofisica, la neuropsicologia, la neuroinformatica, la neurobiologia molecolare, la neurogenetica e le tecniche di visualizzazione funzionale dell'attività nervosa. Le scoperte delle neuroscienze hanno

*In the last few decades the discoveries in the field of neuroscience advanced our knowledge about the human brain and mind and at the same time challenged several traditional disciplines like philosophy, anthropology and natural sciences. New questions elicited by such discoveries include the concept of "self" and our knowledge of reality. From the discovery of the electrical nature of neural signals, neuroscience uncovered mechanisms of sensory experience, voluntary movement, emotion and rational thinking, which were once attributed to immaterial functions. The new findings are triggering the design of novel therapies for some diseases of the nervous system, although the brain remains the human organ with the highest number of disorders without a valid medical treatment. Neuroscience also recognized that psychiatric disorders are actually diseases of the brain, with mechanisms that are still largely unknown. Neuroengineering is succeeding in devising brain-machine interfaces aimed at controlling robotic arms or legs, driving a car or interacting with a computer. Furthermore, the capability to manipulate brain functions posed new moral issues, which gave birth to neuroethics. All these aspects contribute to make neuroscience one of the most fascinating subjects of current scientific research.*

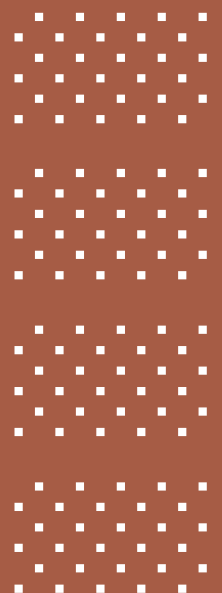


permesso di affrontare razionalmente lo sviluppo di terapie per alcune malattie del sistema nervoso, che rimane tuttavia l'apparato con il maggior numero di patologie prive di una cura efficace. È recente anche la comprensione che le malattie psichiatriche sono in realtà patologie del cervello, ma il loro studio è ancora in una fase iniziale e costituiscono pertanto un campo di ricerca neuroscientifica pionieristico. Oltre agli avanzamenti medici e conoscitivi, le neuroscienze stanno rendendo possibile la realizzazione di interfacce macchina/cervello che permettono di controllare con il pensiero un braccio o una gamba robotica, guidare un'automobile, interagire con un computer. Allo stesso tempo le possibili manipolazioni della funzione cerebrale hanno posto nuovi quesiti morali, che hanno portato alla nascita della neuroetica. L'insieme di questi aspetti rende le neuroscienze uno dei campi più affascinanti dell'attuale ricerca scientifica.

*Filippo Tempia*  
*Università di Torino*



**Esempio di ricostruzione traggografica delle connessioni neurali attraverso la tecnica della DTI (Diffusion Tensor Imaging)**



# La comprensione delle azioni: i neuroni specchio

Leonardo Fogassi

**L'**uomo, come anche molti animali, ha la capacità di riconoscere rapidamente tutto ciò che è animato, sia che si tratti di capire cosa fanno gli animali, sia di capire il comportamento dei conspecifici. Questa capacità si chiama "riconoscimento degli stimoli biologici" ed è la premessa per capire il comportamento degli altri. Se sono al ristorante con degli amici e vedo uno di loro che afferra una bottiglia d'acqua, capisco immediatamente che atto sta compiendo e posso anche predire che successivamente aprirà la bottiglia e verserà dell'acqua a sé o a uno dei presenti. Questa comprensione rapida si attaglia anche a comportamenti più complessi, come riconoscere il tiro di rovescio di un tennista, un passo di danza, un atto aggressivo o gentile. A volte, tra l'altro, se siamo molto concentrati sul comportamento di un altro, quasi tendiamo a ripetere, senza accorgercene, gli stessi movimenti che egli svolge. Già Adam Smith, nel suo libro *Teoria dei sentimenti morali* (1790) descriveva come la folla che osservava i movimenti di un funambolo, si muove in modo simile, «come sente che dovrebbe fare se fosse nella sua situazione», una osservazione che anticipa il concetto di "risonanza motoria".

Cosa c'è dietro questa nostra capacità di capire il comportamento altrui, in altre parole quali aree e meccanismi usa il nostro cervello per dotarci di questa funzione semplice e complessa al tempo stesso? La risposta sta in una categoria di neuroni, chiamati neuroni "specchio". Prima di descriverli bisogna però fare delle premesse.

## La memoria motoria

La corteccia cerebrale è quella parte del cervello in cui risiede la maggior parte delle funzioni superiori e in cui avvengono le elaborazioni coscienti sia delle nostre sensazioni (percezione), sia dei nostri movimenti. Per molto tempo si è pensato che la parte motoria della nostra corteccia, che si trova nel lobo frontale, sia semplicemente al servizio di quelle altre regioni di corteccia, parietale e temporale, che sono coinvolte nelle funzioni più complesse. Il concetto sarebbe: prima comprendo il

mondo con la percezione, e poi eseguo dei movimenti dentro e su di esso. Più recentemente si è capito, grazie a molti studi sulla scimmia (modello ideale per rapportarci al cervello umano) e sull'uomo, che questa concezione è da rivedere. In realtà azione e percezione sono due realtà cerebrali che si influenzano continuamente in modo reciproco, tanto che non si può dire facilmente quale delle due preceda l'altra in termini temporali. Infatti, per esempio, andando a osservare con tecniche sofisticate cosa succede nell'utero anche diversi mesi prima della nascita, si vede che il feto ha già un patrimonio di movimenti, che gli servirà, appena nato, per cominciare a conoscere il mondo esterno, prima ancora che maturino completamente i sistemi sensoriali. In più, la neurofisiologia ci ha fatto scoprire che la corteccia motoria del primate (scimmia) contiene, nei suoi neuroni, una sorta di memoria degli scopi dei nostri movimenti. Per cui vi sono i neuroni per l'afferramento, quelli per la manipolazione, quelli per il raggiungimento, e così via, cioè il nostro patrimonio motorio è tutto rappresentato in questi neuroni. Perciò, quando svolgiamo un'azione, attingiamo a questa memoria motoria.

## I neuroni specchio

Perché ho fatto queste premesse? Perché i neuroni specchio sono innanzitutto dei neuroni motori, e quindi si attivano anch'essi quando la scimmia svolge degli atti finalizzati (per es. prendere un'uvetta). Ma l'aspetto che ha destato sorpresa, innanzitutto in noi sperimentatori, quando li abbiamo scoperti, è che essi si attivano anche quando la scimmia osserva un altro che a sua volta compie un atto motorio (per es. un afferramento). Da qui il loro nome, perché il comportamento di chi fa l'azione si rispecchia in quello dell'osservatore. Quindi noi dobbiamo immaginarci che quando osserviamo qualcuno che svolge un atto che noi conosciamo, immediatamente si attivano, nella nostra corteccia motoria, i neuroni che *rappresentano* quel particolare atto. Si capisce quindi che i neuroni specchio, già nella scimmia, permettono un'attività mentale. Inoltre



**Giacomo Rizzolatti ha coordinato il team di ricercatori che negli anni Novanta ha rilevato l'esistenza dei neuroni specchio**

questi neuroni non si attivano solo all'osservazione di un atto finalizzato, ma anche quando la scimmia ne sente solo il rumore. Se ascoltiamo il rumore di un trapano nella stanza accanto, questo ci richiama subito l'atto che lo ha prodotto. Nell'effettivo esperimento, lo sperimentatore rompeva una nocciolina fuori vista della scimmia, e ciò determinava una scarica del neurone specchio. Questo ci dimostra che ciò che viene "riconosciuto" da questi neuroni è lo scopo di un atto fatto da un altro, indipendentemente che sia la vista o l'udito che ci permettono di capirne il significato. Noi quindi comprendiamo gli atti osservati o ascoltati fatti dagli altri perché li compariamo automaticamente con quegli stessi atti che sono rappresentati nella nostra corteccia motoria. Sottolineo la parola "automaticamente", non perché si tratti di una funzione che avviene senza consapevolezza, ma perché ci dà una comprensione immediata, molto più rapida di quella che possiamo acquisire tramite un ragionamento. Si capisce che questo meccanismo è molto adattativo: nel mondo sociale delle scimmie capire rapidamente ciò che fanno gli altri individui è molto utile, per esempio, a competere per il cibo.

## L'attivazione del sistema specchio nel cervello umano

Nella scimmia i neuroni specchio sono stati scoperti in un'area premotoria, la stessa che contiene i neuroni che contengono le memorie motorie degli atti finalizzati della mano, e successivamente sono stati dimostrati anche in un'area della corteccia parietale che è collegata direttamente con quella premotoria. A questo punto diventava importante capire se il sistema specchio esiste anche nell'uomo. Dal punto di vista sperimentale, non è facile nell'uomo registrare neuroni singoli, come nella scimmia, ma esistono tecniche ormai abbastanza sofisticate, come quelle elettroencefalografiche ad alta risoluzione o quelle di neuroimmagine (per es. la risonanza magnetica funzionale), che ci permettono di evidenziare l'attività cerebrale mentre il soggetto sperimentale svolge compiti che possono variare da semplici stimolazioni sensoriali tattili, visive, acustiche, o movimenti semplici, a paradigmi molto più complessi, come dire o ascoltare frasi, fare dei calcoli matematici, o risolvere dilemmi morali. Tra questi paradigmi ci sono anche quelli che prevedono l'osservazione delle azioni di un altro e, quando è possibile, la replica delle azioni osservate. Gli studi fatti finora ci hanno rivelato che esiste un sistema "specchio" anche nell'uomo, costituito da regioni frontali e parietali considerate omologhe (in senso filogenetico) di quelle aree che, nella scimmia, contengono i neuroni specchio. Uno di questi studi richiedeva ai partecipanti di osservare degli atti fatti con varie parti corporee, come ad esempio mordere una mela, afferrare un bicchiere, premere un pedale. Lo studio ha confermato che durante l'osservazione di questi atti si attivano la corteccia motoria e quella parietale. In più, però, ha mostrato che a seconda dell'effettore (bocca, mano, piede) che eseguiva l'atto osservato, si attivavano parti differenti della corteccia, cioè quelle che contenevano le memorie motorie degli atti corrispondenti. Il sistema specchio è, quindi, anche molto specifico, ed è in questo modo che ci fa comprendere con precisione cosa è stato fatto da un altro.

Diventare esperti in una specialità, come potrebbe essere uno sport, una danza, o uno strumento musicale, richiede un allenamento molto lungo, che lascia le sue conseguenze, positive, nel cervello. Il cervello, cioè, si modifica a seguito della pratica motoria, grazie alle sue proprietà plastiche, enfatizzando quelle regioni sensorimotorie che corrispondono agli atti motori più coinvolti nell'allenamento. Se è così, che cosa ci si può aspettare quando esperti e non esperti di una

certa specialità osservano azioni che rappresentano quella specialità? Ci sono tanti studi al riguardo, che dimostrano come l'attivazione del sistema specchio avvenga in tutti, perché di fatto si tratta sempre di comportamenti motori finalizzati. Però l'attivazione è maggiore negli esperti rispetto ai non esperti. Questo giustifica la capacità che ha, per esempio, un esperto di pallacanestro, di capire rapidamente, osservando un giocatore che esegue un tiro da fermo, se la palla entrerà o no nel canestro. Osservando il giocatore, nell'osservatore esperto si attivano quelle memorie motorie specifiche che possiede solo chi pratica quello sport, permettendo la comprensione immediata del comportamento e le sue conseguenze.

La dimostrazione dell'esistenza del sistema specchio ha aperto molte prospettive di ricerca sulla cognizione sociale. Proviamo a fare un po' di esempi.

### **Nuove prospettive per la ricerca sulla cognizione sociale**

La prima funzione che viene in mente quando si pensa all'utilità di avere un sistema specchio è l'imitazione, che sembrerebbe la dimostrazione palese del meccanismo di rispecchiamento. C'è da notare tuttavia che le scimmie non mostrano la capacità di imitazione (se si esclude l'imitazione neonatale), intesa come la capacità di riproduzione immediata di un atto o movimento nuovo mostrato da un altro. Quindi questa è una capacità acquisita durante l'evoluzione che ha portato dalla scimmia all'uomo (25 milioni di distanza evolutiva). Nell'uomo invece questa esiste, ma non viene utilizzata sempre. La si usa su richiesta e/o soprattutto per l'apprendimento; teniamo presente che l'apprendimento per imitazione è una delle basi dell'accrescimento della cultura umana. È molto più semplice imparare tutta una serie di abilità vedendole svolgere da un modello che apprenderle individualmente. Nell'imitazione basata sull'osservazione noi osserviamo azioni anche complesse che servono per acquisire un determinato obiettivo finale. Ebbene, è stato confermato che il sistema specchio si attiva fortemente in questo processo. Per esempio, esso si attiva quando dei partecipanti osservano un esperto che esegue degli accordi su una chitarra e quando riproducono gli stessi accordi. In questo compito il sistema specchio serve per comprendere gli atti che compongono gli accordi e anche per permetterne l'esecuzione, ma è un'altra area della corteccia che ha il compito di ricomporre la sequenza degli atti osservati, dimostrando così che il sistema specchio agisce in collaborazione con altre aree cerebrali.

Capire il comportamento altrui può servire, appunto, per imitare, o per agire di conseguenza, svolgendo azioni correlate ma differenti da quelle osservate. Un ambito in cui comprendere il comportamento altrui può essere importante è quello delle emozioni. È molto immediato capire se un altro è arrabbiato, triste, o felice, basta osservare l'espressione del suo viso. A volte anche il modo in cui atteggia il corpo esprime il suo stato emotivo. Se l'altro è una persona che mi è affettivamente vicina, sono anche portato a coinvolgermi di più nel suo stato emotivo. Sembrerebbe quindi che, in qualche modo, esista un rispecchiamento anche nel campo delle emozioni. Di fatto è così, come dimostrato ad esempio da uno studio sul disgusto. Quando dei partecipanti a un esperimento di neuroimmagine annusano un odore disgustoso o osservano un attore che simula un'espressione di disgusto mentre fa finta di annusare da un bicchiere, nelle due situazioni vi sono svariate attivazioni cerebrali. Ma il dato più importante è che due regioni della corteccia cerebrale (cingolo e insula) che fanno parte o sono collegate col circuito emozionale (già noto da molto tempo) si attivano sia durante la percezione dell'odore disgustoso sia durante l'osservazione dell'espressione disgustata dell'altro. È interessante che vi sono dei pazienti con lesioni in una di queste regioni (insula) che sono sia incapaci di provare disgusto, sia di riconoscerlo nell'espressione altrui. Questi e altri studi ci indicano che la nostra comprensione dell'emozione/stato d'animo dell'altro avviene grazie alla condivisione delle stesse aree, quelle che, normalmente, ci permettono sia di avere la consapevolezza del nostro stato d'animo/emozione che di determinare le risposte che avvengono in queste situazioni (per es. variazioni del battito cardiaco e della respirazione, movimenti a livello di stomaco e intestino, ...). Si potrebbe dire che questa attivazione cerebrale condivisa sia alla base della nostra capacità di "metterci nei panni degli altri", cioè di empatizzare.

### **Il recupero funzionale**

Nell'apprendimento per imitazione si è visto come il sistema specchio è sfruttato in maniera abbastanza diretta, ovviamente con una partecipazione intenzionale da parte dell'osservatore, che deve osservare un modello esperto e riprodurre il comportamento, anche in modo dettagliato. Ci si può chiedere se tale funzione potrebbe essere utile anche per il recupero di funzioni lese in pazienti. Non è raro vedere persone che non riescono a muovere una gamba o a svolgere normali movimenti con



Esempio di attivazione dei neuroni specchio in un piccolo di macaco

la mano, oppure manifestano difficoltà nella parola. Questi pazienti sono stati colpiti, in molti casi, da ictus, cioè da emorragie cerebrali o da improvvise diminuzioni dell'afflusso sanguigno al cervello. All'inizio possono perdere la capacità di fare movimenti con metà del corpo, che spesso viene parzialmente recuperata spontaneamente nel giro di alcuni mesi. Se a questo recupero spontaneo si aggiungono delle pratiche riabilitative il recupero può essere maggiore. Tra le tecniche di riabilitazione, negli ultimi anni si è pensato che, invece di impegnare il paziente in un allenamento in cui lo si istruisce a svolgere volontariamente determinati movimenti, si potrebbe facilitare il recupero facendogli osservare delle azioni, chiedendogli di riprodurle subito dopo. Questo allenamento si basa sull'idea che il sistema specchio, sollecitato da questo compito, possa rafforzare le vie del controllo motorio volontariato. In effetti l'idea si è dimostrata efficace, perché i pazienti paretici hanno migliorato le loro prestazioni dopo questo allenamento e si è potuto anche dimostrare, con le neuroimmagini, che la riabilitazione aveva modificato alcune aree cerebrali che fanno parte del sistema specchio. La stessa cosa è stata dimostrata anche in bambini che hanno paresi ai movimenti della mano a causa di un problema avuto intorno al periodo della nascita, la cosiddetta paralisi cerebrale infantile.

La nostra capacità di comprendere il comportamento degli altri e di interagire con loro coinvolge molti fattori e strutture cerebrali, ma sicuramente tra esse il sistema specchio svolge un ruolo essenziale. Dato che è noto che vi sono situazioni in cui la comprensione

sociale è anomala, ci si può chiedere se questo può essere legato a un funzionamento anormale del sistema specchio. Una di queste anomalie è la sindrome autistica, che ha come nocciolo centrale una difficoltà di interazione sociale, legata verosimilmente a un deficit di comprensione del comportamento e delle emozioni altrui, unito spesso ad altri problemi motori e linguistici. Vari studi hanno mostrato che, sia a livello di anatomia cerebrale, sia soprattutto a livello di funzione, nei bambini autistici vi è un ridotto funzionamento delle aree che si riferiscono al sistema specchio. Alcuni studi tuttavia mettono l'accento sul fatto che l'autismo, almeno in una parte dei casi, potrebbe derivare da un problema nell'organizzazione motoria, che di conseguenza porterebbe a una difficoltà nel comprendere le azioni altrui: ancora una volta le rappresentazioni motorie guiderebbero la cognizione sociale.

Leonardo Fogassi  
Università di Parma

## BIBLIOGRAFIA

- Rizzolatti, G. - Fogassi L. - Gallese G., *Specchi nella mente*, «Le Scienze», 460 (2006)  
Fogassi L., *Lo studio del sistema mirror dopo la scoperta*, «pH», 2 (2014)

# Una nuova sfida all'idea di libero arbitrio

Mario De Caro

Oggi si sente spesso ripetere che le scienze cognitive, le neuroscienze, la genetica e la teoria dell'evoluzione hanno messo in crisi, se non falsificato del tutto, l'idea che in alcuni casi gli esseri umani agiscono liberamente e pertanto sono responsabili moralmente delle azioni che compiono<sup>1</sup>. Questa tesi è stata sviluppata secondo varie direttrici. In questo articolo tratterò di una nuova famiglia di concezioni secondo cui le scienze cognitive avrebbero dimostrato che i nostri stati mentali consci non sono mai causalmente rilevanti per le nostre decisioni e le nostre azioni perché noi decidiamo *sempre* per motivi inconsci a noi ignoti. In questa luce, il libero arbitrio sarebbe dunque del tutto illusorio. In questo breve articolo argomenterò che questa sfida contro il libero arbitrio manca il suo bersaglio.

## La concezione epifenomenistica della mente

La questione del libero arbitrio è, da secoli, al centro di vastissime discussioni filosofiche, scientifiche e teologiche. Da una parte, l'esercizio del libero arbitrio appare essenziale per le attribuzioni di responsabilità morale e penale: non considereremmo responsabile di un'azione qualcuno che non l'ha compiuta liberamente; dall'altra, secondo molti filosofi, scienziati e teologi il libero arbitrio è solo un'illusione.

La terza antinomia della *Critica della ragione pura* di Kant presenta questo problema nella forma più chiara: il libero arbitrio è, allo stesso tempo, necessario per dare conto della nostra esperienza morale; dall'altra parte, esso è incompatibile con la visione scientifica del mondo. Le soluzioni offerte dai filosofi a questo problema sono state molteplici, ma nessuna è riuscita mai a mettere a tacere gli scettici che il libero arbitrio lo negano del tutto. Un nuovo genere di argomento scettico, in particolare, è stato sviluppato negli ultimi anni da filosofi e scienziati cognitivi, alla luce di esperimenti che sembrano mostrare la discrepanza fra i *motivi* (esplicativi) che il soggetto adduce per spiegare le proprie azioni e i *fattori motivazionali* inconsapevoli (ossia le cause reali) delle azioni stesse.

Questo tipo di studi sembrerebbe suggerire che vi sono condizioni in cui, al di là delle apparenze, gli stati coscienti non sono causalmente rilevanti nella generazione delle azioni e dunque che, almeno in alcuni casi, la nostra mente è *epifenomenica* – ossia è causalmente inerte, non potendo causare mai alcunché. E se la nostra mente è causalmente inerte, la nozione di libero arbitrio (che è centrata sull'idea che le nostre decisioni razionali causano cambiamenti nel mondo) è chiaramente illusoria.

Vi sono autori, in effetti, che sostengono che in realtà la mente è *sempre* epifenomenica, ossia che i nostri stati mentali coscienti non determinano mai alcunché (né le decisioni né azioni, dunque); ne seguirebbe che noi non siamo mai responsabili per le azioni che compiamo. Lo psicologo statunitense Daniel Wegner<sup>2</sup>, in particolare, è stato uno dei maggiori rappresentanti di questo indirizzo di ricerca. A suo giudizio, l'esperienza fenomenologica della volontà cosciente prende corpo in seguito a un'inferenza "retrodittiva": dopo aver compiuto un'azione, o mentre la sta compiendo, il soggetto inferisce che la responsabilità causale dell'azione vada attribuita a un determinato "pensiero", per esempio, una decisione – e ciò a prescindere dalla correttezza dell'inferenza.

Uno dei principali esperimenti su cui si basa la concezione epifenomenistica della mente è stato condotto nel 2005 da Petter Johansson *et al.*<sup>3</sup> dell'Università di Lund. Questo gruppo propone un nuovo paradigma teorico, quello della *Choice blindness*. Nell'esperimento di Johansson, ai soggetti sperimentali sono presentate le foto di due persone dello stesso sesso e viene loro chiesto di indicare quale giudicano la più interessante; una volta compiuta la scelta, i partecipanti sono

1. Per una rapida introduzione alla questione del libero arbitrio, cfr. M. De Caro, *Azione*, Il Mulino, Bologna 2008, cap. 2.

2. D. Wegner, *The Illusion of Conscious Will*, Harvard University Press, Cambridge (MA) 2002.

3. P. Johansson - L. Hall - S. Sikström - A. Olsson, *Failure to detect mismatches between intention and outcome in a simple decision task*, in «Science», 310 (2005), pp. 116-119.



L'acquaforte e acquatinta *Il sonno della ragione genera mostri* fu realizzata da Francisco Goya nel 1797 e appartiene alla raccolta di 80 incisioni intitolata *Los caprichos*.

invitati a dichiarare le ragioni della loro preferenza. Alcune prove sono però manipolate: lo sperimentatore, trasformandosi in prestigiatore, scambia le due immagini e chiede ai soggetti, ignari del trucco, di esplicitare le ragioni della loro preferenza in relazione alla foto che *non* hanno scelto. Sorprendentemente, solo nel 28% delle prove manipolate, i partecipanti si sono resi conto dello scambio; nel restante 72% delle prove i soggetti, ignari dello scambio di foto, hanno invece offerto spiegazioni volte a giustificare una scelta che non avevano mai compiuto, spesso menzionando fattori che non potevano far parte delle ragioni per la scelta (per esempio, un partecipante spiegò di aver scelto il volto che gli era stato mostrato dicendo «mi piacciono i suoi orecchini», quando in realtà la donna nell'immagine scelta non indossava orecchini). I resoconti introspettivi nelle due condizioni, si noti, non hanno evidenziato alcuna differenza rispetto al grado di coinvolgimento emotivo, al livello di dettaglio della descrizione e al grado di sicurezza che i partecipanti hanno espresso rispetto alla loro scelta. Inoltre, dal confronto fra le risposte dei soggetti nella condizione di scelta effettiva e in quella manipolata non è emersa alcuna differenza

sistematica. Questo, dunque, è un caso inequivocabile di confabulazione delle motivazioni di una scelta: ossia un caso in cui la mente è epifenomenica.

Secondo Wegner e Johansson, questo genere di studi suggerisce che noi siamo sempre ignari dei motivi per cui compiamo le scelte che compiamo. Le ragioni che offriamo in favore delle nostre scelte, insomma, sarebbero sempre congegnate a posteriori, per dare conto di quanto accaduto come se l'avessimo veramente deciso noi. Secondo questa prospettiva, le confabulazioni servono in primo luogo al soggetto agente, che ha bisogno di confermarsi nella sua fiducia intuitiva di essere in controllo delle scelte e delle azioni che compie.

Se le teorie di Wegner e di Johansson si dimostrassero corrette, la tesi del libero arbitrio sarebbe in effetti confutata. Si noti: esiste una concezione filosofica, detta "compatibilismo", secondo la quale il libero arbitrio è possibile in un contesto deterministico e ciò nella misura in cui le nostre scelte coscienti, pur essendo interamente determinate, esercitano un potere causale sulle nostre decisioni e, dunque anche sulle nostre azioni (Locke, Leibniz, Hume, Mill e oggi Daniel Dennett sono tra i più noti difensori di questa concezione). Nel quadro esplicativo proposto da Wegner e Johansson, tuttavia, nessuna nostra decisione cosciente ha mai alcun potere causale. In quel quadro, dunque, noi non siamo liberi e, conseguentemente, nemmeno responsabili nemmeno se si assume il punto di vista del compatibilismo. È importante dunque chiedersi se la concezione epifenomenistica sia corretta.

### La confutazione della teoria di Wegner e Johansson

In realtà, non è difficile notare che Wegner e Johansson estrapolano dai loro dati un'interpretazione universale che quei dati non sono in grado di sostenere. La loro tesi è che l'esperienza della volontà cosciente – per mezzo della quale noi ci consideriamo autori delle nostre azioni – sia *sempre* ingannevole, nel senso che noi ci illudiamo di causare le azioni che compiamo, mentre l'efficacia causale è propria esclusivamente dei processi mentali che per loro natura sono, e sempre rimarranno, inconsci. Tuttavia gli esperimenti da loro presentati, ancorché sorprendenti, riguardano ambiti molto limitati dell'agire umano: la loro conclusione, dunque, si fonda su un'audace estrapolazione dal particolare al generale. Inoltre, in buona parte, i casi studiati proposti in questi esperimenti riguardano situazioni artificiali, in cui i processi di deliberazione non concernono cose che ci stanno veramente a cuore e su cui dunque pondereremmo attentamente. Infine Wegner e Johansson

presuppongono una tesi fenomenologicamente dubbia, poiché attribuiscono al senso comune (e alla filosofia) la tesi che le azioni volontarie siano causate dagli stati coscienti che abbiamo nel momento in cui pensiamo di causarle. In realtà, una cosa è la causazione volontaria delle azioni, una cosa diversa la nostra consapevolezza di tale causazione: e non è affatto detto che le due coincidano<sup>4</sup>.

In conclusione, è importante notare che sullo sfondo di questo tentativo di falsificazione del libero arbitrio (e di altri simili) c'è un presupposto molto comune, ossia che esisterebbe un solo tipo di causalità che spieghi tutti i tipi di azione e che sia sufficiente mostrare che i fattori mentali consci non giocano nessun ruolo in questo tipo di causalità. A mio giudizio, tuttavia, disponiamo oggi di buone ragioni per pensare che questo presupposto sia errato. Per comprendere il perché, ci viene in soccorso Hilary Putnam, uno dei maggiori filosofi degli ultimi decenni, che ha difeso con vigore una concezione pluralistica della causalità.

Secondo Putnam esistono «*as many kinds of cause as there as senses of 'because'*» [ci sono «tanti tipi di cause quanti sono i sensi del termine 'perché'»].<sup>5</sup> Un esempio può chiarire questa tesi, dal sapore esplicitamente aristotelico. Immaginiamo che un individuo abbia un infarto. Ci si può naturalmente allora chiedere perché ciò sia accaduto: se però questa domanda è chiara, non è chiaro come vi si debba rispondere. Molti sono, infatti, i tipi di risposta legittimi e per capire qual è la risposta più appropriata bisogna considerare il contesto di questa interrogazione. Se la domanda viene posta a un fisiologo, per esempio, la risposta potrebbe basarsi sulla ricostruzione dei processi causali che hanno portato all'occlusione di un'arteria; se a rispondere fosse invece il medico curante del tapino, la causa dell'infarto potrebbe essere individuata nel fatto che il paziente non è stato diligente nell'assunzione dei farmaci che gli erano stati prescritti; uno studioso di statistica medica potrebbe fare riferimento ai fattori ereditari di rischio nella storia familiare dell'infartuato; un familiare potrebbe invece arrivare ad addossarsi parte della responsabilità causale dell'evento, magari per non essere stato convincente nello spiegare quali erano i comportamenti che l'infartuato avrebbe dovuto evitare; e così via. Ovviamente, nessuna di queste spiegazioni è la spiegazione corretta, perché tutte, nel giusto contesto possono essere legittime. Sono dunque i contesti in cui un particolare evento, o azione, si verifica a indicare quale tipo di spiegazione causale potrà essere adeguata. Lo stesso può dirsi di molti altri tipi di spiegazioni, inclusi quelli di fenomeni intenzionali come le



**Insieme a Petter Johansson, lo psicologo Daniel Wegner (1948-2013) è stato uno dei maggiori sostenitori della concezione epifenomenistica della mente**

decisioni e le azioni: pensare che esista una spiegazione corretta e più fondamentale delle altre, argomenta Putnam, è frutto di una metafisica tanto diffusa quanto poco giustificata<sup>6</sup>.

Il pluralismo causale si presenta dunque come una base molto promettente per elaborare una concezione soddisfacente del libero arbitrio, anche se – ovviamente – si può stare certi che la discussione su questo tema continuerà finché esisterà la filosofia.

Mario De Caro  
Università Roma Tre

4. Per un approfondimento di queste tematiche, cfr. De Caro - Marraffa, *Mente e morale*, LUISS University Press, Roma 2016; A. Mele, *Free: Why Science Hasn't Disproved Free Will*, Oxford University Press, New York 2014, trad. it. *Liberi. Perché la scienza non ha confutato il libero arbitrio*, Carocci, Roma 2015; M. De Caro - A. Lavazza, *Free Will as an Illusion: Ethical and Epistemological Consequences of an Alleged Revolutionary Truth*, in «Social Epistemology Review and Reply Collective», 3 (2014), pp. 40-45.

5. H. Putnam, *The Threefold Cord: Mind, Body, and World*, Columbia, New York 1999, p. 138.

6. Per un quadro generale della concezione di Putnam, cfr. il suo *La filosofia nell'età della scienza*, a cura di M. De Caro e D. Macarthur, Il Mulino, Bologna 2012.



# Neuroetica

Andrea Lavazza

**L**a neuroetica è una disciplina del XXI secolo. E non solo perché ha trovato la propria denominazione negli anni Duemila (la data convenzionale è il 2002, il luogo San Francisco, Stati Uniti), ma anche per il fatto che i progressi delle neuroscienze e della neurotecnologia, come vedremo, sembrano particolarmente accelerati da un paio di decenni. In quanto campo di studio recente e in fase espansiva, la neuroetica ha confini piuttosto elastici e metodi ancora meno precisamente codificati. Tuttavia, la prima definizione generale riguarda le implicazioni e le conseguenze etiche, legali e sociali delle nuove conoscenze neuroscientifiche.

Si fa spesso riferimento anche a una bipartizione tra un'etica delle neuroscienze – più simile a una bioetica del cervello – e alle neuroscienze dell'etica – una sorta di filosofia morale naturalizzata. Questo secondo filone va alla ricerca delle basi cerebrali delle nostre decisioni e non esclude di potere formulare indicazioni a livello metaetico – ovvero, per esempio, se in generale sia preferibile un approccio utilitaristico o un approccio kantiano – sulla scorta dell'evoluzione e del funzionamento del nostro sistema nervoso.

Le neuroscienze dell'etica, pur molto affascinanti, sono ben lontane dall'aver prodotto risultati consolidati e ricadono in qualche misura nell'ambito di altri contributi di questo dossier. Qui, dunque, mi concentrerò su aspetti che possono sembrare più pragmatici e circoscritti, ma che a una più attenta analisi sono di grande portata e di immediato impatto sulla vita delle persone in società. Si tratta di temi che non discendono soltanto dalle conoscenze scientifiche che lo studio del cervello mette a disposizione; infatti, la tecnologia che sfrutta la migliore comprensione dei processi cerebrali fini permette di curare disturbi prima senza rimedio, così come di modulare l'attività neuronale di persone sane, in modi del tutto inimmaginabili in passato, se non forse nella fantascienza letteraria e cinematografica più recente.

## Un nuovo campo di indagine

La neuroetica, va precisato, non si occupa della ricerca in quanto tale né si impegna a elaborare soluzioni cliniche o tecnologiche, piuttosto cerca di evidenziare i nodi etici che possono formarsi e prova, laddove possibile,

a scioglierli o comunque a fornire elementi perché gli individui e gli organismi sociali abbiano più informazione e strumenti per decidere. Uno dei campi più promettenti, su cui sia le università sia le aziende stanno lavorando maggiormente, e che di riflesso fornisce materia di riflessione per la neuroetica (e presto per tutti i cittadini), è quello convergente di protesi neurali e di potenziamento umano. I nomi possono spaventare da un lato e far pensare a un futuro molto lontano dall'altro. Ma entrambe le reazioni sarebbero fuorvianti. Ciò che si sperimenta è per la gran parte rivolto al benessere delle persone e le applicazioni sono già tra noi. Quello che tuttavia accade è che, come spesso nelle cose umane, avanzamenti positivi hanno lati meno luminosi, conseguenze non previste, comportano rischi o possono essere sfruttati da malintenzionati per produrre vantaggi ad alcuni e danni ad altri.

## Il problema della *privacy*

Cominciamo con il tema generale della *privacy*. Se la riservatezza sull'individuo e sulle sue pertinenze è riconosciuta come un valore condiviso, tanto più rilevante sarà mantenere al riparo da divulgazione tutto quello che riguarda mente/cervello delle persone (la locuzione mente/cervello permette d'evitare di addentrarsi nel grande e controverso tema di quale rapporto vi sia tra mente e cervello, centrale per la filosofia e anche per le neuroscienze teoriche). Questo perché è proprio da mente/cervello che partono le nostre decisioni ed è lì che risiedono i nostri pensieri. Stupirà qualcuno sapere che decodificare, seppure in modo ancora rozzo e parziale, i contenuti mentali di un soggetto attraverso strumenti come la risonanza magnetica funzionale è già una realtà da qualche anno. Non che si possa leggere il pensiero complesso di un teologo; tuttavia, oggi siamo in grado di capire se una persona (che collabora all'esperimento), grazie soltanto alle macchine che spiano il suo cervello, sta osservando un martello oppure una mela, sta guardando un film dove c'è un inseguimento o un film dove c'è una scena senza movimento.

È abbastanza per farci pensare che dobbiamo proteggere al meglio i dati che riguardano il funzionamento cerebrale degli esseri umani, siano esami medici o elementi

che si possono ricavare da strumenti che entrano in contatto con i nostri neuroni. Le protesi che sempre di più aiuteranno portatori di handicap sensoriali e motori a recuperare udito, vista, tatto, capacità di presa degli arti superiori e motricità di quelli inferiori sono destinate ad agire sui codici cerebrali – l'attività elettrica – in cui sono scritte intenzioni e prese di decisioni di qualunque genere. E c'è già chi disegna scenari di hackeraggio umano: non solo presa di controllo di macchine da parte di pirati informatici, ma interferenza attiva nella nostra vita mentale da parte di ricattatori o terroristi ipertecnologici.

### **Comportamenti inappropriati e cambiamento della personalità**

I problemi etici non vengono unicamente dai possibili abusi, per i quali si invocano nuovi diritti umani da aggiungere al catalogo, tra i quali diritti alla privacy cerebrale e all'integrità mentale. Casi "filosoficamente" interessanti sono già sorti, alcuni finendo persino nelle aule di tribunale per i loro risvolti concreti, a seguito degli effetti collaterali di trattamenti contro il morbo di Parkinson. Tale malattia neurodegenerativa, nota per la rigidità che provoca nei movimenti a causa di una carenza del neurotrasmettitore dopamina, può essere contrastata con farmaci che aumentano la disponibilità di quest'ultima o con elettrodi impiantati direttamente nel cervello (DBS). Nel primo caso, in alcuni soggetti l'aumentata disponibilità di dopamina, sostanza chiave anche per i meccanismi della ricompensa cerebrale e del piacere, può indurre comportamenti dannosi o socialmente inappropriati, come il gioco d'azzardo compulsivo e la disinibizione sessuale. Ritenendo di non essere stati adeguatamente avvertiti dei rischi, alcuni di quei pazienti e le loro famiglie hanno promosso recentemente azioni risarcitorie verso i medici e le case farmaceutiche.

La stimolazione profonda ha invece prodotto situazioni nelle quali gli individui trattati, a fronte di un miglioramento delle proprie condizioni, hanno manifestato un cambiamento di personalità più o meno significativo, ma comunque avvertito da congiunti e amici. Ci si può chiedere se il "prezzo da pagare" alla terapia sia adeguato o meno, dato che si va a incidere sull'identità e sulla continuità del profilo psicologico di un essere umano, ovvero ciò che ci caratterizza e che probabilmente vorremmo maggiormente preservare insieme alla nostra memoria. Posto che tali effetti collaterali sono ormai noti, spetta al paziente valutare preventivamente lo scambio tra il contrasto della patologia, la quale va a intaccare anche le funzioni mentali, e i mutamenti imprevedibili di

personalità che potrebbero sorgere, tenendo presente che il neurostimolatore può essere spento facendone cessare l'azione complessiva. In questi ambiti, la riflessione neuroetica ha molto da dire e si sta esercitando nel fornire argomenti e valutazioni.

### **Prevenire è meglio che curare?**

Spingendosi ancora più in là, sono in via di sperimentazione tecnologie di rilevazione dei segnali cerebrali e di somministrazione di terapie dette a "ciclo chiuso". Se nel Parkinson si monitorano i sintomi in maniera tradizionale e poi si interviene con i metodi illustrati, nell'epilessia potrebbe essere estremamente benefico intuire in tempo l'insorgere di una crisi, rilevando attraverso elettrodi l'alterazione dell'attività cerebrale, e somministrare subito i farmaci specifici. Qualcosa di simile potrà farsi anche con le depressioni maggiori di origine organica che più si radicano più sono difficili da trattare. Se fosse quindi possibile individuare marcatori cerebrali dello stato depressivo, potrebbe essere contrastato tempestivamente l'abbassamento patologico dell'umore. Ma le cose rischiano di essere più complicate: se una persona che ha un impianto a "ciclo chiuso" contro la depressione è triste per la perdita di un amico, il sistema proverà a farle ritrovare il buon umore e quella persona potrebbe arrivare sorridente e poco afflitta al funerale, dando agli altri l'impressione di non essere addolorata per la scomparsa dell'amico.

Ma se possiamo decodificare un attacco epilettico o la depressione, non potremmo leggere gli impulsi violenti di criminali recidivi? Se di primo acchito questa potrebbe sembrare un'ottima forma di prevenzione dei reati più gravi, dovremmo fare i conti non solo con la difficoltà pratica di realizzare tali dispositivi, ma soprattutto con i dilemmi morali associati. Sarebbe lecito ricorrere a strumenti di questo tipo, imponendo sostanzialmente un controllo esterno sui pensieri degli individui? E in che modo si dovrebbe poi impedire che i potenziali criminali mettano in esecuzione l'atto violento concepito mentalmente? Difficile non pensare a programmi "riabilitativi" nello stile della famigerata "cura Ludovico" descritta in *Arancia meccanica*, romanzo che riecheggiava la nuova scienza degli anni Sessanta del secolo scorso.

### **Le ricadute sulla giustizia penale**

D'altra parte, in senso opposto a quanto detto finora sull'ambito del contrasto al crimine, le neuroscienze stanno facendo il loro ingresso anche nelle aule di giustizia, grazie alla pretesa di spiegare il comportamento deviante come frutto di un malfunzionamento cerebrale

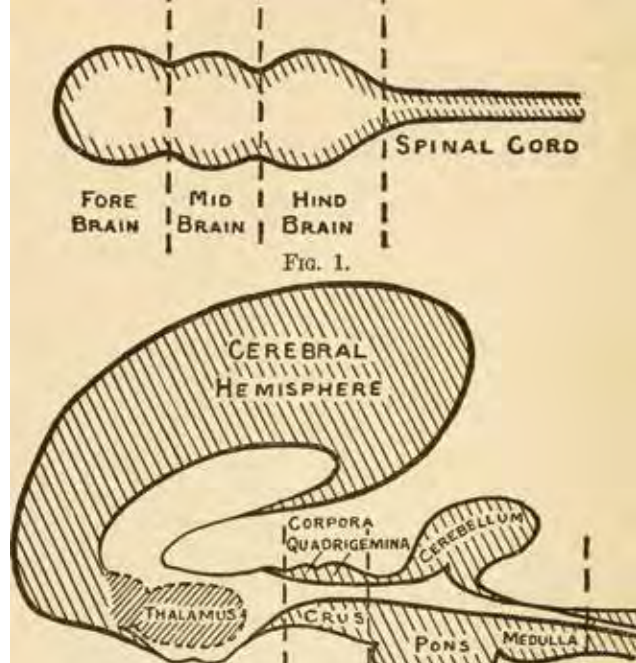


Illustrazione a corredo dello studio di E.H. Cameron, nel volume *Psychology and the school* del 1921

e non come libera determinazione dell'autore del reato. Come è noto, il diritto da secoli, in varie forme, prevede che alcuni soggetti non siano imputabili, ovvero che siano incapaci di intendere e di volere a causa di malattia mentale o disturbi psichiatrici. Ma si tratta di casi ridotti, di situazioni evidenti, mentre recenti perizie prodotte da colleghi difensivi in Italia (Paese all'avanguardia su questo fronte) hanno sostenuto che specifici profili genetici o alterazioni del sistema nervoso, invisibili se non con esami strumentali, possono annullare la capacità di dirigere il proprio comportamento, facendo idealmente dire che il crimine è stato commesso "dal cervello". Assoluzioni pronunciate da giudici convinti da tali argomenti hanno suscitato proteste e allarmi. Il tema è particolarmente intricato, tanto che tesi di questo tipo si candidano a sfidare i cardini del diritto penale. In futuro, quindi, avremo un altro terreno particolarmente sensibile per la neuroetica.

## Il potenziamento cognitivo

Infine, come accennato, scervo da aspetti terapeutici e giudiziari, sta emergendo come tema altrettanto delicato quello del potenziamento cognitivo. Si tratta di tutte quelle metodiche che promettono di aumentare o di prolungare l'uso al loro livello più alto di funzioni mentali quali la memoria, l'attenzione, il ragionamento, la risoluzione di problemi. Sono comprese sia sostanze chimiche, per lo più farmaci usati al di fuori della loro prescrizione tipica, sia macchine che intervengono sulla plasticità neuronale somministrando corrente a bassissimo voltaggio (con le piccole ed economiche cuffie della stimolazione transcranica, tDCS) o creando campi magnetici

(con i grandi e più costosi apparecchi della TMS). Gli effetti finora ottenuti sono controversi e di difficile valutazione, anche perché nel caso dei farmaci non si possono condurre esperimenti su persone. Tuttavia, il solo fatto che sia possibile fare crescere in modo semplice e senza apparenti danni collaterali le performance intellettuali degli individui ha spalancato scenari su cui la neuroetica si sta esercitando. Ci sono infatti molte ragioni che possono militare a favore o contro il ricorso al potenziamento, legate per esempio al rischio di creare nuove disuguaglianze o alla desiderabilità o meno che si perda l'abitudine allo sforzo e alla disciplina necessari per raggiungere senza aiuti tecnologici le stesse prestazioni. Ma è possibile replicare che da sempre l'essere umano ha cercato di migliorarsi con ogni mezzo e quelli più recenti non sono necessariamente diversi dal punto di vista della valutazione morale. E se davvero alcuni metodi di potenziamento si rivelassero molto efficaci, non dovremmo imporli a coloro che svolgono delicate professioni da cui dipende il benessere o la sicurezza di altri soggetti, come i chirurghi o i piloti di aerei di linea?

Sono soltanto alcune delle questioni che sorgono e che hanno bisogno di approfondimento basato sia sulla competenza tecnico-scientifica sia sulla capacità di argomentare a livello etico. Dilemmi come quelli qui presentati potranno presto porsi ai decisori politici e ai legislatori, oltre a interrogare ciascuno di noi. Si pensi agli insegnanti di fronte alla diffusione di eventuali potenziatori cognitivi tra gli studenti. Che valore ha un'interrogazione perfetta propiziata da un farmaco per la memoria, se poi le nozioni vengono perse perché non veramente assimilate e fatte proprie? La neuroetica non darà risposte definitive, ma si propone di contribuire a una società informata e responsabile.

Andrea Lavazza

Centro Universitario Internazionale, Arezzo

## BIBLIOGRAFIA

- Boella L.**, *Neuroetica. La morale prima della morale*, Cortina, Milano.  
**Illes J.** (a cura di), *Neuroethics: Anticipating the Future*, Oxford University Press, New York.  
**Lavazza A. - Sammiceli L.**, *Il delitto del cervello. La mente tra scienza e diritto*, Codice, Torino.  
**Lavazza A. - Sartori G.** (a cura di), *Neuroetica*, il Mulino, Bologna.  
**Levy N.**, *Neuroetica*, Apogeo, Milano.  
**Raine A.**, *L'Anatomia della violenza. Le radici biologiche del crimine*, Mondadori Università, Milano.  
**Sirgiovanni E. - G. Corbellini**, *Tutta colpa del cervello. Un'introduzione alla neuroetica*, Mondadori Università, Milano.

# Neuroscienza e antropologia

Juan José Sanguinetti

**L**a neuroscienza oggi sta al centro dell'attenzione di quasi tutti i livelli del sapere. L'interesse che suscita è dovuto al fatto che essa ci offre sempre più una spiegazione di numerosi aspetti del comportamento umano. Sin dai tempi antichi era già saputo in termini generali che l'essere umano è governato e pensa "con la testa", cioè, grazie al suo cervello. Le capacità psichiche sono collegate al funzionamento cerebrale. Ma oggi con la neurobiologia questo fatto è confermato e illustrato in tanti modi. Non esiste alcun settore delle attività umane, quali la coscienza, la libertà, la moralità, le relazioni sociali, la religione, su cui la neuroscienza non abbia qualcosa da dire. D'altra parte, però, l'uomo è stato sempre studiato dall'antropologia filosofica (chiamata anche con altri nomi, come psicologia filosofica). Nasce così il problema dei rapporti tra la neuroscienza e l'antropologia, presupponendo che tale distinzione sia ammessa, ciò che a sua volta comporta accettare la distinzione tra le scienze e la filosofia.

## La parzialità metodologica della neuroscienza

Il titolo di questo contributo suggerisce l'esistenza di una differenza di metodo e di oggetto tra l'antropologia filosofica e la neuroscienza. Quest'ultima è una disciplina biologica. Il suo orizzonte di comprensione è limitato a ciò che è osservabile da fuori, cioè dai sensi esterni, ciò su cui possiamo agire fisicamente. La neuroscienza può darci così una descrizione e una spiegazione empirica della struttura e delle funzioni del sistema nervoso. Ma non può, *con i propri metodi*, dirci che cosa sono il pensiero, la filosofia, la giustizia, la persona. Infatti, quando riflettiamo su ciò che è un pensiero e il suo legame con la realtà, o sulla libertà come modo di agire umano relativo alla nostra responsabilità, adoperiamo un modo di pensare riflessivo *filosofico* che non si può giustificare con criteri fisici, chimici o biologici, cioè scientifici (nel senso delle scienze naturali o positive). La disciplina filosofica invocata al riguardo di solito è la filosofia della mente. Personalmente preferisco parlare di antropologia filosofica, alla quale appartengono le discussioni specifiche della *Philosophy of Mind*.

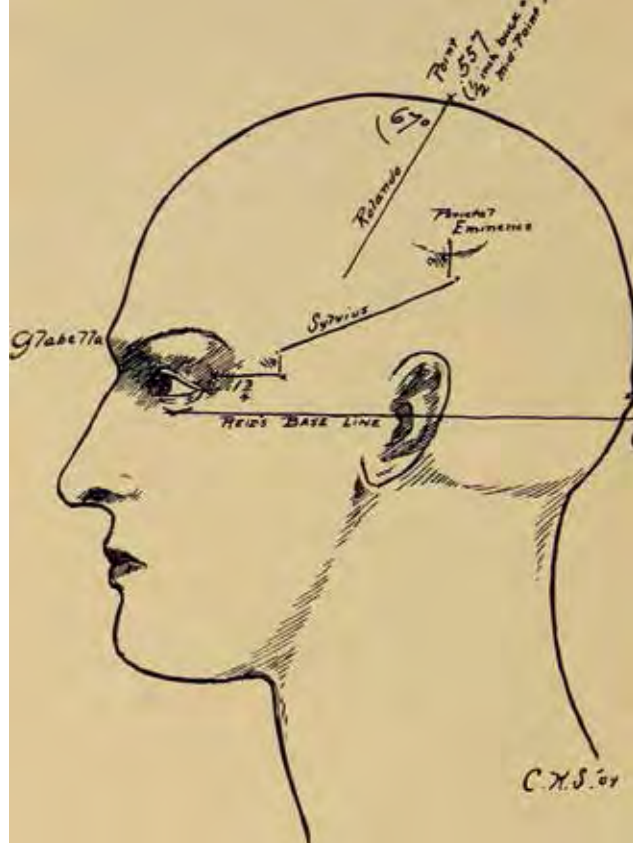
Ciò che ho appena detto forse potrebbe sorprendere il neuroscienziato, dal momento che egli tiene conto

normalmente di nozioni quali io, emozioni, razionalità, solo che il suo compito è di metterle in rapporto con il cervello o con funzioni cerebrali. Per quanto egli così facendo scopra delle correlazioni o "sedi" – ad esempio, le aree linguistiche – e rapporti causali – una certa integrazione neurale dà luogo alla percezione tridimensionale, l'ippocampo è la sede della memoria, ... –, lo scienziato non può che *presupporre* l'esistenza e il senso delle dimensioni psichiche, che in quanto tali non sono osservabili, benché possano essere percepite interiormente come fenomeni di prima persona e anche comprese a livello concettuale.

Non per questo motivo il neurobiologo è un filosofo e neanche uno psicologo. Nel suo compito scientifico, quindi, egli non domina completamente il suo oggetto di studio, perché si limita a considerarlo in un modo parziale, anche se non fosse consapevole del tutto di questo fatto. Se egli rapporta le emozioni a determinati circuiti cerebrali, è perché egli *sa* per esperienza che cosa sono le emozioni e ne comprende il significato nella vita umana o animale. Se poi comincia a riflettere sistematicamente su quei punti ("che cosa è la libertà?, che cosa è pensare?"), allora egli farà filosofia, anche senza saperlo. Perfino se egli riduce il pensiero a una serie di attivazioni neurali o di funzioni cerebrali, non può evitare così di situarsi a un livello filosofico. Il riduzionismo accolto non come metodo, bensì come giudizio complessivo e definitivo su come è la realtà è una posizione filosofica, con l'aggiunta però dell'*ismo*: fisicismo, biologismo, psicologismo, ...

## Interazioni tra la neuroscienza e la filosofia dell'uomo

Tra le scienze e la filosofia, tra la neurobiologia e la filosofia dell'uomo, ci sono necessariamente delle interazioni. Alcune sono interazioni tacite che soggiacciono al pensiero dello scienziato. Egli non può evitare di situare le sue ricerche entro una cornice di senso che riceve dalla cultura e da un minimo di riflessione personale. Ciascuno sa, almeno in modo implicito, che cosa sono la verità e l'errore, la realtà o ciò che è irreali, il pensiero corretto e l'assurdo, benché ci possano essere casi problematici non facili da giudicare.



L'immagine è tratta dal volume di J.W.D. Maury, *Surgical differentials*, pubblicato nel 1904

Queste interazioni sono naturali, dal momento che i dati empirici sulle realtà di fatto vanno sempre interpretati in qualche modo. A sua volta, un'interpretazione assunta può farsi carico dei nuovi dati in arrivo. Vi sono quindi due piani che si correggono a vicenda, uno dall'alto e l'altro dal basso. Ora un certo settore "sommo" del piano superiore, per continuare a usare la metafora spaziale, corrisponde alla "filosofia implicita" di ogni persona, quali sono, concretamente, le sue idee o convinzioni sulla realtà, sulla verità, sulla scienza, sulla razionalità, sul bene, su Dio. Qualora egli rifletta esplicitamente su questo piano "più alto" in rapporto ai dati e alle conoscenze scientifiche, avremo una forma di pensiero filosofico nel senso usuale del termine, cioè la filosofia come riflessione tematica, dichiarata e ragionata, che è appunto il tipo di pensiero sviluppato dai filosofi professionisti. Naturalmente in questi campi sorgono spesso dei conflitti o dei dubbi d'interpretazione, teorici o pratici. Così, secondo certi dati empirici, una persona potrà subire un difetto nelle sue capacità cognitive o affettive, anche patologico, e potrebbe anche succedere che tale deficit non possa essere interpretato in un modo definitivo a causa della sua complessità. È una situazione normale della neuropsicopatologia. Ma l'interpretazione *ultima* sul comportamento personale in universale, ad esempio su questioni come la libertà o i valori etici, dipende dall'idea che si abbia della libertà, della moralità e

in ultimo termine dell'essere umano nel suo complesso. È in questo senso che la psiconeuropatologia interagisce con una certa visione dell'uomo e viceversa.

Ne segue che la scienza e la filosofia non possono lavorare ignorandosi a vicenda. Questo a livello tacito – occulto – è del tutto impossibile. Invece è possibile che si produca tale ignoranza reciproca dal punto di vista tematico, il che non è desiderabile e a un certo punto è pericoloso, poiché il pensiero tacito può contenere delle confusioni, la peggiore delle quali sarebbe credere che ciò che la scienza empirica scopre avrebbe un valore di verità filosofica (anche senza dirlo così). A un certo punto della ricerca l'incontro tra livello scientifico e filosofico è necessario. Se viene omissso, impoverisce il sapere e rischia di favorire la superficialità o la semplificazione.

### La neuroscienza arricchisce la filosofia dell'uomo

In che senso la neuroscienza apporta conoscenze interessanti per la filosofia dell'uomo? Indicherò soltanto alcuni brevi punti al riguardo. La neuroscienza innanzitutto evidenzia come le capacità psichiche sono associate a un settore del sistema nervoso se è convenientemente attivato, di solito tramite una rete complessa di interazioni neurali. La tesi classica secondo cui le facoltà sensitive corrispondono a un organo fisico sensoriale, dal quale dipende il loro funzionamento adeguato, si estende così a tutto il settore della percezione del mondo corporeo e del proprio corpo, con i conseguenti affetti ed emozioni e l'ulteriore risposta comportamentale. L'ambiente incide sull'organismo apportando informazione. Il cervello elabora tale informazione e quindi fornisce una risposta che viene trasmessa a diverse parti del corpo nel contesto del suo agire nel mondo.

Tutto ciò illustra in modo preciso il senso dell'unità sostanziale, dinamica e relazionale tra la mente – l'anima, lo spirito – e il corpo. La neuroscienza ha fatto vedere l'importanza della conoscenza sensoriale per la comprensione intellettuale e per l'esercizio della libertà. Il razionalismo aveva ridotto la sensibilità a un ruolo secondario. Un'altra conseguenza della valorizzazione della sensibilità è stata quella di facilitare una migliore comprensione della psicologia e del comportamento degli animali. Si è scoperta in questo senso una particolare vicinanza tra l'uomo e gli animali, il che è compatibile con la trascendenza della dimensione spirituale della persona.

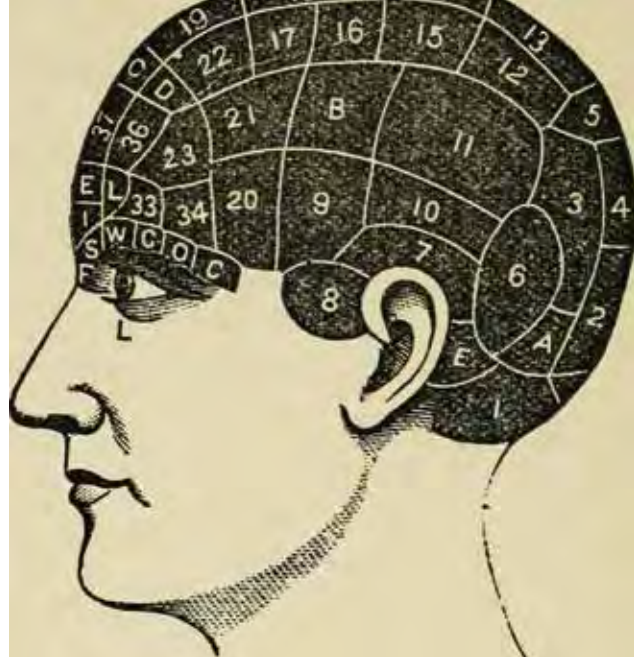
La classificazione classica, di stampo aristotelico, dei sensi esterni ed interni è stata ampliata e corretta in tanti aspetti grazie alle nuove conoscenze neuropsicologiche. Le funzioni e il dinamismo della sensibilità somatica, prima assegnate in modo vago al tatto, sono state

ridimensionate e arricchite dallo studio delle sensazioni che informano sullo stato del proprio corpo, un aspetto che era sconosciuto dagli antichi. La coscienza del proprio corpo corrisponde in modo basilare alle sensibilità cutanea, propriocettiva, viscerocettiva, nocicettiva e vestibolare (sensibilità inerziale del corpo).

Le vie neurali che mettono in comunicazione le aree deputate alla percezione, alle emozioni, ai compiti esecutivi, al linguaggio e alla motricità indicano le modalità e la complessità dei rapporti interattivi tra cognizione, emozione, pensiero, decisione e motricità. Questi rapporti, poco studiati dalla tradizione classica e anche dalla psicologia moderna, si possono seguire in una misura considerevole con lo studio dei circuiti cerebrali sottostanti. Da qui emerge molta chiarezza sulle fitte interazioni esistenti tra le diverse dimensioni della persona, nonché sulle anomalie che sorgono quando le integrazioni tra quei settori sono bloccate e attenuate a causa di diversi fattori. La neuroscienza quindi non si limita a mostrare all'antropologia il semplice supporto neurale delle prestazioni psichiche. Le ricerche neurali consentono di stabilire con più precisione tanti dettagli delle operazioni psichiche e degli stati psichici, e di scoprire e approfondire le loro funzioni e relazioni, prima ignorate o forse solo vagamente intuite.

Inoltre la neuropsicologia apporta un ampio quadro dell'affettività umana, con distinzioni sulle emozioni e sugli umori o stati d'animo, con una ricchezza di dettaglio che va molto al di là di quanto si sapeva seguendo la semplice classificazione classica delle passioni. Qualcosa di simile si può dire riguardo alla memoria e alla coscienza, per non parlare delle scoperte neurobiologiche sul linguaggio, collegate allo studio del pensiero e della coscienza. Così, grazie alla psicologia cognitiva, affiancata alla neuroscienza, riconosciamo diversi tipi di memoria (di lavoro, procedurale, semantica, narrativa).

In modo analogo, oggi distinguiamo diversi tipi di coscienza – e di stati e processi inconsci, ad esempio la visione cieca –, sin dalla coscienza come stato di veglia fino all'autocoscienza dell'io, oppure la coscienza fenomenica e la coscienza di accesso, e conosciamo pure i diversi gradi e stati della coscienza o della sua mancanza, quali l'eccitazione (*arousal*), l'attenzione, il sopore, il sonno, insieme alle rappresentazioni oniriche, nonché gli stati alterati quali il coma, lo stato vegetativo o quello di *locked-in*. Con l'aiuto della neuropsicologia cognitiva, poi, ci sono buone prospettive attualmente per distinguere molti aspetti dell'immaginazione, poiché non sono uguali l'immaginazione come sogno, come allucinazione, o in quanto collegata ai ricordi, al futuro possibile o alle realtà fittizie.



L'immagine fa parte del volume *Brain and mind; or, Mental science considered in accordance with the principles of phrenology, and in relation to modern physiology* pubblicato negli Stati Uniti da Henry S. Drayton nel 1882.

Un altro campo in cui la neuroscienza ha ottenuto risultati antropologicamente rilevanti è quello delle motivazioni e impulsi appetitivi, strettamente collegati alla percezione, alle emozioni e alla memoria. Oggi si conoscono abbastanza bene i dinamismi della fame, della sete, della sessualità, e la loro connessione con aspetti quali il piacere, il dolore e la sofferenza. Grazie a queste conoscenze è stato possibile studiare in dettaglio i meccanismi della dipendenza.

La scoperta dei neuroni specchio ha aperto la strada in prospettiva neurobiologica alla tematica del rapporto con gli altri, concretamente a questioni sull'empatia e l'imitazione, un argomento che completa la neuropsicologia della percezione e del riconoscimento degli altri (la loro voce, il loro volto). Si è scoperto fino a che punto il processo di maturazione cerebrale cognitivo ed emozionale è fortemente collegato all'ambiente familiare – presenza materna e paterna – dei primi anni dell'infanzia. L'intelligenza sociale è in connessione con circuiti corticali e sottocorticali, contando naturalmente su un adeguato sviluppo cerebrale sin dall'infanzia. Lo sviluppo delle virtù cognitive ed emotive modella e rafforza le connessioni cerebrali giuste. Si stabiliscono così rapporti tra neuroscienza, psicologia positiva ed etica, rilevanti in campo educativo.

Un altro contributo della neurobiologia all'antropologia è stata la scoperta delle basi neurali di numerosi difetti cognitivi e affettivi che in certi casi possono dare luogo a quadri patologici. La neuroscienza ha consentito una migliore comprensione di molti disturbi psicopatologici,

il che favorisce una distinzione più chiara tra difetti, vizi, patologie, eccellenza – virtù – e differenze (ad esempio di tipo culturale).

L'apprendimento e le correzioni sono possibili grazie alla plasticità cerebrale. In termini generali, le caratteristiche dell'architettura cerebrale, come la complessità, la plasticità, la versatilità, il riutilizzo neurale, il funzionamento a rete, fanno capire come il cervello umano possiede caratteristiche biologiche tali da permettere il radicamento di capacità psichiche e il loro *flourishing*. La neuroscienza comunque non arriva con i suoi metodi a stabilire o a giustificare ciò che riteniamo normale, difettoso, diverso o patologico. La discussione approfondita su questi temi comporta situarsi sul piano metodologico del pensiero filosofico.

I punti elencati non sono semplicemente teorici. Possiamo intervenire sul cervello in un modo tecnico oppure intenzionale. Gli interventi tecnici o fisici (spesso medici) più impiegati oggi, a parte la chirurgia, sono di tipo farmacologico o neurocomputazionale. Essi possono avere una finalità terapeutica oppure di potenziamento. Gli interventi che chiamo intenzionali sono indiretti e più “umani”, perché sono proprio i rapporti ordinari effettuati tramite il linguaggio e le relazioni interpersonali. La potenza tecnologica nella manipolazione del cervello è enormemente cresciuta e implica una formidabile sfida etica ed umana. È questo un altro terreno di confluenza tra neuroscienza e filosofia dell'uomo.

### L'antropologia filosofica illumina le conoscenze neurobiologiche

Certe domande fondamentali non possono trovare risposta solo con la neuroscienza. Alcune di esse sono state già menzionate. I principi e le idee di base sulla moralità, la libertà, la verità, il pensiero, la religione, la dignità personale, corrispondono a un tipo di pensiero comprensivo originario che trascende la metodologia delle scienze. Se queste idee, valori, convinzioni, non solo culturali, ma radicati anche universalmente nella capacità razionale umana, vengono messe in contatto con le conoscenze neurobiologiche, allora emergono riflessioni, argomentazioni e conclusioni antropologiche che caratterizzano il pensiero filosofico come sapere più o meno sistematico.

È così che si pongono – e si possono risolvere – certe questioni fondamentali, ad esempio il problema della distinzione e delle interazioni tra atti psichici – mentali – ed eventi neurali (un tradizionale problema della filosofia della mente). Altri simili argomenti sono i seguenti: l'esistenza di una dimensione personale trascendente la corporeità – l'anima, lo spirito, la libertà, la volontà, l'intelletto – e il loro rapporto con il cervello; l'identità

dell'io o della persona; i fondamenti del comportamento etico; la distinzione ontologica tra persone, animali, macchine informatiche, sistemi sociali e istituzioni.

L'antropologia filosofica si arricchisce ed è stimolata dal contatto con le neuroscienze. Potrebbe anche guidarle in certi versanti, specialmente nelle loro applicazioni terapeutiche, educative o di potenziamento. Tutto questo può essere inteso nel quadro di un rapporto interattivo tra discipline come sono la psicologia, la scienza computazionale, la psichiatria, oltre quelle menzionate in questo articolo.

Ho cercato di presentare in una breve sintesi il quadro globale dei possibili rapporti tra le neuroscienze e la filosofia sull'uomo. Le posizioni filosofiche al riguardo sono conosciute (dualismo, materialismo, computazionalismo, emergentismo, funzionalismo). Credo che in un modo spesso extra-accademico e trasversale questi rapporti siano oggi più intensi di quanto si pensi, sia tra scienziati e filosofi sia nel pensiero personale di ogni culture delle scienze.

Juan José Sanguineti

Pontificia Università della Santa Croce, Roma

### BIBLIOGRAFIA

- Ales Bello A. - Manganaro P.** (a cura di), ... *e la coscienza? Fenomenologia, Psico-patologia, Neuroscienze*, Laterza, Bari 2012.
- Auletta G. - Colagé I. - Jeannerod M.** (a cura di), *Brains Top Down. Is Top-Down Causation Challenging Neuroscience?*, World Scientific, Singapore 2013.
- Bennett M.R. - Hacker P.M.S.**, *Philosophical Foundations of Neuroscience*, Blackwell, Oxford 2003.
- Fuchs Th.**, *Das Gehirn - Ein Beziehungsorgan. Eine phänomenologisch-ökologische Konzeption*, Kohlhammer, Stuttgart 2009.
- Gabriel M.**, *I Am Not a Brain*, Polity Press, Cambridge 2017.
- Glannon W.**, *Brain, Body, and Mind*, Oxford University Press, Oxford 2013.
- Lavazza A.** (a cura di), *L'uomo a due dimensioni. Il dualismo mente-corpo oggi*, Mondadori, Torino 2002.
- Lavazza A.**, *Filosofia della mente*, La Scuola, Brescia 2015.
- Legrenzi P. - Umiltà C.**, *Neuromania. Il cervello non spiega chi siamo*, Il Mulino, Bologna 2011.
- Northoff G.**, *Humans, Brains, and Their Environment: Marriage between Neuroscience and Anthropology?*, in «Neuron», 65 (2010), pp. 748-751.
- Sanguineti J.J. - Acerbi A. - Lombo J.A.** (a cura di), *Moral Behavior and Free Will*, IF Press, Morolo (FR) 2011.
- Sanguineti J.J.**, *Voce Philosophical Relevance of Neuroscience*, in «New Catholic Encyclopedia Supplement 2012-2013: Ethics and Philosophy», ed. Robert L. Fastiggi, vol. 3. Gale, Detroit 2013, pp. 1065-1068.
- Sanguineti J.J.**, *Neuroscienza e filosofia dell'uomo*, Edusc, Roma 2014.

# Quali novità per la prima prova dell'esame di Stato 2019?

Bianca Barattelli

LA RIFORMA DELL'ESAME DI STATO APPORTA ALCUNE NOVITÀ FINALIZZATE AL POTENZIAMENTO DEL CONTROLLO LINGUISTICO.

Come già successo nel 1999 quando vennero introdotte all'Esame di Stato le nuove tipologie di analisi del testo, saggio breve e articolo di giornale, il cambiamento per la prova d'italiano previsto dal decreto legislativo 62/2017 ha comportato disorientamento e apprensione. Reazioni più che legittime, visto che la novità è stata accompagnata da un cambio di governo e che il *Documento di lavoro per la preparazione delle tracce* è stato reso pubblico solo il 4 ottobre, ad anno scolastico già ampiamente iniziato.

Fino a quel momento, l'unico riferimento era l'art. 17, comma 3 del suddetto decreto:

La prima prova, in forma scritta, accerta la padronanza della lingua italiana o della diversa lingua nella quale si svolge l'insegnamento, nonché le capacità espressive, logico-linguistiche e critiche del candidato. Essa consiste nella redazione di un elaborato con differenti tipologie testuali in ambito artistico, letterario, filosofico, scientifico, storico, sociale, economico e tecnologico. La prova può essere strutturata in più parti, anche per consentire la verifica di competenze diverse, in particolare della comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi, oltre che della riflessione critica da parte del candidato.

Con la diffusione del *Documento*, l'orizzonte ha però cominciato a rischiararsi: la riflessione sulla nuova prova di italiano, che per il secondo ciclo prosegue coerentemente nella linea già individuata per il primo, è stata condotta da un gruppo di esperti coordinato da Luca Seriani, del quale è ben nota – accanto al valore dello studioso – la grande sensibilità per la didattica e per la scuola. Le indicazioni su come formulare le consegne e l'illustrazione delle diverse tipologie, ridotte a tre, sono puntuali e molto operative, facili quindi da calare nel lavoro in classe. Verso la nuova prima prova si può quindi procedere seguendo un percorso definito con chiarezza e – soprattutto – dotato di un senso ben esplicitato. Tuttavia anche oggi, come vent'anni fa, il contenitore proposto dai documenti ministeriali deve essere riempito

to sostanzialmente “dal basso”. E del resto, i maggiori esperti della scuola reale sono pur sempre gli insegnanti: è soprattutto la loro esperienza e sensibilità a mettere gli studenti nella condizione migliore non solo di affrontare l'esame (in fondo solo una tappa, per quanto imprescindibile) ma anche e soprattutto di acquisire quell'immenso patrimonio che è la padronanza della madrelingua.

La *ratio* che ha portato al cambiamento recente è da un lato l'eccessiva varietà delle tipologie, che disorientava gli studenti anziché agevolarli, e l'ipertrofia dei documenti (non di rado giustapposti in modo casuale) forniti per la tipologia B, che portava gli studenti a produrre testi spesso sgangherati e basati su un “taglia-e-incolla” che poco aveva di autonomo e personale. C'è però anche un'esigenza più alta: accertare – indipendentemente dal percorso di istruzione seguito – tutte le competenze di lingua irrinunciabili per il futuro cittadino, cioè «comprensione degli aspetti linguistici, espressivi e logico-argomentativi» nonché «riflessione critica», per riprendere le parole del decreto 62/2017.

I vari rapporti sulla scuola italiana ci hanno purtroppo messi di fronte alla triste realtà dell'analfabetismo funzionale, e oggi più che mai invece è necessario disporre di strumenti sicuri per comprendere i messaggi ed esprimere in modo adeguato le proprie idee: le parole sono pesanti, ma i nostri alunni sembrano non averne piena consapevolezza. Gli autori della letteratura (sui cui testi finora la didattica della scrittura, ammesso che le sia stato dedicato uno spazio, si è nel triennio quasi esclusivamente fondata), per quanto il loro valore formativo sia indiscusso, non costituiscono il materiale più adatto per acquisire, consolidare e affinare le competenze di lingua e scrittura: per incrementare il lessico e migliorare sintassi e argomentazione giova senz'altro di più frequentare regolarmente i quotidiani a diffusione nazionale (specialmente editoriali su tematiche di ampio respiro, supplementi culturali, articoli su costume e società), le riviste che trattano di geopolitica o scienza, la buona saggistica anche divulgativa.



## Comprendere il testo

Scrivere correttamente e chiaramente è il presupposto fondamentale, ma non meno importante è comprendere un testo a livello globale e analitico (includere inferenze, deduzioni, presupposizioni, sfumature); riuscire a riassumerlo selezionando e gerarchizzando le informazioni in modo non arbitrario né casuale; saper riformulare e parafrasare; abituarsi ad argomentare in modo civile e convincente senza limitarsi ad affermare o peggio “urlare” e “odiare”, come i social media e l’andazzo generale fanno disgraziatamente riscontrare con sempre maggiore frequenza.

Le proposte del gruppo di Serianni sono fondamentali nel segno della continuità, ma intendono focalizzare l’attenzione su aspetti oggi non sempre adeguatamente considerati: la scuola resta la palestra ideale per imparare a scrivere testi complessi, per arrivare ai quali aver imparato a fare temi e “saggi brevi” rimane sempre utile, ma a monte di una buona produzione di carattere espositivo-argomentativo ci dev’essere la sicurezza nel comprendere il significato e l’architettura del testo.

Un altro aspetto che porterà effetti benefici al rinnovamento della didattica è l’attenzione riservata alle consegne e alle indicazioni su come articolare il testo da produrre: la scarsa qualità degli elaborati scolastici può dipendere anche dalla genericità delle richieste.

Altra novità importante sono i criteri per la valutazione, comuni e specifici per le singole tipologie, perché hanno indicatori che richiederanno un generale ripensamento sulla competenza da considerare: non più una prima prova intesa come prevalentemente di scrittura, ma veramente di lingua nel senso più alto e completo.

## Le tre tipologie

Le tre tipologie individuate sono molto vicine a quelle attuali, eccezion fatta per l’articolo di giornale che è però una tipologia da specialisti: a scuola spesso si è tradotta in una simulazione artificiosa e velleitaria e quindi non saranno in molti a rimpiangerla; più utile se mai è leggere testi giornalistici e analizzarli dal punto di vista stilistico e argomentativo. Le nuove tipologie sono inoltre accomunate dal fatto di poter essere svolte secondo livelli diversi di approfondimento e di prevedere attività di analisi/interpretazione di un testo accanto alla produzione libera.

Vediamone nel dettaglio la *quidditas*:

### *Analisi di un testo letterario italiano*

Prevede due tracce anziché una, e viene sottolineato che il testo non deve rientrare necessariamente nelle letture fatte in corso d’anno ma va invece considerato



l’occasione per «interagire con un testo letterario inserendo nel proprio orizzonte formativo ed esistenziale» (*Documento di lavoro*, tipologia A): fare cioè quello che normalmente fa un lettore consapevole, il quale continua ad avere familiarità con la letteratura anche quando è uscito dalla scuola.

I testi, che vanno dall’Unità a oggi, sono da comprendere a livello di contenuto e di costruzione formale (evitando però domande di metrica o retorica fini a se stesse), da riassumere e da interpretare, corredandoli infine di un approfondimento letterario o di una riflessione personale sul tema centrale del testo. Qui viene valorizzata la capacità di comprendere le implicazioni letterarie, commentare, interpretare e contestualizzare; sul piano della scrittura prevale la risposta puntuale e sintetica, la riformulazione in breve, il testo discorsivo ben articolato ma piuttosto conciso.

### *Analisi e produzione di un testo argomentativo*

Possiamo immaginare, per la terna di tracce prevista, un brano tratto da un saggio oppure un pezzo giornalistico, legato a un tema rilevante sul piano culturale (e verosimilmente già almeno accennato nel corso del percorso scolastico), da comprendere per contenuto e strutturazione logica e usare come punto di partenza per un elaborato personale. Gli ambiti di riferimento sono gli stessi della vecchia tipologia B, con l’unica differenza che compare l’aggettivo *filosofico* e scompare *politico*, e sono gli ambiti in cui è suddiviso il

nostro sistema scolastico: ciò dovrebbe dare a tutti gli studenti l'opportunità di valorizzare la preparazione specifica raggiunta all'interno del proprio percorso formativo. Ragionevolmente confluisce in questa anche la vecchia tipologia C, facendo in modo che la trattazione storica sia sostenuta da documenti di supporto e circoscritta come richiesta a quanto effettivamente alla portata di un diciottenne: infondati quindi l'allarmismo e l'indignazione di coloro i quali considerano la scomparsa del tema storico un attentato alla Storia e alla democrazia. La tipologia B unisce le competenze di comprensione e riscrittura a quelle argomentative, e presuppone la capacità di orientarsi nella complessità e di produrre testi adeguatamente articolati.

*Riflessione critica di carattere espositivo-argomentativo su tematiche di attualità vicine all'orizzonte esperienziale delle alunne e degli alunni*

La prova è quella che più si avvicina al tema classico, però a partire da una traccia con indicazioni precise sullo svolgimento e che può prevedere anche un breve testo d'appoggio, con un forte accento sulla riflessione critica (mettendo quindi in guardia contro gli sbrodolamenti sconclusionati a base di stereotipi e frasi fatte). Resta l'incognita di cosa debba intendersi per «orizzonte esperienziale delle alunne e degli alunni», ma verosimilmente ci si vuole riferire a un'attualità che privilegi tematiche vicine alla realtà dei giovani (ambiente, società, lavoro, tecnologia, comunicazione e simili) anziché chiedere di pronunciarsi sui massimi sistemi in quattro o cinque colonne di foglio protocollo.

### Le novità sostanziali

In sostanza, la cosiddetta *task force* si è mossa senza stravolgere l'esistente e introducendo come novità l'accento su comprensione del testo, stesura di un testo ben strutturato e capacità di esprimere giudizi critici e personali: quello che, attraverso la lingua, ci fa veramente uguali.

Forse possiamo vedere nelle consegne del 2018 una sorta di transizione morbida verso la nuova prima prova. Anche se indipendenti dal lavoro del gruppo di Serriani, rispetto a quelle degli anni precedenti le tracce dell'ultimo esame hanno avuto il pregio di una maggiore attenzione al testo in sé (le domande per l'analisi del brano del *Giardino dei Finzi-Contini*, scovre dalle richieste formali fini a se stesse che spesso accompagnano questo tipo di prova, hanno riscosso il favore di molti), di una apprezzabile asciuttezza e funzionalità dei documenti, di una formulazione articolata delle tracce dei temi, per i quali inoltre sono stati forniti testi d'appoggio e di stimolo.

### Suggerimenti didattici

Quali potrebbero essere dunque le attività su lingua e scrittura più utili da proporre? Comprensione sul significato complessivo del testo e domande più puntuali sul significato di singole parole o espressioni figurate; richieste sulla funzionalità di scelte grammaticali (come gli usi modali dei verbi o la scelta di un tempo o modo rispetto a un altro; il ricorso a particolari pronomi personali, possessivi o dimostrativi; la formazione delle parole, ...); esercizi di riassunto o parafrasi; riformulazione secondo modalità schematiche (elenco puntato, lista, mappa concettuale, ...); riconoscimento di posizioni argomentative e di organizzazione logica o retorica; sostegno o confutazione di una tesi; produzione scritta personale partendo da un testo sul quale sia stato compiuto preventivamente un lavoro approfondito di comprensione.

Per esemplificare qualcuna di queste attività possiamo usare un brano di Domenico Starnone (*Pianeta terra*, apparso su «Internazionale» n. 1254 del 4 maggio 2018): entro parentesi alcuni possibili sviluppi della consegna.

Visione d'insieme. Siamo su un frammento di materia su cui brulichiamo notte e giorno in veste di animaletti sapienti che si ritengono i migliori animali in circolazione. Ci sono terremoti frequenti, tempeste frequentissime, alluvioni strafrequenti, siccità, ampie aree dove si muore di fame e di sete, cambiamenti climatici che avanzano a marce forzate senza che si muova un dito per una manutenzione più oculata della nostra scheggia. Sono in atto o si preparano guerre di tutti i tipi: finanziarie, spionistico-telematiche, commerciali, di semplice massacro. Secondo una vecchia prassi paesi strapotenti mettono a ferro e fuoco intere regioni strapovere nell'idea che, lontano da casa loro, possano chiarire in modo definitivo quali sono le gerarchie che devono governare questo frammento di big bang. Sono microguerre per prova, regolari, terroristiche, regolar-terroristiche, ma sempre folli e con sterminio di inermi che all'improvviso si allunga fino alle aree agiate. Tutti i paesi e i paesini che hanno armi nucleari – se non ce le hai conti meno di zero – si fanno inchini e riverenze di pace lustrando ossessivamente il bottone o il bottoncino del massacro. [...]

- Che cosa vuol dire il verbo *brulicare*, e in che rapporto è con l'immagine che apre il testo? (brulicare si dice di insetti, formiche o simili: animali piccoli che si muovono in modo disordinato e confuso; richiama l'immagine degli uomini che non si rendono conto della loro piccolezza e del loro essere alla stregua degli altri viventi ritenendosi invece “i migliori animali in circolazione”).
- Trovate nel testo le parole ed espressioni con le quali l'autore vuole mettere in evidenza che la Terra non è il centro dell'universo ma al contrario ne è una parte infima e insignificante (frammento di materia, scheggia, frammento di Big Bang).
- Provate a riformulare la frase *Siamo su un frammento*

di materia su cui brulichiamo notte e giorno in veste di animaletti sapienti che si ritengono i migliori animali in circolazione in maniera da renderne esplicito il significato.

- Nel testo ci sono diversi superlativi o termini che ne hanno il valore: individuateli e commentateli (frequentissime, strafrequenti, strapotenti, strapovere, microguerre).
- Che cosa si intende per «guerra regolare»? A quale altra guerra viene opposta, nel testo? Quali sono le differenze tra le due? (differenza tra guerra regolare e terroristica, cfr. vocabolario).
- Secondo il testo, c'è corrispondenza tra chi vuole le guerre e il teatro delle guerre propriamente dette? (chi decide la guerra sono le grandi potenze, ma solo raramente la distruzione arriva nei loro territori perché i combattimenti scatenati per la difesa dei loro interessi si svolgono in aree povere della Terra sottoposte alla loro influenza e solo raramente portano il loro potenziale di morte all'interno dei confini di chi ha deciso la guerra).
- Che cosa significa *inerme*? Trovate dei sinonimi, e provate a motivare perché in questo contesto l'autore ha scelto proprio questa parola (perché si parla di corsa agli armamenti).
- Qual è il senso di *paesi* e *paesini*, *bottone* e *bottoncino*? (l'importanza maggiore o minore delle nazioni, con particolare riferimento all'arsenale atomico, e il potenziale distruttivo grande o piccolo a loro disposizione).
- Perché a vostro avviso alcune guerre sono dette di *semplice massacro*? Che cosa pensate dell'aggettivo qualificativo usato? (l'autore vuole probabilmente sottolineare che la guerra in senso proprio, quella che comporta il massacro, è diventata la versione più banale della lotta per la supremazia, che si espleta anche e forse soprattutto ad altri livelli come quello di commercio, finanza, spionaggio tecnologico. Accostare l'aggettivo *semplice* a un sostantivo come *massacro*, che rinvia a una tragica complessità, fa risaltare ancora di più l'agghiacciante novità dello scenario).
- A quale campo semantico appartengono, e che cosa significano, le espressioni *avanzano a marce forzate* e *mettono a ferro e fuoco*? Sono usate in senso proprio o figurato? (il campo semantico è quello della guerra; *avanzare a marce forzate* = "velocemente", qui figurato perché si parla del clima; *mettere a ferro e fuoco* = "devastare", è usato in senso proprio).
- Qual è il senso degli *inchini* e *riverenze* rispetto al *lustrare il bottone* o il *bottoncino del massacro*? (l'ipocrisia di fondo della politica internazionale e la brutale legge che impone invece di tenere sempre in piena



John Singer Sargent, *Mountain Fire*, 1903-1908, Brooklyn Museum, New York City

- efficienza l'arsenale che può scatenare la catastrofe).
- Riassumete il contenuto del testo / la tesi dell'autore.
- La Terra viene presentata come prossima al tracollo non solo per le calamità naturali ma anche per la dissenata azione degli uomini: sviluppate la riflessione dell'autore.
- Il tema del rapporto tra uomo e natura si incontra in tutti gli ambiti della conoscenza, dalla letteratura alla filosofia alla scienza all'arte: mettetevi a confronto la posizione espressa dall'autore con personaggi o movimenti incontrati attraverso la scuola o i vostri interessi personali.
- Riferendovi anche alle vostre conoscenze ed esperienze, illustrate quali sono secondo voi attualmente le principali criticità del pianeta sul piano ambientale e inquadrare il rapporto con gli equilibri internazionali.

Con la nuova prima prova la lingua dovrebbe in sostanza risaltare nella sua dimensione più importante, quella civile, e tornare a essere anche nella percezione comune l'insieme inscindibile del pensiero e della sua espressione attraverso le parole: insomma il recupero del *logos*. Del resto, non è una novità che i Greci abbiano capito molte cose per primi e che per denominarle abbiano sempre saputo trovare il termine giusto.

Bianca Barattelli  
Insegnante di Lettere nelle scuole secondarie di II grado

## Esame di Stato e apicoltura

Silvia Giannelli

Al termine dell'Esame di Stato di quest'anno, mi è improvvisamente tornato in mente il capitolo iniziale di "L'anima primitiva" di Lucien Levy-Bruhl, dove si raccontano i rituali seguiti dagli apicoltori *Dschagga* (una popolazione di ceppo bantu)<sup>1</sup>. La procedura è molto elaborata e parte da molto lontano: dal ferro dell'ascia che abatterà l'albero con cui si fabbricheranno le arnie, passa poi ai riti legati all'abbattimento dell'albero, allo svuotamento del tronco, alla realizzazione delle arnie, al confezionamento delle corde con cui verranno issate e fissate, alla scelta dell'albero su cui posizionarle, alle api che popoleranno l'arnia...

Ora, come l'apicoltore *Dschagga* rispetta scrupolosamente questo cerimoniale affinché gli spiriti siano a lui favorevoli, allo stesso modo lo svolgimento dell'Esame di Stato è costellato di piccoli e grandi riti, che sono seguiti religiosamente dalla commissione – con varianti da luogo a luogo (leggi: da presidente a presidente).

Le prove scritte non si possono correggere con la penna rossa, ma con quella blu se scritte in nero o viceversa con la penna nera se scritte in blu. Nella correzione di una prova, il commissario non deve assolutamente scrivere nulla, ma mettere a malapena un segnetto. Anche nel remoto caso di riuscire a identificare una correzione, cosa mai avrà inteso segnalare il commissario? Rimarrà per sempre un mistero.

Si firmano tutti i compiti o solo le griglie di correzione? O entrambi? E cosa ne diciamo delle griglie con firme fotocopiate? Potremmo aprire un interessante dibattito...

Si possono iniziare a correggere le prime due prove in attesa di svolgere la terza? Un anno si può, quello dopo no. Il rituale tocca altezze divine con la tradizionale chiusura di plichi, armadi e porte con pezzi di nastro adesivo stesi attraverso le chiusure, sul cui bordo la commissione deve firmare in modo da scrivere un po' sullo scotch e un po' fuori, un po' di qua e un po' di là – quale dispositivo antintrusione più efficace?

Infine, così come per l'apicoltore *Dschagga* vi è un complesso rito per la raccolta del miele, anche l'Esame di Stato si conclude con il botto: il confezionamento del PACCO, ritualmente sigillato con la CERALACCA, per cui ogni scuola superiore è debitamente attrezzata con appositi fornellino e pentolino. Infatti, in piena era digitale, il pacco deve contenere (oltre alle prove scritte) le stampe di tutte le schede, i verbali ecc. ecc. già salvati nell'apposito programma – come a dire: *fidarsi è bene, non fidarsi è meglio...*

Se tutta la procedura – in parte scandita dai verbali preconfezionati dal MIUR e in parte sviluppata dalle varie *vulgate* – viene seguita scrupolosamente, la commissione potrà essere ragionevolmente sicura di avere gli spiriti a sé favorevoli. Ma chi sono questi spiriti?

A mio parere, gli spiriti sono essenzialmente di due tipi: gli ispettori e le sentenze degli innumerevoli e stravaganti ricorsi presentati da genitori furibondi o insoddisfatti i quali, non potendo entrare nel vivo della valutazione, si attaccano a errori di forma.

Entrambi sono potenze arcane, sentite come ostili e con logiche imperscrutabili. Entrambi provengono da mondi lontani o alieni dalla quotidianità scolastica, alla cui organizzazione centrata sull'apprendimento vogliono sovrapporre una logica giuridica o amministrativa che generalmente non è congruente e impone forzature e infinite formalità, di cui spesso sfugge il senso.

Alla fine di ogni esame di Stato, ho la chiara percezione della coesistenza di due piani che corrono paralleli ed estranei. Su una corsia infatti corre la procedura formale, che va rigidamente e scrupolosamente adempiuta, sull'altra si svolge invece la valutazione del lavoro fatto dagli studenti, che deve tener conto del loro percorso, del loro impegno, delle loro capacità e delle loro difficoltà, dei loro talenti, delle prove prodotte...

Purtroppo, una commissione può essere inappuntabile negli adempimenti formali, ma aver fatto un pessimo lavoro nella valutazione. E viceversa.

Ma gli spiriti vigilano solo sull'aspetto formale e producono circolari, norme, pareri, sentenze per tappare le falle che inevitabilmente si aprono, o al contrario per prendere in castagna la malcapitata commissione...

Si oscilla tra l'assoluta insindacabilità della valutazione e la sua vanificazione da parte di potenze estranee per ragioni estranee. Come dire: o troppo potere o nessun potere – che mi sembra riassumere bene il ruolo degli insegnanti oggi.

Silvia Giannelli

Docente di Scienze Agrarie (IIS Serpieri – Bologna)

1. Lucien Levy-Bruhl, *L'anima primitiva*, Paolo Borighieri, Torino 1962, pp. 31 ss., dove viene riportato il resoconto del missionario Br. Gutmann pubblicato nel 1922.

# Esami di Stato 2018

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

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

## Italiano

### Tipologia A - Analisi del testo

Giuseppe Leonelli

**L**a prova di Italiano, Tipologia A, della Maturità di quest'anno, propone il commento a un passo del *Giardino dei Finzi Contini* di Giorgio Bassani, romanzo da considerarsi tra i più significativi della narrativa del dopoguerra non solo italiana. Si tratta di un'opera, come è stato osservato dal critico Cesare Garboli nella *Stanza separata*, un libro di saggi fra i più intensi del dopoguerra, pubblicato nel 1969, degna di uno scrittore come Flaubert, soprattutto quando il grande maestro guida un discepolo che sa essere tale e contemporaneamente se stesso «per i sentieri dell'oggettività indirettamente lirica, tragica e oratoria»<sup>1</sup>.

#### Un romanzo poco letto

Romanzo di prim'ordine, anche se, bisogna però subito riconoscere, oggi purtroppo poco noto, se non addirittura del tutto sconosciuto, soprattutto alle nuove generazioni, cui è ora proposto come argomento della Tipologia A - Analisi del testo. Per quel che riguarda la quasi assoluta ignoranza di questo libro da parte dei giovani, posso citare un frammento di esperienza personale maturato alla Facoltà di Lettere dell'Università di Roma Tre, dove insegno Letteratura italiana. Una volta, durante una lezione, avevo citato *Il giardino*, libro a me carissimo, chiedendo ai miei studenti se lo conoscessero. La risposta mi lasciò quasi di sasso: mi risultò che non solo nessuno dei centoquaranta studenti presenti l'aveva mai letto, ma che, fra tutti, soltanto una studentessa ne conosceva l'esistenza. La ragazza sapeva che il

libro c'era, esisteva insomma, perché glielo aveva detto qualcuno, ma non sapeva però di che trattasse o forse non lo ricordava. Sono portato a pensare che, per quanto riguarda uno dei capolavori della letteratura del secondo dopoguerra, tuttora di lettura appassionante, questa fosse la condizione della stragrande maggioranza dei maturandi di quest'anno. Proporre quindi come oggetto di esame di maturità un libro evidentemente poco o per nulla circolante a scuola e assente, perché mai letto, anche dalla memoria personale, mi sembra un po' azzardato. Forse qualche studente, rielaborando una materia già conosciuta a scuola, avrebbe potuto elaborarla con piena cognizione di causa e non sarebbe stato necessario proporre una Analisi del testo necessariamente fiacca per permettergli di scrivere qualcosa. Quando l'esame scritto consentiva due sole possibilità, il tema di letteratura o quello di storia, non poteva accadere che l'oggetto da trattare potesse risultare ignoto, come accade ora. Naturalmente mi si può rispondere che vi sono per gli studenti, nel caso di scarsa conoscenza, altri ambiti, circa sei o sette, se ho contato bene, da poter scegliere. È vero, ma il tema di questo scritto è l'ambito A e di questo devo parlare. Mi fa impressione vedere che quella rubricata come Tipologia A - Analisi del testo, la più vicina alla vecchia maturità che è stata la mia, quella di Giovanni Gentile che intimoriva, a suo tempo, addirittura

1. Cfr. C. Garboli, *L'airone, La stanza separata*, Scheiwiller, Milano, 2008, p. 347.

il giovane Renato Serra, possa implicare temi e libri per lo più mai letti, per nulla trattati a scuola, quindi non in programma, destinati a produrre componimenti inevitabilmente poveri di contenuto. E visto che il tema sollevato e proposto è quello delle leggi razziali che si sarebbero sviluppate anche da noi, come in altri paesi d'Europa e in modo particolare in Germania, in forma persecutoria, vorrei indicare in proposito un libro di Rosetta Loy, *La parola ebreo*, pubblicato da Einaudi, che meriterebbe a tutt'oggi una lettura anche scolastica, che naturalmente, almeno a quel che so, non esiste e che spero possa esistere al più presto nell'interesse dello sviluppo culturale dei nostri ragazzi. Questo libro riporta i suoi lettori agli anni in cui una parte consistente della borghesia italiana, benché non esplicitamente schierata, mancò di una piena e reattiva coscienza della tragedia che si stava compiendo. Mi auguro di cuore che qualcuno fra studenti, professori, ispettori ministeriali, lo abbia letto o lo possa leggere appena possibile.



**Lo scrittore Giorgio Bassani nacque a Bologna nel 1916 e si spense a Roma nel 2000. Alla città di Ferrara dedicò una serie di volumi tra cui ricordiamo, oltre al *Giardino dei Finzi Contini* (1962), anche *Cinque storie ferraresi* (1956) e *l'Airone* (1968)**

### TRACCIA MINISTERIALE - Per tutti gli indirizzi di ordinamento e sperimentali

Giorgio Bassani, *Il giardino dei Finzi-Contini* Edizione: Giorgio Bassani, *Il giardino dei Finzi-Contini*, Mondadori, Milano 1999

1 [...] Una sera non mi riuscì di trattenermi. Certo, gridai, rivolto a Malnate: il suo atteggiamento dilettesco, in fondo da turista, gli dava modo di assumere nei riguardi di Ferrara un tono di longanimità e di indulgenza che gli invidiavo. Ma come lo vedeva, lui che parlava tanto di tesori di rettitudine, bontà, eccetera, un caso successo a me, proprio a me, appena poche mattine avanti?

5 Avevo avuto la bella idea – cominciai a raccontare – di trasferirmi con carte e libri nella sala di consultazione della Biblioteca Comunale di via Scienze: un posto che bazzicavo fino dagli anni del ginnasio, e dove mi sentivo un po' come a casa. Tutti molto gentili, con me, fra quelle vecchie pareti. Dopo che mi ero iscritto a Lettere, il direttore dottor Ballola aveva cominciato a considerarmi del mestiere. [...] Quanto poi ai vari inservienti, costoro agivano nei miei confronti con tale confidenza e familiarità da dispensarmi non solamente dalla noia di riempire i moduli

10 per i libri, ma da lasciarmi addirittura fumare di tanto in tanto una sigaretta. Dunque, come dicevo, quella mattina mi era venuta la bella idea di passarla in biblioteca. Senonché avevo avuto appena il tempo di sedermi a un tavolo della sala di consultazione e di tirar fuori quanto mi occorreva, che uno degli inservienti, tale Poledrelli, un tipo sui sessant'anni, grosso, gioviale, celebre mangiatore di pastasciutta e incapace di mettere insieme due parole che non fossero in dialetto, mi si era avvicinato per intimarmi d'andarmene,

15 e subito. Tutto impettito, facendo rientrare il pancione e riuscendo persino a esprimersi in lingua, l'ottimo Poledrelli aveva spiegato a voce alta, ufficiale, come il signor direttore avesse dato in proposito ordini tassativi: ragione per cui – aveva ripetuto – facessi senz'altro il piacere di alzarmi e di sgomberare. Quella mattina la sala di consultazione risultava particolarmente affollata di ragazzi delle Medie. La scena era stata seguita, in un silenzio sepolcrale, da non meno di cinquanta paia d'occhi e da altrettante paia d'orecchie. Ebbene, anche per questo motivo

20 – seguitai – non era stato affatto piacevole per me tirarmi su, raccogliere dal tavolo la mia roba, rimettere tutto quanto nella cartella, e quindi raggiungere, passo dopo passo, il portone a vetri d'entrata. [...] E poi, e poi! – incalzai –. Non era perlomeno fuori di posto che lui venisse adesso a fare la predica non dico ad Alberto<sup>1</sup>, la famiglia del quale si era sempre tenuta in disparte dalla vita associata cittadina, ma a me che, al contrario, ero nato e cresciuto in un ambiente perfino troppo disposto ad aprirsi, a mescolarsi con gli altri in tutto

25 e per tutto? Mio padre, volontario di guerra, aveva preso la tessera del Fascio nel '19; io stesso ero appartenuto fino a ieri al GUF<sup>2</sup>. Siccome dunque eravamo sempre stati della gente molto normale, noialtri, anzi addirittura banale nella sua normalità, sarebbe stato davvero assurdo che adesso, di punto in bianco, si pretendesse proprio da noi un comportamento al di fuori della norma. [...] E mio fratello Ernesto, che se aveva voluto entrare all'università aveva dovuto emigrare in Francia, iscrivendosi al Politecnico di Grenoble? E Fanny, mia sorella, appena

## La traccia ministeriale

Ma torniamo alla pagina del Giardino proposta ai maturandi. Una volta letta, essi sono invitati a riassumerne «sinteticamente», a quanto si sottolinea, il contenuto, il quale per la verità, era già piuttosto sintetico di per sé e forse non permetteva d'essere ulteriormente spremuto. Ne consegue che le varie domande costituenti l'«Analisi del testo» danno per lo più delle risposte facilmente individuabili nel testo stesso, ad esempio quella che spiega il significato dell'aggettivo "ottimo" riferito a Poledrelli (riga 15): in questo modo, forse l'intelligenza dei maturandi avrebbe potuto essere, oserei dire, meglio stimolata di quanto non sia ora. Credo che la domanda più operativa ai fini dell'individuazione della capacità di interpretazione dei candidati sia la seguente: In quali punti del brano è evidente in modo particolare la concitazione del protagonista? Con quali modalità espressive è resa questa concitazione?

La domanda ministeriale consente in questo caso al maturando finalmente quella che definirei una lettura creativa. Malnati è un personaggio importante del romanzo, in quanto frequentatore di casa Finzi - Contini e a un certo punto diventato anche amante di Micòl, la figlia secondogenita del professor Ermanno e la signora Olga. Il brano proposto alla interpretazione dei maturandi si apre con un'esaltazione da parte di Malnati dei «tesori di rettitudine, bontà» eccetera che farebbero di Ferrara una città modello. Vediamo Giorgio, il personaggio in cui Bassani incarna se stesso, scattare come una molla: la sua voce si fa vibrante, amaramente ironica e i suoi gesti, da calibrati, si trasformano quasi in scomposti, se non addirittura aggressivi. Viene descritto quello che era stato il passaggio per il giovane da una posizione di privilegiato frequentatore della Biblioteca pubblica, cui si presentava quasi giornalmente fra i sorrisi ammiccanti e soddisfatti del Direttore e le gentilezze degli inservienti, alla condizione di paria: le leggi razziali lo

30 tredicenne, costretta a proseguire il ginnasio nella scuola israelitica di via Vignatagliata? Anche da loro, strappati bruscamente ai compagni di scuola, agli amici d'infanzia, ci si aspettava per caso un comportamento d'eccezione? Lasciamo perdere! Una delle forme più odiose di antisemitismo era appunto questa: lamentare che gli ebrei non fossero abbastanza come gli altri, e poi, viceversa, constatata la loro pressoché totale assimilazione all'ambiente circostante, lamentare che fossero tali e quali come gli altri, nemmeno un poco diversi dalla media comune. [...]

1. Alberto: Alberto Finzi-Contini, che insieme alla sua famiglia ha sempre condotto una vita isolata da quella della città.

2. GUF: Gruppi Universitari Fascisti

**Giorgio Bassani** (Bologna 1916 – Roma 2000) dedicò gran parte della sua produzione letteraria alla rappresentazione della vita di Ferrara (dove visse fino al 1943 per poi trasferirsi a Roma) e soprattutto della comunità ebraica della città, alla quale egli stesso apparteneva e di cui descrisse le persecuzioni degli anni del fascismo. Il suo romanzo più celebre, *Il giardino dei Finzi-Contini* (1962), narrato in prima persona da un giovane ebreo, racconta di una famiglia dell'aristocrazia israelitica di Ferrara, i Finzi-Contini, che vivono nello splendido isolamento della loro villa e del giardino circostante. Nel brano proposto, il protagonista ribatte ad alcuni giudizi positivi su Ferrara espressi dal milanese Malnate, giovane impegnato politicamente, ricordando la sua esclusione dalla biblioteca pubblica e i torti subiti dalla sua famiglia in seguito all'applicazione delle leggi razziali.

### 1. Comprensione del testo

Riassumi sinteticamente il contenuto del brano.

### 2. Analisi del testo

2.1. Che cosa rimprovera il protagonista a Malnate? A quale scopo gli racconta la sua espulsione dalla biblioteca?

2.2. Nell'episodio dell'espulsione dalla biblioteca, quali elementi contribuiscono a ferire in modo particolare il protagonista?

2.3. Spiega il significato dell'aggettivo "ottimo" riferito a Poledrelli (riga 15).

2.4. Per quale motivo, secondo il protagonista, l'emarginazione della sua famiglia è incomprensibile?

2.5. In quali punti del brano è evidente in modo particolare la concitazione del protagonista? Con quali modalità espressive è resa questa concitazione?

2.6. Spiega il significato della considerazione del protagonista che conclude il brano (righe 32-34): "Una delle forme più odiose di antisemitismo era appunto questa: lamentare che gli ebrei non fossero abbastanza come gli altri, e poi, viceversa, constatata la loro pressoché totale assimilazione all'ambiente circostante, lamentare che fossero tali e quali come gli altri, nemmeno un poco diversi dalla media comune".

### 3. Interpretazione complessiva e approfondimenti

Proponi una interpretazione complessiva del brano di Bassani, approfondendo il tema dell'antisemitismo anche con riferimenti a opere di altri autori che conosci. In alternativa, proponi una tua riflessione sul tema più generale della discriminazione e dell'emarginazione; anche in questo caso, puoi arricchire le tue riflessioni con riferimenti a opere letterarie che conosci.

facevano improvvisamente scacciare da uno degli stessi inservienti che lo accoglievano e servivano prima, per ordine dello stesso Direttore già e ora non più sorridente, con proibizione di rimettere mai più piede nella sala in cui una cinquantina di persone, anzi «non meno di cinquanta paia d'occhi e da altrettante paia d'orecchie» assistevano «in un silenzio sepolcrale». Nessuno prende le sue difese. Si assiste a un processo di animalizzazione delle persone che fa pensare a quello a cui Ammiano Marcellino, il grande storico del IV secolo dopo Cristo, secondo il filologo tedesco Erich Auerbach, in *Mimesis*. Il realismo nella letteratura occidentale sottoponeva i suoi personaggi fra cui l'imperatore Costanzo, nelle *Res gestarum libri XXXI*, scritte a partire dal 380.

La Prova di italiano. Tipologia A si chiude con il seguente invito al maturando, rubricato sotto la dizione *Interpretazione complessiva e approfondimenti*: «Proponi una interpretazione complessiva del brano di Bassani, approfondendo il tema dell'antisemitismo anche con riferimenti a opere di altri autori che conosci. In alternativa, proponi una tua riflessione sul tema più generale della discriminazione e dell'emarginazione; anche in questo caso, puoi arricchire le tue riflessioni con riferimenti a opere letterarie che conosci». Quali opere letterarie e personaggi che le popolano avranno scelto come tema da elaborare i maturandi che avranno provato a cimentarsi con questa impresa, per la verità tutt'altro che facile?

Purtroppo ho scarse notizie in proposito e quelle poche non particolarmente esaltanti. Mi chiedo che cosa avrei fatto io al posto dei maturandi, che mi auguro abbiano superato la prova e non siano più tali, ma felicemente maturi. Esiste fra gli autori dell'antisemitismo una letteratura comunque degna di questo nome? E che forma ha? E prima di tutto: chi sono i principi letterari dell'antisemitismo? Il primo nome che viene in mente, naturalmente, a chiunque sarebbe l'Hitler di *Mein Kampf*: comunque però si voglia definire Hitler, riesce difficile chiamarlo «scrittore», se non nel senso di colui che scrive. Hitler è quindi escluso: atroce duce austro-tedesco, ma mediocre scrittore. Le cose possono sembrare diverse con Celine e il suo *Bagatelles pour un massacre*, che fu, a suo tempo, un vero e proprio best-seller, intestato da alcuni lettori all'antisemitismo; da altri, come fece un personaggio di grande rilievo letterario, André Gide, a un puro «gioco letterario», per il quale alla fin fine ci vuole talento. Se davvero era gioco, risultava non esserci per Celine nello scritto nessuna intenzione cupamente seria. Solo scherzi, magari sempre un po' discutibili. In tempi assai più recenti (come si vede, continua la diatriba, ancora non risolta), Ugo Leonzio con mossa decisa



Nel 1970 Vittorio De Sica (Sora, 7 luglio 1901 - Neuilly-sur-Seine, 13 novembre 1974) diresse la regia del film *Il giardino dei Finzi Contini*, tratto dall'omonimo romanzo di Giorgio Bassani (Bologna, 4 marzo 1916 – Roma, 13 aprile 2000)

ha addirittura avvicinato, per alcuni aspetti, *Bagatelle* allo stile un po' stralunato di Jonathan Swift, l'autore dei *Viaggi di Gulliver*.

Fra le opere scritte da ebrei, e che hanno per argomento l'antisemitismo un posto importante hanno queste due di Primo Levi: *Se questo è un uomo*, che è la più drammatica, al punto che l'editore Einaudi in un primo momento la rifiutò, per poi ripensarci e trasformarla in best-seller e *La tregua*, che rappresenta l'esito più intensamente poetico, un capolavoro che la critica non ha ancora elaborato a fondo e assimilato nella sua struttura articolatissima. E non possiamo dimenticare *I sommersi e i salvati*, l'opera pubblicata un anno prima della morte misteriosa dello scrittore, in cui la salvezza, l'essere sfuggiti allo sterminio programmato sembra implicare una colpa, qualcosa che non doveva essere fatto.

Giuseppe Leonelli  
Università Roma tre



# Tipologia B – Redazione di un “saggio breve” o di un “articolo di giornale”

## Ambito artistico-letterario

### I diversi volti della solitudine nell’arte e nella letteratura

*Fabio Pierangeli*

«Quando i libri vengono bruciati alla fine verranno bruciate anche le persone».

«Questa scritta, citazione da Heinrich Heine, appartiene alla installazione artistica di Babelplatz a Berlino. Intende rammentare il primo rogo dei libri che i nazisti, in gran parte giovani e studenti, vi compiono il 10 maggio del 1933. Un vetro trasparente, azzurrino, invita a osservare sotto l’elegante asfalto, compiendo un passo verticale indietro, nella storia: uno scaffale vuoto, in trasparenza, ricorda i più di duemila libri bruciati quel giorno, tra cui opere di Thomas Mann, Bertold Brecht, Sigmund Freud, Karl Marx.

Nella piazza sorge ora una biblioteca, una sede della Facoltà di Giurisprudenza dell’Università Humboldt, il cui palazzo centrale si trova dall’altra parte della strada.

Non molto distanti, la cattedrale di Berlino e la meravigliosa area museale disegnata sul modello classico greco-romano. Avvenimenti e spazi stridenti, tra le molte esperienze educative che richiamano gli studenti a visitare la città, emblema delle ferite del Novecento, ma anche di una capacità camaleontica notevole di ricostruire sulle macerie. Penso all’immediato dopoguerra, la possibilità di visitare da una parte il museo della Shoà, e dall’altra, nella periferia Est, di architettura sovietica, la visita alle carceri della Stasi, la spietata polizia politica del regime comunista, al Muro che ha diviso la città dal 1961 al 1989, ai tanti Murales che oggi hanno sostituito quelle pietre su cui è scivolato il sangue, anche di giovanissimi, che hanno tentato di scavalcare l’ostacolo verso una maggiore libertà.

Ho visitato Berlino nei giorni immediatamente successivi alla prova di maturità del luglio 2018.

L’analogia mi è stata subito evidente con il brano di Bassani inserito nella prova di italiano, tipologia A, Analisi del testo, nella Maturità 2018, nella ricorrenza dei settantacinque anni dall’armistizio e della occupazione nazista del Centro e Nord Italia e a ottant’anni dalla pubblicazione delle Leggi razziali. Eccone l’episodio da cui scaturiscono le riflessioni di Giorgio (personaggio autobiografico):

Dunque, come dicevo, quella mattina mi era venuta la bella idea di passarla in biblioteca. Senonché avevo avuto appena il tempo di sedermi a un tavolo della sala di consultazione e di tirar fuori quanto mi occorreva, che uno degli inservienti, tale Poledrelli, un tipo sui sessant’anni, grosso, gioviale, celebre mangiatore di pastasciutta e incapace di mettere insieme due parole che non fossero in dialetto, mi si era avvicinato per intimarmi d’andarmene, e subito. Tutto impettito, facendo rientrare il pancione e riuscendo persino a esprimersi in lingua, l’ottimo Poledrelli aveva spiegato a voce alta, ufficiale, come il signor direttore avesse dato in proposito ordini tassativi: ragione per cui – aveva ripetuto – facessi senz’altro il piacere di alzarmi e di sgomberare. Quella mattina la sala di consultazione risultava particolarmente affollata di ragazzi delle Medie. La scena era stata seguita, in un silenzio sepolcrale, da non meno di cinquanta paia d’occhi e da altrettante paia d’orecchie. Ebbene, anche per questo motivo – seguitai – non era stato affatto piacevole per me tirarmi su, raccogliere dal tavolo la mia roba, rimettere tutto quanto nella cartella, e quindi raggiungere, passo dopo passo, il portone a vetri d’entrata.

L'impedimento agli ebraici di frequentare biblioteche, raccontato nel dialogo tra Giorgio e Malnate ne *Il giardino dei Finzi Contini*, ha un seguito tragico, con la stessa logica con cui si erano bruciati i libri degli oppositori, nelle razzie e nelle deportazioni, in modo struggente raccontate da Bassani e poi nel film di Vittorio De Sica.

### L'analisi del testo, una scelta apprezzabile

Da questa ottica va lodata l'iniziativa del Ministero di sottoporre la traccia di contenuto letterario ai giovani della Maturità riprendendo l'episodio storico, che ha una rilevanza attuale nell'ottica della integrazione razziale e della accoglienza di qualsivoglia diversità, fisica o mentale.

Un racconto, quello di Bassani, ambientato a Ferrara, che non si basa certo su ideologie o sulla cronaca storica, semmai sul filo struggente della memoria dei volti e delle cose perdute, di cui la morte e più ancora lo sterminio, la devastazione, sono i più tetri esecutori, non permettendo al singolo, con la propria libertà, di cercare un senso alla propria esistenza.

Sia pur in un'aula universitaria, ma con studenti freschi di maturità, ho riletto il brano in questione, portando a riflettere i ragazzi: pensate se in questo momento qualcuno investito di un potere dall'alto, come l'ottimo bibliotecario Poledrelli del brano, venisse a portar via una persona con la scusa della sua "disabilità" a studiare per qualche ragione dicendogli "tu non hai diritto a sederti qui con gli altri". Spesso tali barriere le costruiamo mentalmente e le applichiamo a nostri compagni di colore o estrazione diverse. O magari con qualche grave disabilità. Non si possono tollerare anche piccoli gesti di razzismo, bullismo o accanimento verso qualcuno, solo in apparenza più fragile.

La tragedia della deportazione, l'orrore della promulgazione delle leggi razziali ricordate oggi, tramite la letteratura, conservano un significato di memoria ma anche di monito per il presente.

Nel dialogo tra di Giorgio e Malnate, Bassani ha inoltre inteso distinguere uno sguardo superficiale sulla realtà da quello verticale, più sensibile, del protagonista autobiografico, profetico di quanto la situazione stesse precipitando velocemente verso le deportazioni. Dall'impedimento a leggere alla eliminazione fisica il passo è stato brevissimo, in una accelerazione atroce. Quegli aristocratici inconsapevoli, o forse troppo superiori per virtù e cortesia, saranno spazzati via dalla barbarie. La enigmatica bellezza di Micol Finzi Contini, contesa tra i due giovani, non ha il potere di salvarla dallo sterminio. Un brano, dunque, come indica la traccia dei suggerimenti per il saggio breve, che avrebbe potuto far

riflettere sul tema della diversità, come esposta da Giorgio rispetto all'impegno politico di Malnate, per certi versi miope.

### La traccia di ambito artistico-letterario

La scelta della maggioranza degli studenti è caduta, come era facilmente pronosticabile, sulla traccia di ambito artistico letterario *I diversi volti della solitudine nell'arte e nella letteratura*, percorso collaudato attraverso le tesine interdisciplinari che, se hanno il merito di aprire i comparti stagni della creatività quando sono sottoposti alle necessarie sintesi manualistiche, spesso rischiano il generico se non il superficiale, risolvendosi, in buona parte, nella ricerca di immagini più o meno in tema.

Detto queste, non nego che gli spunti di quest'anno sia stati particolarmente interessanti.

Lo studente più attento avrebbe potuto vederci lo sviluppo del pensiero nel passaggio cruciale, a fine Ottocento, dal positivismo della Scienza risoltrice e imperante a nuove forme di sensibilità, mosse da discipline antropologiche, sociali e, ovviamente, psicanalitiche.

I quadri di Munch ne offrono immagini memorabili, con la serie del famoso *Urlo*, con la deformazione dei volti nel quadro offerto alla meditazione dei maturandi, *Sera sul viale Karl Jhon*; mentre Giovanni Fattori, con il suo *Tramonto sul mare*, illustra la dialettica tutta italiana tra città (per solito emarginatrice e grigia) e la campagna, dove si vive in modo violento, certamente faticoso, ma con la possibilità reale, viva, di intravedere le luci della natura e la corallità di un popolo unito da profonde virtù religiose. In quelle macchie di colore che anticipano il gusto impressionista, ma che non sfigurano nei confronti dei cugini francesi, troviamo una dimensione della solitudine che non è il gusto romantico del *wanderer* teso verso un improbabile infinito, ma nemmeno il tedio del vagabondo "decadente". La solitudine è rapporto con il creato, contemplazione umile e meravigliata.

Delle frasi letterarie la più impegnativa, al di là delle apparenze è quella di Luigi Pirandello.

Se dalle altre si ricava il moto della solitudine quale istante, sia pur triste nella maggior parte delle volte, necessario alla ricerca della proprio identità, di una maggiore consapevolezza nei rapporti, lo scrittore siciliano, nel suo tipico andamento di tortura, ci pone davanti un territorio di totale estraneità, dove non è lecito conservare nulla di se stessi.

La solitudine si può incrociare solo lì, ed è una opera di denudamento e spogliazione, a cui potrà, forse, seguire, lentamente, la ricostruzione.

*Uno, nessuno e centomila* si conclude con la consegna



**Il dipinto *L'urlo* fu realizzato dall'artista norvegese Edvard Munch (Løten, 12 dicembre 1863 – Oslo, 23 gennaio 1944) nel 1893**

dell'implacabile io dei dubbi e delle problematiche ad una dimensione francescana dell'esistenza, liberata dall'affanno del futuro.

E anche dalla sofferenza della forma. La pena di ognuno, ma con gradazioni assai diverse, di "essere così" e "di non poter più essere altrimenti"<sup>1</sup>.

Nascere è un fatto. Nascere in un tempo anziché in un altro, ve l'ho già detto, e da questo o da quel padre e in questa o in quella condizione; nascere maschio o femmina, in Lapponia o nel centro dell'Africa; bello o brutto; con la gobba o senza la gobba: *fatti*. E anche se perdete un occhio, è un fatto; e potete anche perderli tutti e due, e se siete pittore è il peggior fatto che vi possa capitare.

Tempo, spazio: necessità. Sorte, fortuna, casi: trappole tutte della vita. Volete essere? C'è questo. In astratto non si è. Bisogna che si intrappoli l'essere in una forma, e per alcun tempo si finisca in questa, qua o là, così o così. E in ogni cosa finché dura, porta con sé la pena della sua forma, la pena d'esser così e di non poter più essere altrimenti. Quello sbiobbo là, pare una burla, uno scherzo compatibile sì e non per un minuto solo e poi basta; poi dritto, su, svelto, agile, alto ... ma che!

Sempre così, per tutta la vita che è una sola; e bisogna che si rassegni a passarla tutta tutta così.  
E come le forme, gli atti.  
Quando un atto è compiuto è quello. Non si cangia più.

Dio liberaci dal pensiero del domani, ripeteva Pasolini. Quelli di Pirandello e di Fattori (e anche di Munch) sono i tempi della affermazione della scuola positivista di Cesare Lombroso, che nei primi del Novecento risulta vincente anche nel campo della Giurisprudenza, mentre la corrente scienista e quella storico-classica sono in declino rispetto ad altre sensibilità, colte bene dall'argentino nella immagine sintetica del cielo di carta che si apre nel teatro delle certezze ottocentesche (in definitiva di marionette caricate a tempo dalle istituzioni della società) come ne *Il fu Mattia Pascal* in una scena memorabile quanto, di fatto, mitica, come nel monito sofferto sulla propria pelle da Serafino Gubbio: «C'è un oltre in tutto, voi non sapete o non volete vederlo».

Le tracce, anche se difficilmente lo studente ne cerca una *ratio* complessiva, indicano nella frase dell'ambito storico-economico di Carlo Bordoni una sintesi di attualità, si pongono, almeno nel capo artistico letterario, come risposta, almeno parziale, ai tormenti di un Munch o di un Pirandello<sup>2</sup>.

Se si vuole essere creativi, bisogna recuperare una certa dose di noia creatrice che era propria dell'*otium*. È solo quando vi sono le condizioni e il tempo di riflettere, recuperando il *taedium vitae* – che per Seneca era l'opportunità di "frequente se stessi" (*secum morari*) – che possono rivelarsi intuizioni preziose, soluzioni impreviste. Così il cervello ha l'opportunità di "creare". Verbo affascinante, che apre spiragli straordinari, connessi alla capacità umana di immaginare; verbo tanto inquietante da essere censurato in certe comunità, poiché di pertinenza esclusiva del divino. Eppure squisitamente umano: saper creare è una qualità che appartiene a tutti e può rivelarsi in relazione alle capacità individuali e all'occasionalità.

Se la parola *otium* (quella del Petrarca di un altro dei brani proposti) difficilmente può indicare qualcosa di reale per gli studenti, il movimento creativo, la capacità umana di immaginare possono costituire un elemento importante su cui lavorare con gli insegnanti, dentro la necessaria fatica dello studio e dell'apprendimento.

*Fabio Pierangeli*  
Università di Roma "Tor Vergata"

1. L. Pirandello, *Tutti i romanzi*, a cura di G. Macchia, con la collaborazione di M. Costanzo, vol. II, Mondadori, Milano 1986, p. 797.  
2. C. Bordoni, *La noia creatrice*, "La lettura" in «Corriere della Sera», 1 ottobre 2017, pp. 6-7.

# Ambito socio-economico

## Creatività e mercato del lavoro

Francesco Seghezzi

**R**iflettere oggi sul tema della creatività, della sua natura e soprattutto della sua funzione all'interno dei processi di creazione del valore è particolarmente attuale. Non sono poche infatti le ricerche e gli studi che, nell'ambito del complesso tentativo di differenziare le potenzialità intrinseche dell'uomo da quelle dell'automazione tecnologica, la individuano proprio come elemento di discontinuità e quindi di peculiarità, ad esempio, del lavoratore in carne e ossa rispetto al *robot*<sup>1</sup>. Risulta quindi interessante provare a inquadrare questa, che potremmo definire (pur in modo riduttivo) una competenza trasversale, in relazione agli impatti che la tecnologia potrà avere sul lavoro.

### Mansioni, sostituzione e capitale umano

Nel corso della storia del rapporto tra lavoro e tecnologia gli effetti di sostituzione sono dapprima avvenuti nei confronti di quelle mansioni e attività di tipo routinario e manuale proprie della catena di montaggio, in seguito l'informatizzazione ha avviato un processo di sostituzione anche di mansioni di tipo routinario ma cognitivo (come lavori amministrativi o di segreteria), mentre tutte le mansioni di tipo non-routinaria sono sempre parse salvaguardate dalla minaccia tecnologica<sup>2</sup>. Oggi, con la presenza di complessi algoritmi in grado di elaborare enormi quantità di dati al fine di prendere decisioni operative sulla base di una memoria storica che sarebbe impossibile al cervello umano, diverse attività di tipo non-routinario sembrano essere minacciate. La c.d. *Second machine age*<sup>3</sup> avrebbe quindi come elemento caratteristico proprio quello di poter replicare attività un tempo considerate come *sicure*. Allo stesso tempo però mai come in questo momento storico, complici gli studi economici che sempre di più si trovano a valorizzare gli aspetti psicologici e comportamentali interni alle organizzazioni, appare evidente a tutti la necessità di capitale umano qualificato come strumento fondamentale di creazione di valore. Da questo apparente paradosso occorre partire per analizzare il valore che oggi la creatività può avere dal punto di vista socio-economico.

### La creatività, e la sua assenza, nella storia del lavoro moderno

La nascita dell'impresa fordista, a partire dall'inizio del Novecento, è coincisa con il diffondersi di una determinata modalità di intendere il ruolo del lavoro e del lavoratore all'interno dei processi produttivi. L'obiettivo di Taylor, che diede avvio allo *Scientific Management*, è proprio quello di redigere una procedura scritta che l'operaio possa imparare e replicare, secondo la convinzione che a ogni mansione corrisponda una «*one best way*» per eseguirla. Questa procedura deve essere la più semplice possibile in modo che si possa realizzare quello che Braverman definisce «dissociazione del processo lavorativo dalle competenze dei lavoratori»<sup>4</sup>. Le singole competenze, intese come bagaglio individuale molteplice, non sono più necessarie e quindi l'imprenditore non deve più pagare per esse in quanto è detentore della tecnica sufficiente per eseguire ciascun compito assegnato, ogni operaio è uguale all'altro per semplicità di azione, la differenziazione salariale avviene a seconda della mole di lavoro fatta. La «formazione ha funzione surrogatoria, ossia è usata per fornire una tantum tutta la competenza non accumulata in un lavoro che non consente esperienze accumulabili altrove»<sup>5</sup>. Il rapporto quindi è tra retribuzione e forza fisica, il datore di lavoro acquista la quantità di azione lavorativa compiuta dal lavoratore. Taylor descrive questo principio come positivo sia per l'impresa che per il lavoratore stesso. L'impresa attraverso l'organizzazione scientifica del lavoro potrebbe evitare il *soldiering* (che tradurremmo con «scansa fatiche») e quindi lo spreco di risorse e di tempo che

1. Da ultimo il recente rapporto del World Economic Forum, *Future of Jobs*, 2018.

2. Cfr. D. Autor, *Why Are There Still So Many Jobs? The History and Future of Workplace Automation*, in «Journal of Economic Perspectives», IXXX, 3 (2015), pp. 3-30.

3. Cfr. E. Brynjolfsson - A. McAfee, *The Second Machine Age. Work, Progress, and Prosperity in a Time of Brilliant Technologies*, W.W. Norton & Company, 2014.

4. H. Braverman, *Labor and Monopoly Capital. The Degradation of Work in the Twentieth Century*, «Monthly Review Press», (1988), p. 76.

5. F. Butera, *I frantumi ricomposti. Struttura e ideologia nel declino del «taylorismo» in America*, Marsilio, 1972, p. 18.

avviene nel passaggio tra un compito e l'altro a causa dell'assenza di una procedura standard. Infatti sarebbe possibile calcolare precisamente quante volte il lavoratore possa eseguirlo in un determinato arco di tempo, per la conoscenza sia della durata dell'azione in sé sia della fatica che esso comporta. Il lavoratore avrebbe invece la possibilità di ottenere salari migliori se riuscisse a rispettare lo standard di output definito, salari garantiti dal fatto che il legame tra lavoro svolto e profitti dell'impresa sarebbe facilmente identificabile grazie alla conoscenza delle singole attività e alla precisa quantificabilità dell'output dei singoli lavoratori. Taylor si trova così a realizzare dal punto di vista organizzativo il primo principio di C. Babbage<sup>6</sup>, secondo il quale maggiore è la divisione del lavoro, maggiore è la suddivisione dei compiti del lavoratore in attività semplici, minore è lo spreco delle risorse impiegate. Il principio si fonda sul fatto che un lavoratore che svolge diverse mansioni è più qualificato di uno che ne svolge una standard, in quanto ogni singola mansione può richiedere competenze differenti. Ciò fa sì che il costo del lavoro tenda ad arrotondarsi per eccesso poiché l'imprenditore dovrà corrispondere un salario equivalente alla attività più complessa e faticosa. Attraverso questo principio, invece, nota Braverman, si procederebbe a una sistematica e intenzionale dequalificazione delle competenze già presenti nei lavoratori, introducendo unicamente le competenze semplificate necessarie a una produzione di tipo standardizzato e ripetitivo/imitativo, mediante un processo di separazione tra il lavoratore e la sua azione, in quanto non più connessa alla sua capacità personale, ma alle esigenze uniche dell'impresa. Non sembrerebbe quindi esserci, in questo modello, alcun valore aggiunto nelle capacità personali pregresse, ma unicamente nella forza fisica necessaria per esercitare i compiti (o meglio il compito) ai quali si è assegnati, a conferma della riduzione, fosse anche non voluta, del lavoratore alla disponibilità del proprio corpo.

Questa visione del lavoro ha dominato il Novecento industriale, anche con la complicità del mondo sindacale che l'ha accettata in cambio di spazi di contrattazione su aspetti che non la mettevano in dubbio. Si è così sviluppato un dualismo profondo tra quella che già Smith e gli economisti classici descrivevano come differenza tra lavoro produttivo e lavoro improduttivo e la creatività è andata a delineare una delle caratteristiche della seconda tipologia. In questo modo il binomio creatività-arte si è sempre più affermato, sottacendo proprio l'idea che tutto ciò che è creativo non appartiene a quegli aspetti del lavoro che presuppongono organizzazione, tempi e metodi.



La sala operativa della portaerei statunitense Ronald Regan

### La crisi di un modello e una nuova centralità

Tutto questo si sposava con un particolare paradigma produttivo, quello della produzione di massa, ed era sostenibile ed efficiente all'interno dei suoi confini, che a partire dagli anni Settanta hanno iniziato a essere messi profondamente in crisi. I cambiamenti nella domanda di beni e servizi da parte dei consumatori, sempre più incentrati sulla qualità piuttosto che unicamente sul binomio quantità-prezzo, le nuove tecnologie che consentono una forte personalizzazione dei processi produttivi e la conseguente necessità di modelli organizzativi flessibili e dinamici sembrano aver riaperto lo spazio per la creatività all'interno dei luoghi di produzione<sup>7</sup>. E questo va di pari passo a quell'ormai riconosciuta centralità del capitale umano che viene sempre più declinato non solo come possesso di competenze tecnico-specialistiche, quanto di competenze trasversali in grado di governare ambienti complessi. Creatività oggi si declina infatti come capacità di saper individuare soluzioni e strategie inedite a problemi anch'essi inediti. E in ambienti di lavoro e processi produttivi caratterizzati da forte imprevedibilità risulta una componente fondamentale direttamente connessa ad output concreti come produttività, redditività e competitività. In questo quadro si inserisce il complesso rapporto con la tecnologia, che ha come elemento centrale il diffondersi di quella *intelligenza artificiale* (AI) che già nella sua denominazione apparentemente ossimorica si pone in potenziale conflitto con le caratteristiche proprie

6. C. Babbage, *On the Economy of Machinery and Manufacturers*, Augustus M. Kelley, 1963.

7. Si permetta di richiamare a riguardo F. Seghezzi, *La nuova grande trasformazione. Persona e lavoro nella quarta rivoluzione industriale*, ADAPT University Press, 2017.

della creatività, che è in primo luogo proprio intelligenza. Risulta importante quindi provare a delineare alcuni elementi di differenziazione tra questi due concetti per indagare se si trovino in rapporto di complementarità o di totale dialettica. Ed è il funzionamento stesso della moderna AI che ci suggerisce la prima differenza: essa si fonda sull'elaborazione di una enorme mole di dati prodotti dai processi e dagli utenti volta a individuare trend ricorrenti, soluzioni già praticate e a prevedere fenomeni e avvenimenti. Da questo punto di vista l'AI possiede maggiori potenzialità rispetto all'uomo ma anche un limite fondamentale, ossia che è vincolata a ciò che già è accaduto e che essa elabora, non le è possibile di dar vita a un processo nuovo, in pratica: non è creativa. Un robot o un algoritmo potranno essere infinitamente più efficienti di un essere umano nell'analizzare tutti i fattori necessari a prendere una decisione, ma non riusciranno a prenderla se oltre a questi fattori si verifica un fenomeno mai accaduto e imprevedibile, esattamente ciò che spesso capita nei moderni sistemi produttivi e nei moderni mercati. Ciò

non significa che la creatività è di per sé garanzia di risoluzione di problemi, ma è uno strumento aggiuntivo e complementare all'analisi che l'AI può svolgere in quanto si fonda non solo sull'esperienza pregressa ma sulla possibilità creatrice dell'intelletto nel momento in cui stimolato da una particolare condizione di realtà.

La creatività emerge quindi come una delle caratteristiche che, a oggi, rende ancora superiore l'intelligenza umana a quella artificiale e, conseguentemente, una tutela dei lavoratori dal rischio di sostituzione da parte delle macchine. Resta aperto il tema, non indifferente a questo punto, sulle origini della creatività, sul suo essere dote innata della persona, e quindi parte di una selezione naturale dei talenti, o sulla possibilità di formarla e alimentarla. Si tratta di una pista di ricerca interessante, se vogliamo continuare a pensare che tecnologia e intelligenza artificiale siano prima di tutto uno strumento, e non un fine in sé.

Francesco Seghezzi  
Direttore Fondazione Adapt

## Ambito storico-politico

# Le categorie-chiave del totalitarismo del XX secolo e oltre...

Giovanni Cominelli

**L'**argomento proposto ai maturandi 2018 nell'ambito storico-politico è stato "Masse e propaganda". I testi segnalati, da cui muovere, erano due: un saggio di Giulio M. Chiodi, intitolato *Soggetti apolitici e politici soggetti*, compreso nel libro collettaneo *La politica. Categorie in questione*, a cura di R. Sau, Franco Angeli, Roma 2015; un articolo di Andrea Baravelli sulla Rivista on line «Storicamente» dell'Università di Bologna, dal titolo *Nemico e propaganda*. La traccia di ambito storico-politico su "Masse e propaganda" è stata scelta dal 13% dei ragazzi.

Le parole-chiave dei testi sono: masse, totalitarismo, propaganda, nemico... Si tratta di categorie utilizzate dagli storici e dai filosofi della politica per interpretare

i movimenti politici del XX secolo. Ma è evidente un pensiero sotteso: che l'avvento della globalizzazione e la cosiddetta "fine delle ideologie" non le ha affatto consegnate agli archivi. Quelle categorie sono strumenti tuttora attuali per comprendere anche il XXI secolo. Che fa necessariamente capolino anche sui tavoli delle Commissioni di maturità, ancorché in modi sempre necessariamente felpati.

### La contestualizzazione storica

La prima domanda, cui rispondere è la seguente: quando nascono "le masse" quale soggetto politico? Le moltitudini, il volgo, le classi subalterne, gli schiavi sono una costante della storia umana, da quando – ci

### Prima prova – Ambito storico-politico – Argomento: Masse e propaganda

«Il concetto politico di massa è stato giustamente giudicato appropriato ai regimi totalitari, di tipo fascista, nazista, comunista del secolo scorso (per vero, non mancano nel presente esempi assimilabili); ma anche oggi possiamo parlare, a ragion veduta e provata, di massificazione a larghissimo raggio, che trova il suo terreno d'espansione soprattutto nei processi della cosiddetta globalizzazione. Ciò richiede una precisa distinzione. La massa governata dai regimi totalitari, diversamente da quella odierna, era una massa omogeneizzata dall'ideologia del conflitto. La massa che si costituisce ad opera delle ideologie dei regimi totalitari, come quelle esemplificate nel secolo scorso, combatte l'individualismo ma fa conto sull'individuo, a condizione che quest'ultimo sia stilizzato e rigorosamente uniformato ai dettami del regime, assolutamente pronto al consenso plebiscitario. Anzi, viene precisamente tratteggiato dal regime un modello ufficiale di individuo da imitare e riprodurre, descrivendone perfino prescrivendone la sua tipologia di pensiero e di azione, onde ne vengano interiorizzati acriticamente i dettami, annullando la personalità, sotto la guida di principi aggregatori, nella massa ideologicamente plasmata.»

Giulio M. CHIODI, *Soggetti apolitici e politici soggetti, in La politica. Categorie in questione*, a cura di R. Sau, Franco Angeli, Roma 2015, p. 176.

«La figura del nemico ha sempre rappresentato un elemento indispensabile per il buon funzionamento dei sistemi di propaganda. Insomma, si tratta di un protagonista assoluto – se non unico – dell'argomentazione di tipo propagandistico; una figura dalla rilevanza tale da costringere l'intero spazio della politica a organizzarsi in sua funzione. [...] L'effetto della designazione di un nemico per l'opinione pubblica è [...] triplice. Da una parte essa conduce alla cristallizzazione della fedeltà

dell'opinione pubblica a un dato progetto politico (infatti, individuando un nemico non solo si orienta tale opinione pubblica contro qualcuno, ma la si sollecita anche a provare un senso di gratitudine nei confronti di chi quel nemico ha scoperto e denunciato). Da un'altra, il concentrare il risentimento della collettività nei confronti di un nemico equivale a "compattare" quella stessa comunità con il pretesto dell'esistenza di un elemento irriducibile e pericoloso. Infine, il definire un nemico dona al potere la possibilità di deviare il risentimento popolare che, altrimenti, investirebbe il potere stesso. [...] A causa del suo iscriversi all'interno di un doppio movimento - l'affermarsi dell'ideologia quale origine e determinante dell'agire politico, da una parte; l'impetuoso sviluppo della società di massa e del progresso tecnologico, dall'altra -, il Novecento può ben essere definito come il secolo della propaganda. Anzi, il secolo del nemico assoluto. Un nemico costruito, nei lineamenti più minuti come nel senso della pericolosità, dal politico attraverso la propaganda. Dopo la Grande guerra, prima importante prova, la propaganda si perfezionò all'interno dei regimi totalitari. L'asprezza ideologica della guerra fredda, poi, s'incaricò di confermare l'importanza della figura del nemico quale perno dell'intero sistema di rappresentazione della politica e dell'esistenza. La "fine delle ideologie" ha forse mutato il quadro di riferimento? L'esperienza degli ultimi anni pare svolgersi nel segno della continuità: nelle società contemporanee, caratterizzate da molteplici flussi d'informazione e dalla sempre maggiore incapacità di ricondurre in termini di comprensibilità la complessità dell'esistente, l'uso della categoria del nemico rimane indispensabile poiché fornisce una chiave ai fini della ricomposizione di una realtà frammentata e apparentemente incongruente.» Andrea BARAVELLI, *Nemico e propaganda*, «Storicamente», 1 (2005), Art. no. 13. DOI: 10.12977/stor518

informano gli antropologi – l'*homo sapiens* è entrato nella rivoluzione agricola, agli inizi del Neolitico. Ma la "massa" incomincia ad apparire quale soggetto politico, solo quando si costituiscono gli Stati nazionali. I territori non sono più una proprietà privata ed ereditaria dei Principi, ma di strutture statali universalistiche, fondate non più sulla sudditanza, ma sulla cittadinanza. Il popolo diventa "i cittadini". I quali si associano in partiti e fazioni e producono opinione, attraverso gazzette e giornali. Nasce "l'opinione pubblica", anche se Metternich – consapevole che i mass-media non si limitavano a rispecchiare le opinioni, ma per lo più le creavano e le manipolavano – invitava maliziosamente a distinguere tra "opinione pubblica" e "opinione pubblicata". Il primo passaggio è quello della Rivoluzione francese: dai *sanculottes* alle *tricoteuses*, la massa

fa irruzione sulla scena della storia. Il contagio delle masse viene diffuso da Napoleone in tutta Europa, in particolare in Italia e in Germania; sta alla base dei movimenti di indipendenza e di unificazione nazionale. Tuttavia la partecipazione delle masse alla vita pubblica è fortemente limitata dalle leggi elettorali rigidamente censitarie. Nelle prime elezioni dell'Italia unita del 27 gennaio 1861, essendo gli abitanti circa 22 milioni, gli aventi diritto al voto sono soltanto i maschi sopra i 25 anni, che paghino le tasse da 40 lire in su: cioè circa mezzo milione di elettori. Votano meno della metà, ma i voti validi sono solo 170 mila. L'accesso al voto sarà leggermente allargato da Zanardelli nel 1882. Nel 1912 Giolitti modifica di nuovo la legge: i maschi alfabeti possono votare dai 21 anni (prima solo dai 25 anni), gli analfabeti dai 30 anni, quelli



Elias Canetti (Ruse, 25 luglio 1905 – Zurigo, 14 agosto 1994)

che hanno fatto il servizio militare dai 30, alfabeti o analfabeti che siano. Sarà l'evento tragico e sanguinoso della Prima guerra mondiale la porta di ingresso delle masse sulla scena politica moderna. I mobilitati sui fronti sono oltre 64 milioni, i caduti 8 milioni e mezzo, i feriti oltre 21 milioni. La gestione di questa presenza sarà uno dei problemi fondamentali della politica del XX secolo. In Italia, la prima conseguenza è la nuova legge elettorale del 1919: abolisce la distinzione tra alfabeti e no; possono votare anche tutti i minorenni che abbiano prestato servizio militare. Così il corpo elettorale viene portato a 11 milioni di persone su un numero di abitanti che si avvicina ai 40 milioni. La Prima guerra mondiale dissolve quattro Imperi – russo, asburgico, tedesco, ottomano – e mette sotto pressione le vecchie strutture liberali. Il totalitarismo nasce dalle ceneri di democrazie censitarie, ma sviluppa una filosofia politica in rottura rispetto a quella liberale, su cui quelle si erano fondate. I cittadini tornano “popolo”, un'unità organica di società, nazione, stato, la cui “Volontà generale” si esprime in un solo partito e in un solo leader. La massa quale soggetto politico nasce propriamente all'interno della costellazione ideologica

del totalitarismo. Il totalitarismo storicamente è stato tanto di destra quanto di sinistra: il comunismo, il fascismo, il nazismo sono totalitari, appunto. Il liberale Giovanni Amendola coniò tale vocabolo nel 1923 per definire la politica del fascismo appena salito al potere come «promessa del dominio assoluto e dello spadro-neggiamento completo ed incontrollato nel campo della vita politica ed amministrativa». Lo riprese don Sturzo nel 1924 per caratterizzare negativamente la nascita dello “Stato-partito” del fascismo. Lo ha esaltato, vice-versa, Giovanni Gentile: «...per il fascista tutto è nello Stato e nulla di umano e di spirituale... esiste fuori dallo Stato». Affermazione hegeliana, se non fosse stato che, mentre in Hegel le strutture dello Stato prussiano tendevano ad assorbire la rappresentanza politica, qui era il Partito politico ad assorbire le istituzioni dello Stato, a incominciare dal Parlamento, che sarà sostituito formalmente nel 1939 dalla Camera dei fasci e delle corporazioni. Qualcosa di analogo era accaduto, in quegli stessi anni, nella neonata Unione sovietica. Il partito bolscevico si era impadronito dei resti dello Stato liberale debole di Kerenski, sottoponendolo al duro comando politico-militare partitico. Solo che le masse in Unione sovietica non si costituiranno come soggetto politico. Il loro ruolo si esaurirà nelle trincee della Guerra mondiale e nelle prime rivolte. Dal '17 e ancor di più dopo la sconfitta delle “forze bianche”, le masse saranno schiacciate e inquadrare sotto il peso di una dittatura perfetta, dentro la quale la variabile dell'uso e della manipolazione del consenso non eserciterà nessun peso.

### Una nuova architettura concettuale

In Europa, la costruzione del consenso totalitario è un processo più lungo e più sofisticato, che ha richiesto una nuova architettura concettuale. Il primo elemento della costruzione è il rifiuto dell'ordine mondiale, quello uscito da Versailles nel 1919, in cui i vincitori hanno rovesciato tutte le responsabilità e le conseguenze dell'immane conflitto sui vinti. In Italia nasce così il mito della “vittoria mutilata”, che alimenta il movimento nazionalista, la cui guida sarà presa dai Fasci di combattimento mussoliniani, fondati in Piazza San Sepolcro a Milano il 23 marzo 1919, mentre in Germania le pesantissime umiliazioni sollevarono un movimento di riscossa nazionale – tanto di sinistra comunista quanto di destra – di cui Hitler non faticò a prendere la testa con il suo NSDAP (Nationalsozialistische Deutsche Arbeiterpartei - Partito nazional socialista tedesco dei lavoratori). Esso raccolse voti popolari, già socialisti e comunisti.



Il rifiuto dell'ordine mondiale uscito da Versailles – il mondo dei vincitori che hanno istituito un simulacro di governo mondiale (la Società delle nazioni) – è fondato sull'ipotesi-utopia di un nuovo ordine mondiale, che tuttavia regredisce rispetto allo spirito della Pace di Westfalia del 1648. Non più la costruzione di un sistema di equilibrio mobile tra gli Stati, che si riconoscono reciprocamente, dentro una sorta di legalità informale internazionale, ma il ritorno al “*bellum omnium contra omnes*”, a una condizione hobbesiana, che, espunta dagli Stati al loro interno, ritorna a essere la condizione di fatto delle relazioni tra gli Stati. Ciò che appare paradossale è che questo fu l'esito dell'impostazione idealistica antihobbesiana del presidente americano Woodrow Wilson circa il futuro delle relazioni internazionali. Così la Germania fu esclusa dal nuovo ordine mondiale degli Stati, mentre l'applicazione del principio wilsoniano di autodeterminazione nazionale generava un pulviscolo conflittuale di Stati, nati dal disfacimento dell'Impero asburgico e di quello ottomano. Più saggio era stato Metternich nel 1815, quando aveva richiamato la Francia napoleonica sconfitta nel consesso delle grandi potenze in equilibrio. D'altronde, nel 1919 anche la neonata Unione sovietica era stata esclusa dal concerto delle potenze, autorizzandola così a tenersi le mani libere, in vista di un'estensione della rivoluzione a livello mondiale, secondo la predicazione di Trostky. Solo verso la fine degli anni '20 Stalin teorizzerà e praticherà la dottrina del “socialismo in un solo Paese”. Lloyd George, capo del governo inglese, pure essendo corresponsabile dell'assetto finale deciso a Versailles, affermerà che la conferenza di Versailles aveva posto le basi per una nuova guerra entro trent'anni. Previsione lucida, ma troppo ottimista, come si sa. In ogni caso, è a partire da una rinnovata visione hobbesiana del mondo che l'Italia di Mussolini e la Germania di Hitler costruiscono il puzzle culturale del totalitarismo, in ciò fortemente supportati da intellettuali e filosofi. La prima tessera del mosaico totalitario è quella dell'attacco all'*establishment*, colpevole di aver portato al declino e alla sconfitta o, nel caso dell'Italia, alla “vittoria mutilata”. La seconda è quella del concetto di “popolo”. Riusando politicamente le categorie di E. Troeltsch di *Gemeinschaft* (comunità) e di *Gesellschaft* (società), il popolo è una comunità organica di sangue, di terra, di lingua, di tradizioni, di destino. Carl Schmitt ne sarà il grande teorico. Non esistono classi sociali o complessità di storie e di culture, che debbano essere rappresentate dai meccanismi complessi della democrazia. Il popolo è uno e, pertanto, il leader – il Duce o il Führer – è uno. La nascita e

l'identificazione del nemico ne costituisce il corollario più immediato. Nemico è chiunque attenti all'unità del popolo e al suo legame con il Capo. Qui, dunque, nasce il concetto di “massa”, al quale ha dedicato una lunga ricerca, durata trentotto anni, Elias Canetti, diventata libro intitolato *Massa e potere* nel 1960. Nel 1922, a Francoforte, lo studente diciassettenne Elias Canetti si trovò ad assistere a una manifestazione contro l'assassino di Walter Rathenau. Nel 1927, a Vienna, partecipò al grande corteo di lavoratori del 15 luglio, nel corso del quale fu incendiato il Palazzo di Giustizia. La polizia sparò, facendo 86 morti. Quegli eventi, vissuti dall'interno, fecero percepire allo studioso degli anni successivi il legame perfetto tra massa e leader, reciprocamente organici. Tutta la cultura, la filosofia – si pensi a Giovanni Gentile in Italia e a Martin Heidegger in Germania – tutti i mezzi di comunicazione di massa, all'epoca la Radio, tutto fu piegato allo scopo supremo della costruzione dell'unità organica tra massa e leader. Il capro espiatorio e il nemico esterno – le demoplutocrazie, il capitalismo finanziario ebraico – furono l'ultima tessera del puzzle.

### Uno sguardo al presente

Furono o sono? Giacché è evidente che il totalitarismo non è una stella spenta del nostro cielo. Essa torna a risplendere, quando la storia del mondo subisce accelerazioni e rotture improvvise, che gettano miliardi di persone nell'incertezza del futuro. E questo è il momento storico che stiamo attraversando. La fine dell'ordine internazionale di Yalta e del governo mondiale della guerra fredda, nel 1989, e l'emergenza di nuove potenze globali hanno aperto un'epoca di rischi e di paure. E così riappaiono, a una a una, le tessere del puzzle del totalitarismo. Almeno un elemento nuovo è ben visibile: la digitalizzazione. Essa consente una connessione in tempo reale tra masse e leader quale non si era mai data prima: dalla democrazia rappresentativa alla twitt-democrazia, alla facebook-democrazia, alla cyber-democrazia. Quanto ai singoli individui, sono sì connessi tra di loro orizzontalmente per gruppi, per tribù omogenee, per amore/odio, per amico/nemico, ma come le monadi leibniziane, riescono a parlarsi solo “in Dio”, che oggi prende il nome della Rete o di Google. Chi ne controlla l'Algoritmo, compatta l'unità organica del popolo. Alla fine, la combinazione di globalizzazione anarchica e di semiosfera rende l'opzione totalitaria ancora una volta possibile.

Giovanni Cominelli  
Esperto di sistemi educativi

## Ambito tecnico-scientifico

# Il dibattito bioetico sulla clonazione

Laura Palazzani

La bioetica, sin dagli anni '70, si occupa dei problemi etici emergenti a seguito del progresso scientifico e tecnologico in ambito biomedico. La clonazione è uno dei temi di bioetica, emerso all'attenzione dell'opinione pubblica con la clonazione della pecora Dolly in Scozia (1996), ritornato con il recente annuncio della clonazione delle scimmie in Cina (2018). In entrambi i casi si tratta di una clonazione per trasferimento di nucleo a partire da cellule somatiche. Da Dolly in poi gli scienziati hanno clonato più di 20 specie, dalle mucche fino ai conigli e ai cani, servendosi di questa tecnica, ma i cinesi ci sono riusciti per la prima volta con un primate non umano. Questo permetterebbe ai ricercatori di creare popolazioni di animali modificabili e geneticamente uniformi, con un potenziale per la ricerca biomedica. L'obiettivo dichiarato dagli scienziati è quello di produrre "modelli animali" molto più simili all'uomo rispetto ai mammiferi, per ricerche, per lo studio di malattie neurodegenerative. La clonazione di primati non umani aprirebbe una nuova era nella sperimentazione animale per la ricerca di base e in biomedicina: la possibilità, disponendo di un numero inferiore di animali, di potenziali risultati con maggiore probabilità applicabili con rischi ridotti all'uomo.

### Il problema della sperimentazione animale

Sul piano bioetico si riapre la discussione sulla clonazione su due piani: il problema della sperimentazione animale e il problema della possibile applicazione della clonazione all'uomo.

Nell'ambito della riflessione bioetica sulla sperimentazione animale in generale, pur sussistendo sul piano teorico radicalismi estremi (tra animalisti e antropocentristi), si è maturata una presa di coscienza bioetica bilanciata sulla necessità della sperimentazione animale per l'uomo, a determinate condizioni. La sperimentazione animale deve essere finalizzata alla salute e al benessere umano e deve rispettare la cosiddetta 'etica delle 3R', che si propone il 'rimpiazzamento' (uso di metodologie alternative ove possibile), la 'riduzione' della sofferenza e il 'raffinamento' delle metodologie nella considerazione del loro benessere<sup>1</sup>.

Nel caso specifico della sperimentazione della clonazione su scimmiette tali condizioni etiche non risultano rispettate: sono usati animali (non sono sostituiti), non si riduce la loro sofferenza (vengono indotte malattie incurabili), inoltre usa una tecnologia al fine di produrre animali a soli fini sperimentali (non usa animali già esistenti) e moltiplica il numero di animali in un numero potenzialmente elevato al fine di ridurre la variabilità. In Europa, e in Italia, non sarebbe legittimo<sup>2</sup>. Rimane comunque aperto l'interrogativo: perché in Cina hanno utilizzato proprio la tecnica di clonazione per trasferimento di nucleo, data la sua inefficacia? La tecnica è stata considerata fallimentare: Ian Wilmut, lo scienziato che ha clonato Dolly, l'ha abbandonata). I precedenti tentativi di clonare primati non umani avevano prodotto embrioni vitali ma non gravidanze efficaci. Anche nel caso dell'esperimento cinese delle scimmie il tasso di successo è stato basso. La 'resa' è quindi ben scarsa, considerando anche che per essere certi della riuscita almeno su questi due cloni sopravvissuti è necessario seguirne lo sviluppo e la discendenza.

Va anche aggiunto che l'utilizzo di primati non umani come animali da laboratorio è una questione estremamente controversa da tempo. Secondo i gruppi che si occupano di diritti e benessere animale, gli esperimenti sui primati non umani sono particolarmente crudeli proprio per le somiglianze con gli esseri umani.

### Il problema della applicazione della clonazione all'uomo

L'annuncio della clonazione delle scimmie, analogamente alla clonazione di Dolly, solleva interrogativi etici anche sulla possibile clonazione umana. Diverse le posizioni nell'ambito del dibattito pluralista<sup>3</sup>.

1. Il "Sistema delle 3R": *Replacement, Reduction, Refinement* (sostituzione, riduzione, perfezionamento) è stato formulato da William Russell e Rex Burch nel volume *The Principles of Human Experimental Technique* nel 1959.

2. Peraltro i principi delle tre R sono non solo biogiuridici, come secondo la Direttiva n. 2010/63/UE del Parlamento europeo e del Consiglio del 22 settembre 2010 sulla protezione degli animali utilizzati a fini scientifici (che ha abrogato la Direttiva 86/609/CEE).

3. Tra i sostenitori della clonazione: D. Neri, *La bioetica in laboratorio. Cellule staminali, clonazione e salute umana*, Laterza, Roma-Bari 2005.

## Prima prova – Ambito tecnico-scientifico – Il dibattito bioetico sulla clonazione

**bioetica** Disciplina accademica e ambito di riflessione interdisciplinare che si occupa dell'analisi razionale dei problemi morali emergenti nell'ambito delle scienze biomediche, proponendosi di definire criteri e limiti di liceità alla pratica medica e alla ricerca scientifica, affinché il progresso avvenga nel rispetto di ogni persona umana e della sua dignità.

“*bioetica*”, Enciclopedia Treccani (<http://www.treccani.it/enciclopedia/bioetica/>)

### La prima clonazione di primati non umani

*In Cina sono stati ottenuti due macachi geneticamente identici con la stessa tecnica usata per la pecora Dolly: è la prima volta che ci si riesce con le scimmie. Ma a che scopo? E quanto è lontana la clonazione umana?*

«Un gruppo di scienziati cinesi ha prodotto due macachi geneticamente identici utilizzando la stessa tecnica che nel 1996 diede vita alla pecora Dolly, il primo mammifero clonato. Quello descritto in un articolo su Cell è il primo tentativo di clonazione di un primate non umano terminato con successo».

Elisabetta INTINI, Focus.it, 25 gennaio 2018 (<https://www.focus.it/ambiente/animali/in-cina-la-prima-clonazione-di-primati-non-umani>)

### Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea

CAPO I - Dignità

[...]

Articolo 3 - Diritto all'integrità della persona

1. Ogni individuo ha diritto alla propria integrità fisica e psichica.
2. Nell'ambito della medicina e della biologia devono essere in particolare rispettati:
  - il consenso libero e informato della persona interessata, secondo le modalità definite dalla legge,
  - il divieto delle pratiche eugenetiche, in particolare di quelle aventi come scopo la selezione delle persone,
  - il divieto di fare del corpo umano e delle sue parti in quanto tali una fonte di lucro,
  - il divieto della clonazione riproduttiva degli esseri umani.

Gazzetta ufficiale delle Comunità europee, *Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea*, 18.12.2000

«[...] esistono normative già ben consolidate e universalmente condivise che pongono severi vincoli di sicurezza alle applicazioni biomediche. [...] però [...] è necessario ragionare e distinguere i differenti casi, evitando di accomunarli tutti in sommarie e frettolose condanne. Si può certo comprendere che, nell'immediatezza dell'evento Dolly e di fronte agli scenari apocalittici e ripugnanti descritti dai mass media, le autorità pubbliche abbiano sentito l'esigenza di intervenire in maniera rapida e decisa, per tranquillizzare un'opinione pubblica frastornata e preoccupata dai vorticosi progressi della biologia e che poteva alla fine arrivare a dubitare del valore stesso del progresso scientifico. [...] Ma una volta passata la fase dell'emergenza e dell'emozione, bisogna tornare a discutere, ad analizzare fino in fondo le varie prospettive e a distinguerle in base alle finalità che si propongono, evitando che la condanna delle finalità aberranti metta a repentaglio anche la possibile utilizzazione della tecnica della clonazione per finalità chiaramente benefiche. Una di queste utilizzazioni è [...] quella nel settore della ricerca sulle cellule staminali».

Demetrio NERI, *La bioetica in laboratorio*, Laterza, Roma-Bari 2001

«La clonazione della scimmia ha fatto scalpore. Suscitando un dibattito che si è subito polarizzato tra i difensori della libertà di ricerca e chi invece invoca una regolamentazione sulla base di considerazioni etiche. [...] dire, da un lato, che il limite della scienza è la scienza stessa suona oggi insufficiente. Dobbiamo tornare a chiederci quali sono i limiti che, come umani, riteniamo di non potere o volere oltrepassare. Abbiamo cioè bisogno di aprire una riflessione etica nell'era della società tecnica. Ma non è sufficiente appellarsi a una qualche autorità. Abbiamo bisogno di argomenti e di forme di governance adeguate. Invece che limitarsi a polemizzare, le diverse componenti della tradizione occidentale potrebbero trovare un compito comune: nel momento in cui la tecno-scienza diventa infrastruttura planetaria, cosa vuole dire e come fare per salvaguardare il valore della persona umana?»

I sostenitori della clonazione umana ritengono utile la legittimazione di tale tecnica per consentire l'avanzamento delle conoscenze scientifiche, per garantire la libertà dell'individuo di scegliere e anche di riprodurre una copia genetica di sé, ossia nella misura in cui si limitino gli svantaggi procurando possibili vantaggi presenti e prevedibilmente futuri. In questa prospettiva si ritiene che la clonazione non leda l'unicità individuale, essendo l'identità genetica distinta dall'identità biologica e biografica: anche il clone potrebbe costituirsi come individuo unico, se non geneticamente, almeno biologicamente oltre che psicologicamente, nella sua personalità.

In una posizione intermedia, vi è l'orientamento moderato che propone una proibizione “debole” della clonazione: si tratta di una sostanziale legittimazione della pratica “di principio”, nella misura in cui la società si aprisse all'accettazione di tali pratiche e la scienza consentisse di applicarla senza conseguenze di fatto negative, o comunque controllando le eventuali conseguenze negative (sulla salute del clone, sulla salute della donna che porta in gestazione un clone, sugli eventuali danni sociali). Tale orientamento assume un atteggiamento di cautela, ritenendo che la clonazione riproduttiva debba essere proibita provvisoriamente di fatto, ove la



**Il primo mammifero clonato, la pecora Dolly, venne prodotto in Scozia nel 1996, nel centro di ricerca del Roslin Institute**

proibizione dovrebbe rimanere rivedibile nel tempo in base all'evoluzione scientifica e all'accettazione sociale. Nell'ambito di una riflessione personalista che riconosce la vita dell'essere umano come un bene indisponibile, la clonazione umana è considerata gravemente illecita<sup>4</sup>.

La clonazione significa introdurre nella riproduzione una tecnica caratterizzata da assoluta artificialità della generazione come fabbricazione. La clonazione attiva un processo che non solo non esiste in natura, ma che da un punto di vista evolucionistico andrebbe qualificato come 'contro' natura: far riprodurre per clonazione specie che conoscono la differenziazione sessuale e sono chiamate quindi a riprodursi sessualmente equivarrebbe a farle indebitamente regredire a un livello evolutivo meno progredito. La riduzione della variabilità genetica aumenta il rischio che una specie possa perdere la capacità di naturale adattamento all'ambiente in cui vive e la rende quindi darwinianamente più fragile.

L'alta sperimentabilità e rischiosità della tecnica, porterebbe a una assoluta assenza delle necessarie garanzie di sicurezza ed efficacia nei confronti del nascituro che sono da esigere in ogni pratica biomedica. Utilizzare la tecnica della clonazione significherebbe accettare di lasciare nascere cloni, con altissimi rischi di morire o di portare 'difetti' indotti dalla tecnica.

La clonazione è una tecnica che de-personalizzerebbe la nascita dell'uomo ancor più delle tecniche di procreazione assistita in vitro. Non solo si realizzerebbe la scissione tra l'atto unitivo e l'atto procreativo, ma anche tra procreazione ed eterosessualità con un radicale sconvolgimento del significato biologico antropologico e sociale della procreazione. Si produrrebbe una vita in

laboratorio senza l'uso delle cellule germinali maschile e femminile, con la inevitabile cancellazione della famiglia. Il clone non è il figlio del soggetto da cui è prelevata la cellula con il nucleo genetico, semmai è una sorta di gemello differito nel tempo. In ogni caso non vi sarebbe alcuna forma analoga alla doppia figura genitoriale eterosessuale. Ciò comporterebbe l'alterazione delle condizioni umane di uguaglianza garantite dalla casualità genetica dell'origine (il concepimento), che costituisce l'origine, l'identità e il destino esclusivo di ciascun essere umano.

Inoltre la clonazione, rispetto alla obiettivamente più complessa riproduzione sessuale, ridurrebbe la libertà. La clonazione provocherebbe, inevitabilmente, una restrizione della libertà del clone, in quanto il suo patrimonio genetico non proverrebbe più dalla combinazione genetica inedita e imprevedibile dei cromosomi paterni e materni, bensì dal patrimonio genetico già integralmente determinato del progenitore. È vero che la costituzione genetica della persona non è l'unica dimensione. Il clone, pur identico geneticamente, potrebbe conquistarsi una sua identità bio-sociale distinta (come avviene per i gemelli con lo stesso patrimonio genetico), ma in ogni caso sarebbe consapevole di essere un 'doppione genetico' del donatore della cellula. Tale consapevolezza, al di là del grado di somiglianza esteriore, potrebbe condizionare le sue scelte e le aspettative degli altri nei suoi confronti.

La clonazione inoltre apre al rischio sociale di una produzione seriale di individui umani "fissando" alcuni caratteri prescelti, inserendosi nell'evoluzione biologica mediante una sorta di "selezione artificiale".

Queste le principali ragioni etiche che hanno ispirato numerose normative internazionali contro la clonazione umana. Tra queste nel 2000 la Risoluzione Parlamento europeo e la Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea (art. 3). In Italia la clonazione umana è vietata dalla legge 40/2004 sulla procreazione medicalmente assistita (art. 13). Il Comitato Nazionale per la Bioetica si è espresso contro la clonazione (*La clonazione*, 1997, *Mozione sulla clonazione umana a fini riproduttivi*, 2003).

Una delle frontiere che si sta tentando di aprire è quella della c.d. "clonazione terapeutica". L'annuncio di nuove possibili (ma in taluni casi non concretamente verificate) prospettive terapeutiche (quali, testare efficacia e tossicità dei farmaci, studiare meccanismi biologici

4. Molte le riflessioni contro la clonazione: Pontificia Accademia per la Vita, *Il divieto della clonazione nel dibattito internazionale (aspetti scientifici, etici e giuridici)*, Editrice Vaticana, Città del Vaticano.



dello sviluppo di certe patologie, produrre tessuti e organi per trapianti), hanno aperto e continuano ad aprire nuovi interrogativi di natura etica. A ben vedere risulta ambigua la stessa denominazione “clonazione terapeutica”: si tratta piuttosto di una clonazione sperimentale riproduttiva, in quanto produce un embrione umano, che non è finalizzata alla terapia dell’embrione prodotto (semmai alla sua distruzione), bensì alla ricerca sperimentale o semmai alla terapia del soggetto da cui sono prelevate le cellule somatiche.

In questo ambito, la questione bioeticamente centrale riguarda l’utilizzazione delle cellule staminali embrionali. La discussione sulla possibilità dell’uso delle cellule staminali embrionali umane è strettamente connessa al dibattito sullo statuto dell’embrione umano. Per ottenere cellule staminali embrionali, mediante questa tecnica, si deve distruggere l’embrione umano, per scopi di ricerca. Non si discute sugli scopi, indubbiamente eticamente non solo accettabili ma anche lodevoli, lo scopo di incrementare la ricerca e di trovare nuove modalità terapeutiche per curare malattie fino a oggi inguaribili: si deve invece discutere sui mezzi (ossia sulla distruzione di embrioni umani), oltretutto per una ‘possibile’ prospettiva terapeutica.

Ciò che va bioeticamente sottolineato è che la proibizione della sperimentazione su cellule staminali embrionali non significa bloccare la ricerca biotecnologica in ambito medico e farmacologico, che oltretutto non ha, a oggi, portato risultati documentabili: rimane la possibilità dell’uso di *cellule staminali di feti abortiti spontaneamente (con consenso informato) e di cellule staminali umane adulte*, che hanno risultati promettenti. Si tratta di un percorso che necessita di ulteriori studi scientifici, con difficoltà organizzative ed economiche, ma che si prospetta di estremo interesse. Gli sviluppi dell’ingegneria genetica e della biologia molecolare consentiranno di fare nuovi passi avanti: la ricerca sta già progredendo in tal senso. Si intravede la flessibilità, la versatilità e l’ampia possibilità di prestazioni delle cellule staminali di adulti. Le cellule staminali adulte hanno una capacità riparativa, consentono il mantenimento dei tessuti e la loro riparazione in seguito a danni. Le potenzialità terapeutiche e la previsione della percorribilità e fecondità della ricerca in questa direzione (ritenuta scientificamente competitiva rispetto alla ricerca su embrioni) portano a considerare legittima e doverosa tale applicazione.

*Laura Palazzani*  
Università Lumsa  
vicepresidente del Comitato Nazionale per la Bioetica

## Asterischi di Kappa

### Che sta accadendo alla cultura e ai libri nel mondo islamico?

*Nell’aprile scorso, un gruppo di intellettuali francesi aveva pubblicato un manifesto in cui chiedeva al mondo islamico di eliminare dal Corano i versetti antisemiti. L’iniziativa era nata in seguito all’uccisione di Mireille Knoll. Il Consiglio turco degli studi superiori ha risposto con una moratoria sui nuovi dipartimenti di studi francesi. Da anni, sotto Recep Tayyip Erdogan, la cultura turca si sta chiudendo in se stessa. La Turchia condanna al carcere i giornalisti e gli scrittori, ha messo sotto processo gli editori che hanno pubblicato in turco le opere di Henry Miller, William S. Burroughs, il marchese De Sade, Guillaume Apollinaire o John Steinbeck, e ha incarcerato la sua traduttrice più famosa, Necmiye Alpay. Ma non è soltanto un problema turco.*

*Un nuovo rapporto dell’Atlantic Council scritto da Hossam Abouzahr, il fondatore del Living Arabic Project, dettaglia il declino drammatico della cultura nel mondo arabo, che oggi pubblica fra i quindici e i diciottomila libri all’anno. È lo stesso numero raggiunto da sola dalla casa editrice Penguin Random House. L’Egitto una volta era il più grande produttore arabo di libri con una media tra i sette e i novemila volumi all’anno. La sua produzione è calata di ben oltre il 70 per cento dopo la rivoluzione del 2011.*

*Le grandi librerie sono una rarità ovunque nei paesi del Golfo: il Bahrein ne ha cinque, il Kuwait ne ha sette, l’Oman ne ha tre, il Qatar cinque e gli Emirati arabi altre tre. La Grecia traduce cinque volte il numero di libri di tutte le ventidue nazioni arabe messe insieme. La Spagna traduce più libri in spagnolo ogni anno di quanti l’intero mondo arabo abbia tradotto in arabo dal IX secolo.*

*Secondo un rapporto pubblicato alla Fiera del libro di Francoforte, “il mondo arabo, con la sua popolazione di oltre 362 milioni di persone, ha prodotto lo stesso numero di libri di paesi come Romania e Ucraina da sole”. Il numero di biblioteche pubbliche in Egitto è un decimo di quelle in Germania, che ha una popolazione paragonabile. «La Siria, un tempo nota per la sua cultura accademica araba per lo studio e lo sviluppo della lingua, oggi è distrutta» spiega l’Atlantic Council. La cosiddetta “primavera araba”, che in realtà fu un inverno islamista, ha messo in ginocchio la cultura in Egitto, oggi in preda a paure censorie e chiusure degli spazi intellettuali. E i grandi scrittori nell’islam sono stranieri in patria. Naguib Mahfouz, il Nobel egiziano, venne quasi accoltellato a morte. Il poeta siriano Adonis vive a Parigi. I più celebrati scrittori algerini, come Kamel Daoud e Boualem Sansal, sono trattati come paria, invisibili agli islamisti e al regime. Orhan Pamuk, il più grande scrittore turco, è stato processato e perseguitato. Il Nobel libanese Amin Maalouf è francese a tutti gli effetti.*

*Un detto arabo recita: «I libri si scrivono al Cairo, si stampano a Beirut e si leggono a Baghdad». Di libri oggi se ne scrivono sempre meno al Cairo, se ne stampano sempre meno a Beirut e se ne leggono sempre meno a Baghdad. La cultura nell’islam è ammalata. E questa sua malattia, questa miseria culturale, ha finito per contagiare anche l’occidente.*

# Tipologia C – Tema di argomento storico

## Un tema di argomento poco storico

Paolo Pombeni

**S**i può discutere (e si dovrebbe discutere) dell'opportunità di avere fra le prove di italiano della maturità una "di argomento storico". La ragione è abbastanza semplice: se la storia deve essere considerata una scienza, per quanto "umana", suppone che se ne discuta con qualche cognizione delle acquisizioni che la ricerca specialistica ha fatto nel corso dei decenni più recenti (dove, se parliamo di ricerche serie, confluisce anche quel che si è prodotto in precedenza). Ora è abbastanza difficile credere che questo sia quanto si mette a disposizione degli studenti nel corso dell'ultimo anno di scuola secondaria. I programmi sono così vasti, non solo dal punto di vista cronologico, ma da quello che preme sempre più per una visione "globale" della storia del mondo, che tutti sanno benissimo che alla fine è già molto se agli studenti viene offerta una visione soddisfacente di una specie di cronologia ragionata, con l'aggiunta di qualche approfondimento che tenga conto dei risultati della storiografia per alcuni nodi comunemente riconosciuti come fondamentali (guerre mondiali, fascismi, e cose simili).

La scelta dunque compiuta quest'anno dallo sconosciuto estensore del tema di argomento storico non può che risultare sconcertante: invitare i ragazzi ad «analizzare criticamente il processo storico in tutta la sua complessità» quando quel processo viene identificato come quello che intercorre fra la «distensione» e l'affermarsi di «un ideale di cooperazione internazionale» significa affidare loro la classica *mission impossible*.

Il tema non sarebbe semplice neppure per uno storico di professione, che fra il resto, come vedremo, si troverebbe a dover obiettare sulla plausibilità di quanto viene proposto. Per uno studente significa avere a disposizione nozioni di storia delle relazioni internazionali su un periodo tra i più controversi e qualche nozione di scienza politica, se si pensa che non debba scrivere semplicemente un po' di *bolsa retorica* sull'aspirazione al «reale bisogno di pace, di progresso, di affermazione di comuni principi condivisi» come gli suggerisce, neppure troppo di nascosto, l'estensore ministeriale della traccia. Come «riflessioni proposte» al povero studente vengono fornite, in quest'ordine, che ha la sua importanza: 1) un

frammento di un discorso di Moro alla conferenza di Helsinki del luglio 1975, tratto da una citazione fatta a un convegno di studi, ripresa da internet; 2) una serie di frasette tratte da un libro divulgativo su De Gasperi del prof. Canavero. Anche qui si potrebbe partire dall'avvertire l'anonimo estensore del tema che almeno gli studenti vanno educati a un corretto uso delle fonti: non si citano frasi fuori contesto e per costruirsi una base di riflessione non si usano passaggi estrapolati a caso.

### La presenza di elementi devianti e il silenzio su dati importanti

Non perdiamoci in questioni di stile e veniamo invece al succo della questione. Il tema suggerisce una visione distorta della storia delle relazioni internazionali e sia fornisce alcuni elementi devianti, sia tace alcuni dati che darebbero una diversa connotazione alla riflessione proposta.

Cominciamo dai primi. Si parte con una evidente contraddizione, suggerendo che De Gasperi avesse colto «i primi segni del disgelo e della distensione ... con l'elezione di Eisenhower alla presidenza degli Stati Uniti e poi con la morte di Stalin il 5 marzo 1953» per dire che lo statista trentino «cercò di affrettare i tempi» nel 1952 (!!) cercando di promuovere una costituzione europea. A parte questo uso peculiare della *consecutio temporum*, uno storico un minimo informato non può fare a meno di notare due cose. La prima è che presentare Eisenhower come promotore di una prima distensione è piuttosto discutibile: è noto che egli fu un fautore dell'uso della deterrenza atomica come arma di pressione (magari anche a fini apprezzabili come terminare la guerra in Corea), che il suo segretario di stato Foster Dulles era un sostenitore della guerra fredda, che egli autorizzò colpi di stato e repressioni in molte regioni sotto controllo degli Usa. Altrettanto discutibile è sostenere che la morte di Stalin favorisse nell'immediato il disgelo, che ci metterà qualche anno a venire (e De Gasperi muore nell'agosto 1954 ...). La seconda cosa da notare è che presentare il progetto di costituzione federale europea del 1952-54 come un contributo all'«ideale di cooperazione

**Prima prova – Tipologia C – Tema di argomento storico**

Dopo la seconda guerra mondiale, in un’Europa, schiacciata tra le influenze delle due superpotenze e condizionata da un’economia distrutta dal conflitto, emerge una forte esigenza di stabilità politica. Già nelle prime fasi del periodo della cosiddetta “distensione”, in Italia comincia ad affermarsi un ideale di cooperazione internazionale che ha due grandi sostenitori in Alcide De Gasperi e Aldo Moro e che trova ragion d’essere in un necessario rinsaldamento dei rapporti economici, ma anche in un reale bisogno di pace, di progresso, di affermazione di comuni principi condivisi. Analizza criticamente il processo storico in tutta la sua complessità, partendo dalle riflessioni proposte:

«Ci unisce, malgrado tutto, la nostra storia. Ci unisce un intento di pace al riparo di ogni minaccia alla sicurezza. Ci unisce il bisogno ed il desiderio di cooperazione. La consapevolezza di queste ragioni di unità ha aperto la via alla distensione. Ma l’Italia ha sempre avuto la convinzione che occorre dare allo svolgimento, graduale e non sempre piano, della distensione, un contenuto nuovo e più sostanzioso, al di là delle pur necessarie intese tra governi, vale a dire, l’esaltazione degli ideali di libertà e di giustizia, una sempre più efficace tutela dei diritti

umani, un arricchimento dei popoli in forza di una migliore conoscenza reciproca, di più liberi contatti, di una sempre più vasta circolazione delle idee e delle informazioni.»

Aldo MORO, *Discorso alla Conferenza per la sicurezza e la cooperazione in Europa, Helsinki*, 30 luglio 1975, in *Atti del Convegno Internazionale Il governo delle società nel XXI secolo. Ripensando ad Aldo Moro*, Roma, 17-20 Novembre 2008. <http://www.academiaaldomoro.org/attivita/trentennale/ConvegnoVarie/RaccoltabraniMoro2008.pdf>

«De Gasperi aveva capito che il tempo lavorava contro l’Europa. Aveva colto i primi segni del disgelo e della distensione, che si sarebbero resi manifesti con l’elezione di Eisenhower alla presidenza degli Stati Uniti e poi con la morte di Stalin il 5 marzo 1953. [...] De Gasperi cercò quindi di affrettare i tempi. Seguendo i suggerimenti di Spinelli, nel giugno 1952 propose di affidare all’assemblea della CECA, il cui trattato era appena entrato in vigore, il compito di cominciare a predisporre il progetto di costituzione federale europea. [...] De Gasperi era stato l’artefice e il principale sostenitore del progetto.»

Alfredo CANAVERO, *Alcide De Gasperi: cristiano, democratico, europeo*, Rubbettino, Catanzaro 2003, p. 113

internazionale» (sic nel tema) è un falso storico. La promozione di quella fase di integrazione europea doveva trovare il suo apice nella formazione della “Comunità Europea di Difesa” (CED) che era pensata per consentire il riarmo della Repubblica Federale Tedesca in chiara funzione di contenimento antisovietico. E infatti i russi non presero assolutamente quell’operazione come un ramoscello d’ulivo che veniva offerto loro.

De Gasperi non era certo una *cold war warrior*, come si usa dire, perché aveva vissuto con molta consapevolezza la tragedia di due guerre mondiali, ma non aveva inclinazioni per schieramenti di tipo pacifista o di terza forza, tanto è vero che fu il tenace promotore dell’adesione dell’Italia alla Nato nel 1949 scontrandosi su questo tema con l’opposizione della sinistra del suo partito guidata da Giuseppe Dossetti.

Ridurre la complessità storica di uno statista come De Gasperi a un “santino” per farci esercitare sopra un po’ di retorica delle buone parole è un’operazione che irrita qualunque persona ritenga che l’educazione alla comprensione della realtà sia dovere primario di ogni sistema educativo.

Ma veniamo a Moro. Innanzitutto non si capisce che senso abbia connettere due momenti separati fra loro da un ventennio in cui il mondo è profondamente cambiato: questo lo sanno tutti, ma all’estensore del tema non viene in mente che sarebbe bene suggerire ai ragazzi



**Clio, la musa della storia, in un dipinto di Pierre Mignard (Troyes, 17 novembre 1612 – Parigi, 30 maggio 1695) attualmente esposto al Museo di Belle Arti di Budapest**



**Aldo Moro nacque a Maglie nel 1916 e fu ucciso dalle Brigate Rosse il 9 maggio 1978**

di dedicarci qualche attenzione. Eppure il contesto del 1975 è assolutamente diverso da quello del 1952-54 e assai diversa è anche la posizione dell'Italia che Moro rappresenta a Helsinki in quanto Presidente del Consiglio. Peraltro c'è una questioncella preliminare: quanti studenti avranno almeno sentito parlare della *Conferenza per la sicurezza e la cooperazione in Europa* (CSCE) che si tenne nella capitale finlandese? Senza sapere di cosa si tratta è impossibile capire il contenuto stesso della citazione di Moro. La Conferenza del 1975 a cui ci si riferisce nella traccia fornita fa seguito a una precedente conferenza tenuta nel 1973 e aveva lo scopo, da parte dei paesi europei, di superare il peso dello scontro fra Usa e Urss che gravava sul nostro continente. Essa coinvolge 35 stati fra cui le due superpotenze (ma non la Cina) e fu sostanzialmente un gioco diplomatico di limitati risultati. Nel 1975 venne steso un importante Atto Finale che è quello a cui fa riferimento Moro nella citazione che viene proposta. Ma cosa può capire del linguaggio costruito e allusivo di Moro uno studente che non conosca quell'evento specifico? L'uomo politico italiano parla delle necessità, secondo l'Italia, di «dare allo svolgimento, graduale e non sempre piano, della distensione, un contenuto nuovo e più sostanzioso, al di là delle pur necessarie intese tra governi».

Vediamo di decifrare. Innanzitutto sarebbe necessario spiegare e capire come e perché la distensione abbia avuto uno svolgimento non solo graduale (questo è intuibile) ma «non sempre piano». È una allusione alla politica di scontro praticata in diverse aree del mondo e della sostanziale permanenza di una corsa agli armamenti che non si era riusciti più di tanto a governare con una serie di accordi sulle armi atomiche. In secondo luogo: a cosa si riferisce Moro con l'invito ad andare «al di

là delle pur necessarie intese far governi»? L'allusione è alla parte sostanziale e politica dell'Atto Finale, che prevedeva l'accettazione della carta geografica stabilita dopo la seconda guerra mondiale, incluso il confine tedesco Oder-Neisse con la Polonia o quello fra le due Germanie. Era ciò che premeva all'Urss sebbene gli Usa fossero da tempo rassegnati e più che disponibili ad accettare quello *status quo*. Anche qui uno svolgimento adeguato del tema avrebbe richiesto che si ricordasse che quel riconoscimento era già stato certificato dal non intervento a sostegno degli insorti ungheresi del 1956 o del governo cecoslovacco nell'estate del 1968 entrambi brutalmente repressi dai sovietici. A corollario di questo l'Atto Finale aggiungeva il principio dell'inviolabilità delle frontiere e della tutela dell'integrità territoriale degli stati. Ma quel che più premeva all'Urss era il punto in cui i sottoscrittori si impegnavano alla non ingerenza negli affari interni degli stati. Un principio che semplicemente avrebbe dovuto ridurre lo spazio di ingerenza alle operazioni cosiddette «coperte», cioè al lavoro delle varie agenzie di intelligence che non si astennero certo da quelle interferenze, ma ancor più dissuadere gli occidentali dal pubblicizzare e difendere il dissenso nell'impero sovietico. Chissà se l'estensore della traccia del tema si aspettava che qualche studente più informato potesse notare che Moro avrebbe poi dovuto patire sulla sua pelle queste interferenze nel caos connesso al suo sequestro a opera delle Brigate Rosse.

Procedendo nell'analisi della citazione di Moro c'è da chiedersi se lo studente sarebbe stato in grado di cogliere a cosa ci si riferisse con la frase che prevedeva come «contenuto nuovo e più sostanzioso» esattamente «l'esaltazione degli ideali di libertà e di giustizia, una sempre più efficace tutela dei diritti umani, un arricchimento dei popoli in forza di una conoscenza reciproca, di più liberi contatti, di una sempre più vasta circolazione delle idee e delle informazioni». Moro esprimeva fiducia in quel principio la cui introduzione gli americani e i loro alleati era riusciti a imporre ai sovietici in cambio di quelle garanzie ricordate prima che a questi stavano così a cuore. Si tratta del principio del rispetto dei diritti dell'uomo e delle sue libertà fondamentali incluse quelle di pensiero, di coscienza e di religione. Non erano esattamente principi ben applicati al di là della ex Cortina di Ferro, ma i sovietici accettarono di sottoscriverli, convinti che si trattasse di chiacchiere vuote e che, molto a modo loro, quei principi li avevano sempre riconosciuti. Ora tutto quello che stava nel cosiddetto «terzo cesto» (i principi sanzionati nell'Atto Finale era stati divisi in tre gruppi, definiti giornalmisticamente *basket*) si rivelò rivoluzionario, ma non esattamente nel senso della





**Alcide De Gasperi (3 aprile 1881, Pieve Tesino - 19 agosto 1954, Borgo Valsugana)**

distensione così come la si intendeva a livello diplomatico. Infatti i movimenti dissidenti dell'Est si appellarono a quegli obblighi sottoscritti da Mosca e dai suoi alleati, ricevendo in cambio solo una repressione assai dura. E quando dall'Ovest si protestava (debolmente) riferendosi a quanto sottoscritto a Helsinki i sovietici dicevano che era stato anche sottoscritto che non ci si ingeriva negli "affari interni" degli altri.

Senza conoscere questa storia seguente è impossibile dare una adeguata valutazione storica del passaggio della Conferenza di Helsinki. Dopo il 1975 non ci fu affatto una stabilizzazione della distensione, se non per qualche anno e con molti limiti. Poi arrivò Reagan e la ripresa del confronto assai duro con quello che egli definì in una notissima frase come "l'impero del male".

Era possibile svolgere un decente elaborato di argomento storico ignorando la complessità dell'argomento come ho cercato di illustrare brevemente (su queste tematiche esiste ovviamente una bibliografia molto ampia)? Evidentemente no, perché chiunque, dobbiamo supporre perfino l'estensore della traccia per conto del ministero, sapeva bene che neppure a livello di informazioni elementari manualistiche si arriva con lo svolgimento dei programmi ad affrontare questi argomenti.

### **La necessità di dominare le nozioni**

Si apre qui la seria questione pedagogica sull'insegnamento della storia. Si è usciti dal puro nozionismo e questo va bene, pur ricordando che comunque per qualsiasi analisi c'è bisogno di dominare delle nozioni. Si è però entrati in quel territorio paludoso e infido che è l'invito ai ragazzi a "dire la propria" su qualsiasi materia: la cosa tristemente vale anche per molti temi di argomento di attualità o cosiddetti socio-economici. Ebbene credo sia

venuto il momento di dire che questo è diseducativo e crea danni per la formazione di cittadini responsabili.

Bisogna ritornare a insegnare che per farsi una opinione e poi per diffonderla è necessario non solo genericamente "documentarsi", ma avere gli strumenti per capire in maniera critica le informazioni che si raccolgono. Ora la storia potrebbe essere una buona palestra per abituare a quanto sia importante lavorare in questo modo, perché essa mostra per esempio come il significato delle parole cambia non solo con lo scorrere del tempo, ma con le intenzioni di chi le impiega (c'è un bel saggio di Quentin Skinner al proposito che consiglieri di leggere). Mostra anche come le regole che governano una serie di ambienti siano diverse da quelle che vigono per così dire nella vita comune: i rapporti fra i poteri e fra le nazioni sono più complessi e diversi da quelli che sperimentiamo nella vita di tutti i giorni. L'economia, le relazioni internazionali, il funzionamento delle istituzioni politiche e sociali vanno compresi conoscendo i parametri culturali a cui fanno riferimento. La raccolta di documentazione è un lavoro delicato, perché distinguere le informazioni fra buone e fasulle, incrociare le fonti, ..., richiede una buona formazione e un adeguato addestramento.

Purtroppo l'insegnamento della storia, per la sciocca vastità della materia nozionistica che si vuol far passare per i manuali, non dà modo di formare i ragazzi a maneggiare queste complessità (e, *absit iniuria verbis*, molti insegnanti non sono formati per trasmettere queste complessità). Per esempio andrebbe sempre sottolineato che per formulare giudizi e valutazioni è necessario percorrere due vie: 1) acquisire una documentazione vasta sulle fonti; 2) conoscere bene i risultati a cui su un certo tema è giunta la storiografia (che ovviamente si può poi criticare anche radicalmente, ma che prima va conosciuta).

Se non si vuole sottostare a questa banale metodologia si trasforma la storia in una occasione per pescare qua e là eventi che vengono fatti assurgere senza fondamento a occasione per esprimere buone parole su un certo tema. È quello che ha fatto l'estensore della traccia in questione, senza tenere conto che le buone parole come le bugie hanno le gambe corte: non reggono, producono solo una attitudine a parlare a vanvera su temi complessi nella presunzione che non solo questo è quanto viene richiesto, ma che è l'esercizio di un diritto di libera opinione. I guasti di questa sotto-cultura (il termine è eccessivo, ma ci facciamo prendere dal buonismo) sono sotto gli occhi di tutti quelli che osservano criticamente quanto sta avvenendo intorno a noi.

*Paolo Pombeni  
Università di Bologna*

## Tipologia D – Tema di ordine generale

# Il principio dell'eguaglianza formale e sostanziale nella Costituzione

Silvio Troilo

**L**a scelta di proporre l'analisi e il commento di un principio fondamentale del nostro ordinamento giuridico, qual è l'eguaglianza, risulta sicuramente apprezzabile in una fase storica in cui da più parti viene rivendicata l'estensione a ulteriori soggetti di diritti riconosciuti a persone per certi profili differenti (come per gli omosessuali rispetto agli eterosessuali) ma, nello stesso tempo, viene rimarcata la diversità che vi sarebbe fra la condizione di alcuni (ad esempio i cittadini) e quella di altri (come gli stranieri).

### L'affermazione storica del principio di eguaglianza (e i suoi limiti)

L'eguaglianza giuridica è una faticosa conquista della civiltà e del diritto occidentali che ha reso – entro certi limiti – irrilevanti, senza annullare, le differenze biologiche, culturali, economiche tra gli esseri umani.

Occorre, infatti, prendere atto che nessuno è uguale a un altro: noi siamo diversi sul piano fisico, per cultura, per attitudini, per modi di essere e di vivere. L'eguaglianza è, perciò, un minimo comune denominatore della società in cui viviamo.

Anche se le prime teorizzazioni del principio in oggetto risalgono già all'antica Grecia e se l'esigenza di vietare discriminazioni arbitrarie viene avvertita anche durante il Medioevo, manifestandosi nelle richieste di franchigia dal potere sovrano (come quelle sancite dalla *Magna Charta Libertatum* inglese del 1215), è solo con il definitivo superamento della società distinta in ceti – in cui a ognuno, di norma in base alla nascita, era assegnato un preciso ruolo, a cui era connesso l'obbligo di assolvere a una specifica funzione (contadino, artigiano, militare, ...) – che si afferma la convinzione che gli individui siano per natura liberi e, prima di entrare nella società, "sovrani" e debbano, quindi, essere trattati in modo uguale (per cui «la legge è uguale per tutti») ed essere sottoposti alle stesse regole di comportamento (per cui «tutti sono uguali davanti alla legge»).

In tal senso la *Dichiarazione di indipendenza americana* del 1776 proclama: «Noi crediamo che le seguenti

verità siano di per se stesse evidenti: che tutti gli uomini sono creati uguali, che ad essi il Creatore ha fatto dono di alcuni inalienabili diritti, che tra di essi vi sono la vita, la libertà ed il perseguimento della felicità». Analogamente la *Dichiarazione dei diritti dell'uomo e del cittadino francese* del 1789 sancisce, all'art. 1, che «Gli uomini nascono e rimangono liberi e uguali nei diritti. Le distinzioni sociali possono essere fondate solo sull'utilità comune» e, all'art. 6, che «La legge ... deve essere uguale per tutti, sia che protegga, sia che punisca». A sua volta, in Italia, lo *Statuto albertino* proclama, all'art. 24, che «Tutti i regnicoli, qualunque sia il loro titolo o grado, sono uguali dinanzi alla legge».

La parificazione, peraltro, si realizza soltanto sul piano giuridico-formale (c.d. *eguaglianza formale*), e nemmeno per tutte le situazioni: in particolare, il diritto di voto è riservato ai maschi dotati di un adeguato censo, per cui ne sono privi moltissimi uomini, pur maggiorenni, e tutte le donne (complessivamente il 98,1% dei cittadini, inclusi i minorenni, nelle prime elezioni parlamentari dell'Italia unita, nel 1861).

Inoltre, a livello concreto permangono forti differenze, nel senso che i membri della società restano profondamente disuguali quanto a condizioni economiche, sociali, culturali, ... e ciò impedisce ai più svantaggiati di usufruire pienamente della loro eguaglianza giuridica. Così, ad esempio, un proprietario terriero e un bracciante agricolo, essendo «uguali davanti alla legge», sono liberi di stipulare o meno il contratto di lavoro che li vincola reciprocamente e di accettare o rifiutare le condizioni poste dalla controparte: solo che il bracciante ha, in realtà, solo la libertà di scegliere tra la disoccupazione e un contratto vessatorio (si pensi che l'orario di lavoro normale superava le 12 ore giornaliere e che il salario era assai ridotto), mentre il proprietario terriero può tranquillamente rivolgersi ad altri braccianti e trovare chi si piega alle sue pretese.

Dopo l'esperienza degli Stati liberali, in cui veniva garantita soltanto l'eguaglianza formale, le nuove Carte costituzionali del primo e del secondo dopoguerra, tra

### Il principio dell'eguaglianza formale e sostanziale nella Costituzione

La Costituzione è la legge fondamentale dello Stato italiano; è entrata in vigore il 1 gennaio 1948 e regola ancora oggi i rapporti tra lo Stato e i cittadini. Analizza e commenta i principi enunciati nell'articolo 3, anche in relazione alla storia recente. «Tutti i cittadini hanno pari dignità sociale e sono eguali davanti alla legge, senza distinzione di sesso, di razza, di lingua, di religione, di opinioni politiche, di condizioni personali e sociali. È compito della Repubblica rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale, che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo della persona umana e l'effettiva partecipazione di tutti i lavoratori all'organizzazione politica, economica e sociale del Paese».

cui specificamente la Costituzione repubblicana del 1947, riconoscono i diritti e i doveri di *solidarietà* politica, economica e sociale (art. 2), legati a una diversa concezione dell'essere umano e dei rapporti tra i consociati. Il soggetto a cui si riferiscono la comunità italiana e le norme da essa poste non è più, infatti, l'individuo borghese (né può essere il lavoratore proletario), ma è *l'essere umano*, che tende allo sviluppo della sua personalità non isolatamente, ma nell'ambito di una rete di relazioni con gli altri. Pertanto il principio ispiratore dei comportamenti dei cittadini non è più l'autoaffermazione assoluta dell'individuo, né diviene la lotta per l'emancipazione di una classe sfruttata, ma è la solidarietà, intesa come fondamento della cooperazione con gli altri. Da ciò viene fatto discendere anche il dovere dello Stato di promuovere il progresso economico e sociale di tutti i cittadini, poiché il progresso dell'uno è condizione – e spesso anche conseguenza – del progresso dell'altro: in questo senso si parla di “Stato sociale”.

Tale Stato, per volontà della Costituzione – ossia del patto su cui si fonda la convivenza tra i consociati – non è più libero di perseguire qualunque fine, ma ha come obiettivo fondamentale da raggiungere *l'eguaglianza*, anche *sostanziale*, dei cittadini e il loro benessere materiale e spirituale: tale finalità deve coerentemente ispirare tutta la legislazione ordinaria e comporta anche un intervento nella sfera delle relazioni economiche e sociali, rispetto alle quali, invece, il liberalismo ottocentesco predicava l'astensione dei pubblici poteri.

### Il principio di eguaglianza formale

Nella Costituzione italiana il principio di uguaglianza è sancito e disciplinato dall'art. 3, il cui primo comma, dopo aver proclamato il principio della *pari dignità sociale* dei cittadini – per cui non sarebbero legittime

eventuali disposizioni che fondassero particolari distinzioni aventi rilievo sociale su circostanze indipendenti dalla capacità e dal merito (come i titoli nobiliari, di cui è vietato il riconoscimento anche dalla XIV disposizione transitoria e finale Cost.) – riafferma il principio di uguaglianza di tutti i cittadini davanti alla legge (*uguaglianza in senso formale*) e, in più, specifica una serie di condizioni alle quali non si possono ricollegare trattamenti differenziati (sesso, razza, lingua, religione, opinioni politiche, condizioni personali e sociali) (c.d. *nucleo forte* del principio di eguaglianza). Peraltro, è opinione diffusa che tale elenco non sia esaustivo, nel senso che vi possono essere violazioni del principio di uguaglianza anche al di fuori di quei casi.

Benché l'art. 3 si indirizzi espressamente ai soli cittadini, essendo «la condizione giuridica dello straniero ... disciplinata dalla legge in conformità delle norme e dei trattati internazionali» ai sensi dell'art. 10, comma 2°, Cost., nell'interpretazione seguita dalla Corte costituzionale e dagli altri giudici il principio di eguaglianza si applica anche agli *stranieri* che si trovino in Italia.

L'eguaglianza formale, però, non implica che le stesse regole debbano necessariamente valere per tutti, ma prescrive che vengano trattate *in modo eguale situazioni uguali* e *in modo diverso situazioni tra loro differenti*.

Inoltre occorre tenere conto delle *deroghe* che la stessa Costituzione ha apportato al principio, ritenendo che esso dovesse cedere di fronte ad altri valori riconosciuti come prevalenti. Così, nell'art. 29 si prevede che, se necessario, l'eguaglianza morale e giuridica dei coniugi possa essere limitata dalla legge a garanzia dell'unità familiare; negli artt. 68 e 122 i parlamentari e i consiglieri regionali sono esentati dalla responsabilità penale, civile e amministrativa per le opinioni espresse e i voti dati nell'esercizio delle loro funzioni, mentre i soli parlamentari non possono essere sottoposti a limitazioni della loro libertà personale, domiciliare e di corrispondenza senza autorizzazione della Camera cui appartengono; nell'art. 90 il Presidente della Repubblica è immune da responsabilità, salvo che abbia commesso i gravissimi reati di alto tradimento e attentato alla Costituzione; nell'art. 98 si prevede la possibilità di stabilire con legge limitazioni al diritto di iscriversi ai partiti politici per determinate categorie di cittadini, quali i magistrati e i militari.

Il principio di eguaglianza formale si indirizza in primo luogo *al legislatore*, ma in secondo luogo *anche agli amministratori e ai giudici* che sono chiamati a osservare la legge, in sede di interpretazione e di applicazione della stessa.

È il legislatore, comunque, che deve individuare i casi simili e quelli dissimili, prevedendo che si tenga lo stesso

comportamento nella prima ipotesi e che vi sia, invece, un trattamento differente nella seconda evenienza.

Poiché in moltissimi casi vi sono nello stesso tempo similitudini e differenze rispetto ad altre situazioni, spetta dunque al legislatore, che rappresenta la volontà popolare, valutare se prevalgano le une o le altre. Tale valutazione non può essere, però, puramente discrezionale, ma deve fondarsi su elementi oggettivi e può essere sottoposta al controllo della Corte costituzionale, che valuta la ragionevolezza della differenza (o dell'eguaglianza) di trattamento prevista dalla legge (*controllo di ragionevolezza delle leggi*). Così il principio di uguaglianza è divenuta una delle clausole più invocate dalla giurisprudenza costituzionale, a partire dalle sue prime sentenze.

A esso si è aggiunta in tempi recenti una *tutela antidiscriminatoria* prevista dalla normativa europea e italiana, che ha l'obiettivo di combattere gli effetti di comportamenti e pratiche che, pur apparentemente in linea con la legge, comportano in concreto una discriminazione di taluni soggetti.

### Il principio di eguaglianza sostanziale

Il secondo comma dell'art. 3 della Costituzione sancisce la c.d. uguaglianza *in senso sostanziale*, richiedendo alla Repubblica di «rimuovere gli ostacoli di ordine economico e sociale che, limitando di fatto la libertà e l'eguaglianza dei cittadini, impediscono il pieno sviluppo» di ogni persona, l'eguale godimento dei diritti e l'effettiva partecipazione alla vita del Paese.

Esso supera la concezione della persona quale astratto soggetto di diritti e di doveri, senza riguardo per la realtà concreta in cui si trova: al posto di tale figura si guarda adesso all'«*homme situé*», ovvero alla condizione effettiva rivestita da ogni essere umano nella società (di lavoratore, membro di una famiglia, disabile, e così via) e si interviene per offrire a tutti *pari opportunità* (anche se non eguali risultati finali, che dipenderanno dall'impegno di ciascuno e dalle circostanze del caso).

Questo obiettivo può essere realizzato o attraverso un *intervento attivo* degli apparati pubblici oppure *derogando* al principio di *eguaglianza formale*, ossia stabilendo norme specifiche e più favorevoli per i soggetti più deboli e promuovendo le c.d. «azioni positive», cioè misure a vantaggio di coloro che siano di fatto sfavoriti. Ad esempio, nel primo caso, a una persona diversamente abile, a cui è in concreto impedito l'accesso a un pubblico ufficio non da un divieto posto dalla legge ma dalla mancanza di un ascensore, occorre garantire l'accesso alla struttura al pari degli altri, installando l'ascensore a opera della pubblica amministrazione competente. Nel secondo caso, alla medesima persona, se frequenta la scuola, sarà applicato un sistema di valutazione differente da quello degli altri studenti, stabilito

da norme apposite, che tenga conto delle sue limitazioni psicofisiche.

Peraltro, le iniziali interpretazioni del secondo comma dell'art. 3 ne hanno svilito la portata relegandolo al rango di norma meramente programmatica, ossia di impegno per il legislatore. Soltanto in tempi più recenti la dottrina e la giurisprudenza hanno acquisito la consapevolezza del carattere precettivo della norma, che implica controlli e interventi per correggere le eventuali insufficienze legislative nel considerare le esigenze dei soggetti più deboli.

### Qualche annotazione finale

Non mancano voci critiche nei confronti dell'affiancamento, sullo stesso piano, dell'eguaglianza sostanziale a quella formale, che sembrerebbe contraddire l'esigenza di avere leggi generali e astratte, e quindi eguali per tutti.

In realtà, i due tipi di eguaglianza non sono inconciliabili, ma si temperano e si completano a vicenda: quella formale impedisce differenziazioni arbitrarie di trattamento e, in caso di «azioni positive», evita che possano diventare a loro volta fonte di ingiustizia dando luogo a casi di «discriminazione all'incontrario» (*reverse discrimination*); quella sostanziale stempera la generalità della legge facendo in modo che si considerino le condizioni concrete in cui si trovano i suoi destinatari, mantenendo comunque una disciplina indirizzata a una pluralità indistinta, pur se più circoscritta, di soggetti.

Semmai, si può obiettare che, nonostante la Costituzione e il suo art. 3 siano in vigore da settant'anni, continuano a esistere in Italia non poche diseguaglianze, che, anzi, tendono ad acuirsi e incancrenirsi.

Se è vero che la Repubblica italiana non è una macchina perfetta, ma agisce calandosi nelle numerose problematiche della realtà con strumenti non sempre adeguati e di pronta efficacia, è altrettanto vero che le spinte dell'economia globalizzata stanno spingendo le leggi, ad esempio, a consentire ai contratti di lavoro territoriali e aziendali sottoscritti dalle organizzazioni di lavoratori più rappresentative di contenere clausole, con efficacia *erga omnes* (ossia nei confronti di tutti i lavoratori dell'azienda o del territorio), che possono derogare anche *in pejus* alla disciplina legislativa e a quella dei contratti nazionali di categoria, differenziando il trattamento di alcuni lavoratori rispetto agli altri.

Occorre, allora, agire anche sul piano culturale, ribadendo e favorendo la condivisione del principio di eguaglianza, e ricercare poi la strada migliore, nelle condizioni date, per la sua realizzazione effettiva.

Silvio Troilo  
Università degli Studi di Bergamo

# Seconda prova

## Liceo delle Scienze umane - Diritti umani e principi democratici

Andrea Porcarelli

**L**a traccia proposta dal MIUR pone sul tappeto un tema di grande rilievo in ambito pedagogico, che si colloca al centro delle riflessioni della *Pedagogia sociale*, ovvero la funzione democratica dell'educazione ai diritti umani. Il tema sarebbe di un'ampiezza impressionante, per cui i pur utili brani che vengono proposti a corredo della traccia non possono che offrire un contributo parziale, mentre risultano a tratti utili, ma talora fuorvianti i quesiti che dovrebbero guidare l'allievo nella trattazione.

### Il rapporto tra democrazia ed educazione: un tema dalle radici lontane

Già nella *Repubblica* di Platone leggiamo come sia necessario strutturare nell'anima dei giovani, mediante l'educazione, una sorta di "costituzione", analogamente a quanto si fa per dare ordine alla vita sociale e civile della *Polis* e lo stesso Plutarco afferma che proprio la *Polis* sarebbe il miglior educatore. In tempi a noi più vicini non possiamo non ricordare il contributo di John Dewey, che focalizza innanzitutto l'idea di una democrazia autentica, che non si configura semplicemente come una forma di governo tra le altre, ma va intesa come una speciale tipologia di esperienza, in cui si realizza «l'estensione nello spazio del numero di individui che partecipano a un interesse in tal guisa che ognuno deve riferire la sua azione a quella degli altri e considerare l'azione degli altri per dare un motivo e una direzione alla sua»<sup>1</sup>. In tale scenario si colloca una visione del rapporto tra democrazia ed educazione per cui per mantenersi autenticamente tale una democrazia ha bisogno di prendersi cura dell'educazione di tutti, prefigurando una sorta di *diritto all'educazione*:

Una società distinta in classi deve prestare attenzione speciale soltanto all'educazione dei suoi elementi dirigenti. Una società mobile, ricca di canali distributori dei cambiamenti dovunque essi si verificano, deve provvedere a che i suoi membri siano educati all'iniziativa personale e all'adattabilità<sup>2</sup>.

Abbiamo argomentato in altra sede<sup>3</sup> come in Dewey sia proprio la visione antropologica di un ideale di *uomo democratico* a fondare le ragioni teoretiche del suo *attivismo pedagogico*, qui ci limitiamo a dire che in tutte le società democratiche si pone in modo urgente il tema dell'educazione alla cittadinanza in genere e di quella ai diritti umani in particolare. Il riferimento alle metodologie attivanti e collaborative che si trova anche nella traccia ministeriale può trovare in Dewey un punto di riferimento, ma soprattutto una fondazione di tipo teoretico particolarmente pertinente.

### L'educazione ai diritti umani

La traccia ministeriale riporta opportunamente il testo di un pedagogista italiano, Giorgio Chiosso, che dopo avere richiamato un lessico minimo in tema di diritti umani, sottolinea il ruolo dell'Unesco nel farsi promotrice di azioni miranti a rigenerarne la consapevolezza sul piano educativo. Le radici di tale impegno si trovano nell'art. 26 della *Dichiarazione Universale dei Diritti dell'Uomo* (Onu, 1948), che dopo avere affermato il diritto universale all'istruzione (comma 1) afferma esplicitamente che essa «deve essere indirizzata al pieno sviluppo della personalità umana ed al rafforzamento del rispetto dei diritti umani e delle libertà fondamentali» (comma 2). Il tema era già presente nella Costituzione dell'Unesco, firmata a Londra il 16 novembre 1945, dove si precisano i fondamenti della stessa ragion d'essere di tale organizzazione:

poiché le guerre nascono nella mente degli uomini, è nello spirito degli uomini che devono essere poste le difese della pace; che la reciproca incomprensione dei popoli è sempre stata, nel corso della storia, l'origine dei sospetti e della diffidenza tra

1. J. Dewey, *Democrazia e educazione* (1916), trad. it. La Nuova Italia, Firenze 1965, pp. 110-111.

2. *Ivi*, p. 111.

3. Cfr. A. Porcarelli, *Educazione e politica. Paradigmi pedagogici a confronto*, FrancoAngeli, Milano 2012, pp. 31-48.

**Diritti umani e principi democratici**

**PRIMA PARTE**

**Il candidato, avvalendosi anche delle riflessioni scaturite dalla lettura e dall'analisi dei documenti sotto riportati, illustri le proprie considerazioni sulla funzione democratica dell'educazione ai diritti umani.**

«Nei diritti dell'uomo si riconosce l'insieme delle condizioni che assicurano il pieno rispetto e il pieno sviluppo della persona umana. In tal senso l'uomo è il soggetto e il destinatario di questi diritti. Essi appartengono alla dignità stessa della persona e precedono le leggi scritte che possono solo riconoscerli e non determinarli. [...]

La prima categoria di diritti (definiti anche diritti umani di «prima generazione» in quanto furono i primi a essere riconosciuti, fin dalle *Dichiarazioni* americana e francese alla fine del secolo XVIII) tutela la persona umana rispetto alla vita, all'identità personale, alla libertà di pensiero e di associazione, alle garanzie processuali. I secondi (diritti di «seconda generazione», stabiliti più di recente) impegnano l'autorità pubblica a porre in essere interventi specifici in ordine al lavoro, alla salute, all'alimentazione, all'abitazione, all'educazione. Si è frattanto cominciato a parlare con sempre maggiore insistenza anche di diritti umani di «terza generazione», o di solidarietà: il diritto alla pace, al rispetto dell'ambiente, allo sviluppo; anche di questi si sta per ottenere il riconoscimento internazionale.

Se gli sforzi di sistemazione giuridica dei diritti umani sul piano internazionale, nell'ultimo mezzo secolo, hanno compiuto notevoli progressi, non altrettanto si può affermare per quanto riguarda il loro effettivo esercizio: i diritti umani sono purtroppo ignorati o deliberatamente violati ogni giorno in varie parti del mondo. Il loro rispetto dipende, certamente, da un insieme molto complesso di fattori. Non secondario è il fatto che molti non li conoscano e dunque non siano in grado di farli valere secondo procedure pertinenti. Se gli uomini non conoscono i loro diritti, non avranno la capacità di rivendicarli e non sapranno neppure lottare per essi.

Questo spiega il moltiplicarsi degli sforzi per incrementare in tutto il mondo (specie nelle parti più a rischio) l'educazione ai diritti umani. [...]

Spetta all'Unesco il merito di aver messo a punto negli ultimi decenni gli interventi educativi più significativi in materia. Attraverso fasi successive sono stati precisati gli obiettivi dell'insegnamento relativo ai diritti umani: promuovere atteggiamenti di tolleranza, rispetto e solidarietà; diffondere la conoscenza dei contenuti specifici dei diritti umani; sensibilizzare gli alunni circa le condizioni necessarie perché i diritti si possano tradurre nella realtà sociale e politica. [...]

le nazioni, per cui i dissensi hanno troppo spesso degenerato nella guerra, (...) la dignità dell'uomo esige la diffusione della cultura e l'educazione generale in un intento di giustizia, di libertà e di pace (...) una pace basata esclusivamente su accordi economici e politici tra i Governi non raccoglierebbe il consenso unanime, duraturo e sincero dei popoli e che, per conseguenza, detta pace deve essere fondata sulla solidarietà intellettuale e morale dell'umanità<sup>4</sup>.

Caduto il muro di Berlino è stato poi rafforzato il rapporto privilegiato fra i diritti umani e la democrazia: l'educazione ispirata ai principi democratici è il presupposto stesso per l'esercizio dei diritti umani, per una società più giusta e solidale. [...] Ciò implica rivolgere attenzione agli stili di insegnamento, agli ambienti (cognitivi ed emotivi) di classe e di istituto, alle relazioni interpersonali, alle strategie didattiche alternative come la discussione di gruppo, i giochi e le simulazioni, la drammatizzazione».

Giorgio CHIOSSO, *I significati dell'educazione. Teorie pedagogiche e della formazione*, Mondadori Università, Milano 2009

«Parallelamente al movimento che sostiene i diritti umani, si è diffusa una certa consapevolezza della necessità di preservare i diritti culturali. A differenza dei diritti umani, i diritti culturali non vengono assegnati ai singoli individui ma ai gruppi, come per esempio le minoranze etniche e religiose e le società indigene (è del settembre 2007 l'approvazione da parte dell'Assemblea Generale delle Nazioni Unite della Dichiarazione sui diritti dei popoli indigeni). I diritti culturali includono la capacità di un gruppo di preservare la propria cultura, di allevare i propri figli secondo le tradizioni, di continuare a utilizzare il proprio linguaggio e di non essere privato della propria base economica da parte della nazione in cui la comunità si trova. Molti paesi hanno firmato patti che sottoscrivono e appoggiano – a favore delle minoranze presenti in seno alle nazioni – diritti quali l'autodeterminazione, la possibilità di esercitare un certo predominio e il diritto di praticare la religione, la cultura e la lingua del gruppo di appartenenza».

Conrad P. KOTTAK, *Antropologia culturale*, McGraw-Hill, Milano 2008

**SECONDA PARTE**

**Il candidato risponda a due dei seguenti quesiti:**

1. L'apprendimento collaborativo fa riferimento al metodo educativo nel quale gli studenti lavorano insieme per un obiettivo comune. Qual è, in sintesi, il pensiero di uno degli autori del Novecento che teorizzano tale pratica educativa?
2. Il diritto è il riconoscimento di un bene che va tutelato. Qual è il valore universale del diritto all'istruzione?
3. In che modo l'educazione ai diritti è parte integrante dell'educazione alla cittadinanza?
4. La nozione di *diritti culturali* è correlata all'idea di relativismo culturale. Cosa si intende con questo concetto antropologico?

Vi è dunque un rapporto reciproco e inscindibile tra il diritto alla cultura e all'educazione e l'educazione ai diritti umani, di cui l'Unesco si occupa fin dalla sua fondazione e su cui non mancano Raccomandazioni e piani d'azione: la *Raccomandazione concernente l'educazione*

4. Ivi, *Preambolo*.



La sede centrale dell'Unesco si trova a Parigi, in Place de Fontenoy

per la comprensione, la cooperazione e la pace internazionali e l'educazione relativa ai diritti umani e alle libertà fondamentali (1974), il Piano d'azione mondiale sull'Educazione dei diritti umani e della democrazia (Montreal 1993), la Dichiarazione e Programma d'azione della Conferenza Mondiale sui diritti umani (Vienna 1993), la Dichiarazione e progetto integrato d'azione sull'educazione alla pace, diritti umani e democrazia (Parigi 1995), il Piano d'azione per la Decade delle Nazioni Unite per l'educazione ai diritti umani (1995-2005), la Dichiarazione sull'educazione e la formazione ai diritti umani, adottata dall'Assemblea Generale delle Nazioni Unite il 19 dicembre 2011. Oltre a riaffermare l'importanza dell'educazione ai diritti umani quest'ultimo documento articola in modo dettagliato gli ambiti tematici in cui si articola l'educazione ai diritti umani, al fine di prevenire violazioni e abusi, precisando che si tratta di «un processo di educazione permanente che interessa tutte le età» (art. 3) e coinvolge tutti gli attori sociali, coinvolgendo anche le nuove tecnologie ed incoraggiando le varie forme di espressione artistica (art. 6).

### Le vie della democrazia cognitiva

Vi è un altro tema, ben presente nei documenti Unesco, che viene indirettamente richiamato dal testo di Kot-tak inserito nella traccia ministeriale, in cui si parla dei

diritti culturali, accennando ad esempio alla tutela delle culture specifiche di quei popoli – specialmente se si tratta di minoranze – che rischierebbero di venire fagocitate nel turbine della globalizzazione. Il problema è molto più ampio, come ben sottolinea Federico Mayor<sup>5</sup>, che fu direttore generale dell'Unesco dal 1987 al 1999, per cui in quella che chiamiamo società della conoscenza il fatto di rimanere esclusi dalla possibilità di accedere costantemente ai beni di cultura comporterebbe una forma di esclusione sociale, che si configurerebbe come una perdita di democrazia sostanziale.

Tale linea viene esplicitata con grande chiarezza nei successivi rapporti Unesco, che assumono lo slogan *Education for all* (EFA) come imperativo di riferimento. Nel rapporto del 2005<sup>6</sup> per esempio si sottolinea come non sia sufficiente l'accesso all'istruzione, che ormai comincia a essere abbastanza generalizzato a livello mondiale, ma si pone il problema del fatto che vi siano grandi sperequazioni in ordine alla qualità dei sistemi educativi e formativi. Per parlare autenticamente di EFA in senso sostanziale e non solo formale, si pone dunque il problema di rendere possibile in modo

5. F. Mayor, *Un monde nouveau*, Odile Jacob, Paris 1999.

6. Unesco, *Education for All – The Quality Imperative 2005*, Unesco Publishing, Paris 2004.



“democratico” l’accesso a sistemi formativi di buona qualità.

È in questo contesto, di una democrazia cognitiva sostanziale, che garantisca accesso all’educazione per tutti, che si colloca anche il tema proposto dalla traccia ministeriale e che trova espressione molto chiara nel Rapporto mondiale all’Unesco del 2005, *Verso le società della conoscenza*<sup>7</sup>, in cui si lancia un forte grido d’allarme sulla perdita della diversità culturale nella società globalizzata, richiamando quanto già affermato nella *Universal Declaration on Cultural Diversity*, adottata dall’ Unesco nel 2001, per cui la diversità culturale che caratterizza il genere umano è preziosa tanto quanto la *biodiversità* in campo biologico (art. 1). Il Rapporto del 2005 segnala come circa una metà dei 6.000 linguaggi correntemente parlati nel mondo rischiano di estinguersi entro la fine del XXI secolo, con il rischio di una gravissima perdita non solo sul piano prettamente linguistico, ma per tutto l’immaginario culturale che essi portano con sé e in cui si esprimono i mondi interiori di popolazioni indigene che in tali linguaggi elaborano i propri sogni, le proprie più intime aspirazioni, i propri sentimenti.

L’ultimo capitolo del rapporto Unesco del 2005 ci offre la chiave di lettura più profonda del rapporto tra la tutela delle culture minoritarie e la democrazia cognitiva, sottolineando come sia necessario passare dalla logica dell’accesso ai beni di cultura a quella della partecipazione alla loro costruzione condivisa. Nelle attuali società della conoscenza è forte il rischio di un imperialismo culturale neppur troppo nascosto, per cui – pur essendo cresciute a dismisura le possibilità di accedere ai beni di cultura, anche attraverso le nuove

tecnologie – le leve di coloro che possono governare i flussi di informazione e la produzione dei beni di cultura rischiano di rimanere nelle mani di pochi o in ogni caso di network con un’identità culturale definita. Si potrà parlare di una democrazia cognitiva pienamente realizzata non solo quando sarà generalizzato l’accesso alla fruizione dei beni di cultura, ma quando vi saranno “pari opportunità” di accesso alla produzione di tali beni, a prescindere dalla propria cultura di appartenenza. Vi è in questo una certa dose di utopia, che è comunque ricorrente nei documenti Unesco, ma è interessante il dinamismo argomentativo che abbiamo sopra evidenziato in cui il collegamento tra i principi democratici e il diritto umano all’educazione e all’istruzione si intrecciano in modo inedito, alla luce delle sfide del tempo presente.

### Uno sguardo ai quesiti della traccia ministeriale

Tra le caratteristiche della seconda prova nel Liceo delle scienze umane vi è quella di inserire, assieme ai testi-stimolo, alcune domande-guida, proponendo al candidato di individuarne due a cui rispondere. La sensazione è che non tutti i quesiti possano essere una buona guida per percorrere i sentieri delineati dai testi e che noi abbiamo cercato di percorrere nei termini sopra esposti. Il primo quesito di fatto sposta l’asse della riflessione dal tema intrigante del rapporto tra democrazia e diritti umani verso la richiesta di individuare un autore del XX secolo che parli di apprendimento collaborativo; più interessante il secondo quesito, che di fatto evoca i fondamenti dell’art. 26 della *Dichiarazione Universale dei diritti umani*. Il terzo quesito, correttamente, collega educazione ai diritti umani ed educazione alla cittadinanza, ma senza nemmeno nominare l’insegnamento di “Cittadinanza e costituzione” che dovrebbe invece essere familiare agli allievi, essendo previsto dagli ordinamenti vigenti. La quarta domanda evoca invece il più debole e discutibile dei concetti espressi dal testo di Kotta, che collega la nozione di *diritti culturali* a quella (ideologica) di *relativismo culturale*, invece di collegarla più correttamente alla linea della *democrazia cognitiva* espressa dall’Unesco nell’ambito dell’*Educazione per tutti*.

Andrea Porcarelli  
Università di Padova

7. Unesco, *Towards Knowledge Societies*, Unesco Publishing, Paris 2005.



# Liceo classico - Commento al tema di lingua e cultura greca (Versione dal greco)

Giulia Regoliosi

Quest'anno, a differenza da una tradizione ormai consolidata anche se ufficiosamente, è toccata ai membri esterni la correzione della seconda prova scritta di greco: la strana scelta dell'anno scorso ha portato a "sparigliare", creando un certo imbarazzo iniziale proprio nei docenti più esperti, abituati a correggere le prove di greco dei loro allievi e quelle di latino degli esterni. Di qui un'ansia che pare aver colpito fin dalla lettura del testo i commissari, presi dal timore di dover destreggiarsi con elaborati molto negativi; riteniamo che a volte quest'ansia si sia comunicata agli studenti, di fronte allo sconcerto e a indicazioni frettolose del docente sconosciuto che avevano di fronte. Sembra che gli esiti delle prove siano stati in effetti piuttosto negativi, anche se facilmente assorbiti nell'insieme delle prove d'esame; ma soprattutto sui *media* e sui *social* si è scatenato un dibattito pro e contro la scelta, con l'aggiunta di ipotesi piuttosto risibili di messaggi politici anti- o filogovernativi o di intenzioni funerarie verso il greco stesso.

È opportuna comunque una precisazione. La versione di greco (o di latino) costituisce un caso unico di *problem solving* nel panorama di seconde prove dei diversi indirizzi: è un testo nuovo su cui lo studente ha sì strumenti d'affronto, ma non modelli a cui rifarsi, esercizi simili a cui riferirsi, tanto meno un ventaglio di scelte come la prova di matematica del liceo scientifico. Non a caso sulla versione di latino (chissà poi perché solo su quella) c'è stato negli anni passati un grande dibattito, con proposte alternative: ma la questione non è la sostituzione o la semplificazione, bensì la presa d'atto anche esaltante che l'abitudine a cimentarsi con la complessità e la continua novità conferisce agli studenti del classico una competenza utile per qualunque studio e professione futura. Diciamolo chiaramente: la conferisce non solo ai migliori, ma anche a chi fa fatica e stenta, perché si tratta in ogni caso di un'abitudine ineliminabile e preziosa.

## L'autore

Veniamo al testo scelto: Aristotele, *Etica Nicomachea*, 1155a. Aristotele non è autore proposto alla lettura in lingua dai programmi ministeriali, né attuali né precedenti:

è però persona di grande importanza non solo per la storia della filosofia, ma per lo sviluppo del pensiero, della poetica, della retorica, della politica, potremmo dire della mentalità che si diffonde a partire dall'ellenismo e sfocia nella cultura latina. Lo studente dovrebbe averlo ben presente non solo come memoria del corso di filosofia del terzo anno, ma come continuo richiamo ricorrente nello studio delle due letterature: ed è auspicabile che diversi passi di Aristotele siano stati letti fra il quarto e il quinto anno, in traduzione ma anche in greco, se non altro dal libro di versioni: passi sul confronto fra poesia e storia, sull'uomo "animale politico", sulle diverse costituzioni, sulla tragedia... Ma anche passi di etica: e se questo brano era presumibilmente sconosciuto, la discussione sul valore dell'amicizia attraversa tutta la letteratura grecoromana, con argomentazioni molto simili: pensiamo ad esempio all'*ep.* IX di Seneca, presente in molte antologie senecane per la quinta.

## Il ragionamento

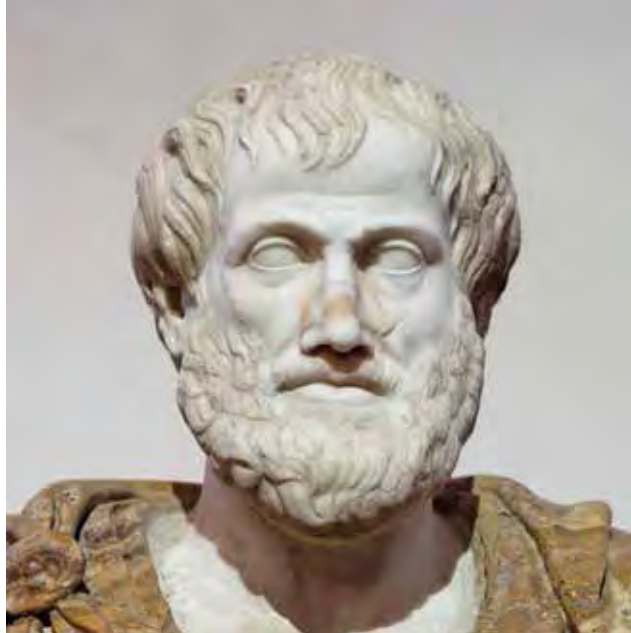
Proprio questo *background* avrebbe potuto guidare lo studente, anche più delle poche righe di introduzione fornite dal Ministero. Prima ancora di leggere il testo poteva prevedere come si sarebbe svolto il ragionamento: l'amicizia come virtù nel senso aristotelico del termine, cioè come potenzialità da attuare (lo stesso anche nel testo di Seneca che ho citato); l'utilità per ogni condizione ed età, l'amicizia come aiuto, il legame politico... Una previsione abbastanza ovvia ma importantissima per seguire lo sviluppo del pensiero nel testo, per garantirsi da interpretazioni fuori posto e fuori tempo. Con questa previsione poteva leggere e rileggere il testo, ricercando i punti che presumibilmente dovevano esserci.

## L'analisi del brano

Se ora passiamo all'analisi del brano, una prima osservazione riguarda la sua lunghezza inutilmente eccessiva, perché il testo poteva fermarsi prima e restare ugualmente perspicuo: ma certo il Ministero voleva far vedere l'importanza politica dell'amicizia, e si è così ricaduti nel difetto che almeno dal 1969 fa scegliere e tagliare le versioni non per verificare conoscenze e abilità, ma per

mostrare (agli studenti? ai *media*?) l'importanza e l'attualità degli antichi. Una seconda osservazione riguarda la forma. *L'Etica* è un'opera composita, frutto di appunti: ma gli studenti leggono, come autori o nelle versioni, un po' di ogni tipo di greco, dallo ionico di Erodoto all'attico classico, alla *koiné*, agli atticisti della seconda sofistica, numerosissimi nei versionari fin dal biennio: non un solo greco, né un solo stile (e parliamo solo di prosa). Quindi nessun tipo di greco dovrebbe essere inconsueto, e uno stile spezzato non è più ostico di una costruzione ampia e ramificata come quella ad esempio di Isocrate: riguardo alla quale, se l'analisi non è attenta, si rischia di perdersi mezza versione.

Μετὰ δὲ ταῦτα περὶ φιλίας ἔποιτ' ἄν διελθεῖν· ἔστι γὰρ ἀρετὴ τις ἢ μετ' ἀρετῆς, ἔτι δ' ἀναγκαιότατον εἰς τὸν βίον.



**Busto romano in marmo di Aristotele derivato da una copia di un originale in bronzo di Lisippo (330 a.C.). Il mantello di Alabastro è una aggiunta di epoca moderna.**

### L'amicizia

*Aristotele, proponendosi di dare una risposta filosofica al problema fondamentale dell'etica: «che cosa sia il bene per l'uomo», affronta in questo passo il tema dell'amicizia. Per l'uomo, così come per la maggior parte degli animali, l'amicizia è condizione virtuosa, che deve necessariamente accompagnare ogni momento della vita, al punto da essere preferibile al possesso di ogni altro bene.*

Μετὰ δὲ ταῦτα περὶ φιλίας ἔποιτ' ἄν διελθεῖν· ἔστι γὰρ ἀρετὴ τις ἢ μετ' ἀρετῆς, ἔτι δ' ἀναγκαιότατον εἰς τὸν βίον. Ἄνευ γὰρ φίλων οὐδεὶς ἔλοιτ' ἄν ζῆν, ἔχων τὰ λοιπὰ ἀγαθὰ πάντα· καὶ γὰρ πλουτοῦσι καὶ ἀρχὰς καὶ δυναστείας κεκτημένοις δοκεῖ φίλων μάλιστ' εἶναι χρεια: τί γὰρ ὄφελος τῆς τοιαύτης εὐετηρίας ἀφαιρεθείσης εὐεργεσίας, ἢ γίγνεται μάλιστα καὶ ἐπαινετωτάτη πρὸς φίλους; ἢ πῶς ἄν τηρηθεῖ καὶ σώζοιτ' ἄνευ φίλων; ὅσῳ γὰρ πλείων, τοσοῦτῳ ἐπιφαλεστέρα. Ἐν πενίᾳ τε καὶ ταῖς λοιπαῖς δυστυχίαις μόνην οἴονται καταφυγὴν εἶναι τοὺς φίλους. Καὶ νέοις δὲ πρὸς τὸ ἀναμάρτητον καὶ πρεσβυτέροις πρὸς θεραπείαν καὶ τὸ ἐλλεῖπον τῆς πράξεως δι' ἀσθένειαν βοήθειας, τοῖς τ' ἐν ἀκμῇ πρὸς τὰς καλὰς πράξεις: “σύν τε δὴ ἔρχομένω.” καὶ γὰρ νοῆσαι καὶ πράξαι δυνατώτεροι. Φύσει τ' ἐνυπάρχειν ἔοικε πρὸς τὸ γεγεννημένον τῷ γεννήσαντι καὶ πρὸς τὸ γεννήσαν τῷ γεννηθέντι, οὐ μόνον ἐν ἀνθρώποις ἀλλὰ καὶ ἐν ὄρνισι καὶ τοῖς πλείστοις τῶν ζώων, καὶ τοῖς ὁμοεθνέσι πρὸς ἀλλήλα, καὶ μάλιστα τοῖς ἀνθρώποις, ὅθεν τοὺς φιλανθρώπους ἐπαινοῦμεν. Ἴδοι δ' ἄν τις καὶ ἐν ταῖς πλάναις ὡς οἰκεῖον ἅπας ἄνθρωπος ἀνθρώπου καὶ φίλον. Ἔοικε δὲ καὶ τὰς πόλεις συνέχειν ἢ φιλία, καὶ οἱ νομοθέται μᾶλλον περὶ αὐτὴν σπουδάζειν ἢ τὴν δικαιοσύνην· ἢ γὰρ ὁμόνοια ὁμοῖον τι τῇ φιλίᾳ ἔοικεν εἶναι, ταύτης δὲ μάλιστ' ἐφίενται καὶ τὴν στάσιν ἔχθραν οὖσαν μάλιστα ἐξελαύνουσι.

ARISTOTELE

Il vocabolario più diffuso fra gli studenti riporta al punto 2c l'uso impersonale di *ἔπεται διελθεῖν*, precisando che è raro ma citando un analogo passo dell'*Etica*. Nel nostro passo è all'ottativo potenziale, non crediamo difficile: il potenziale come attenuazione di un'affermazione è comune. Meno chiaro concettualmente il *μετ' ἀρετῆς*: in che senso l'amicizia è alternativamente una virtù (concetto come si è detto tipico dell'*Etica*) o *compagna di una virtù*? Non ne è data spiegazione, e si presume che non fosse necessario capirlo. Comunissimo il nome del predicato al neutro, e accettabile sia la traduzione al superlativo assoluto sia relativo.

Ἄνευ γὰρ φίλων οὐδεὶς ἔλοιτ' ἄν ζῆν, ἔχων τὰ λοιπὰ ἀγαθὰ πάντα· καὶ γὰρ πλουτοῦσι καὶ ἀρχὰς καὶ δυναστείας κεκτημένοις δοκεῖ φίλων μάλιστ' εἶναι χρεια: τί γὰρ ὄφελος τῆς τοιαύτης εὐετηρίας ἀφαιρεθείσης εὐεργεσίας, ἢ γίγνεται μάλιστα καὶ ἐπαινετωτάτη πρὸς φίλους; ἢ πῶς ἄν τηρηθεῖ καὶ σώζοιτ' ἄνευ φίλων; Ὅσῳ γὰρ πλείων, τοσοῦτῳ ἐπιφαλεστέρα.

Val sempre la pena di insistere sulla presenza di *γάρ*: indica una passaggio argomentativo che aiuta a chiarire la frase di cui fa parte e la precedente. Interessanti sono i participi: il primo con valore concessivo (*pur avendo*); poi due sostantivati in dativo di possesso, *πλουτοῦσι* difficile da analizzare immediatamente ma aiutato dal successivo *κεκτημένοις*: è importante però che sia stato spiegato in classe che i participi sostantivati non hanno sempre l'articolo; *ἀφαιρεθείσης* è presumibilmente assoluto, ma è stato ipotizzato anche un participio congiunto con *εὐετηρίας* da cui dipenderebbe *εὐεργεσίας* (*privata di...*): due interpretazioni legittime. Il senso più



Luca della Robbia (Firenze, 1399/1400 circa - Firenze, 1482) ha rappresentato *Platone e Aristotele* in una formella sul Campanile di Giotto (1437-1439), a Firenze

generico di εὐετηρίας poteva dare qualche difficoltà; come pure la resa di γίγνεται (*si verifica, avviene?*); non vediamo invece difficoltà nel καί, intensivo o semplicemente coordinante avverbio e aggettivo (*soprattutto e molto lodevole*). Il successivo ἦ (*o come potrebbe...*) indica un passaggio importante: nel confronto degli amici il benessere serve per la beneficenza ma anche per la sicurezza. I due dativi di misura in correlazione forse potrebbero dare qualche difficoltà.

Ἐν πενίᾳ τε καὶ ταῖς λοιπαῖς δυστυχίαις μόνην οἴονται καταφυγὴν εἶναι τοὺς φίλους.

Καὶ νέοις δὲ πρὸς τὸ ἀναμάρτητον καὶ πρεσβυτέροις πρὸς θεραπείαν καὶ τὸ ἐλλείπον τῆς πράξεως δι' ἀσθένειαν βοήθειας, τοῖς τ' ἐν ἀκμῇ πρὸς τὰς καλὰς πράξεις: "σὺν τε δὴ ἐρχομένω" καὶ γὰρ νοῆσαι καὶ πράξει δυνατότεροι.

Ci aspetteremmo un δέ nel passaggio di πενίᾳ ma viene rimandato al passaggio successivo; col generico οἴονται, peraltro senza problemi di traduzione, si dà inizio a una *variatio* rispetto al precedente δοκεῖ che prosegue nelle frasi successive con gli altrettanto generici ἔοικε, ἴδοι δ' ἂν τις...

Il passaggio che segue è veramente complesso, e riteniamo che i commissari abbiano accettato interpretazioni e traduzioni dissimili. Non siamo d'accordo nel ritenere βοήθειας accusativo, che riprenderebbe il precedente καταφυγήν: non avrebbe senso un plurale e neppure l'inserimento alla sola seconda età dell'uomo; più probabile che si proseguiva la frase precedente, sostituendo i dativi di vantaggio al complemento di luogo e aggiungendo gli scopi: (*ritengono che siano solo rifugio gli amici*) per i giovani... al fine...; le tre

vite dell'uomo si chiariscono a vicenda, soprattutto le prime due chiariscono la terza che ha il complemento in posizione attributiva; dei complementi di scopo non facile è quel participio ἐλλείπον (*ciò che manca, la mancanza*) e se βοήθειας è genitivo l'espressione non è chiarissima. Come spesso avviene, infine, le citazioni fanno fatica a inserirsi, e dopo questa di Omero (tutti i commissari avranno spiegato il duale) la successiva frase ellittica è più facile da rendere che da analizzare.

Φύσει τ' ἐνυπάρχειν ἔοικε πρὸς τὸ γεγεννημένον τῷ γεννήσαντι καὶ πρὸς τὸ γεννήσαν τῷ γεννηθέντι, οὐ μόνον ἐν ἀνθρώποις ἀλλὰ καὶ ἐν ὄρνισι καὶ τοῖς πλείστοις τῶν ζώων, καὶ τοῖς ὁμοεθνεσὶ πρὸς ἄλληλα, καὶ μάλιστα τοῖς ἀνθρώποις, ὅθεν τοὺς φιλανθρώπους ἐπαινοῦμεν.

Più lineare, con una serie di dativi dipendenti dall'εν-del verbo; magari il neutro dei participi poteva creare qualche dubbio. È stato osservato che da questo punto il tema dell'amicizia si allarga: naturalmente non è in causa la coerenza del testo, ma il fatto che φιλία ha un senso ampio, indica una pluralità di affetti in cui sta dentro anche quello familiare o sociale.

Ἴδοι δ' ἂν τις καὶ ἐν ταῖς πλάναις ὡς οἰκεῖον ἅπας ἄνθρωπος ἀνθρώπῳ καὶ φίλον. Ἐοικε δὲ καὶ τὰς πόλεις συνέχειν ἢ φιλία, καὶ οἱ νομοθέται μᾶλλον περὶ αὐτὴν σπουδάζειν ἢ τὴν δικαιοσύνην· ἢ γὰρ ὁμόνοια ὁμοίον τι τῇ φιλίᾳ ἔοικεν εἶναι, ταύτης δὲ μάλιστ' ἐφίεται καὶ τὴν στάσιν ἐχθραν οὖσαν μάλιστα ἐξελαύνουσι.

Nuovamente il nome del predicato al neutro; inoltre qualche dubbio su πλάναις: probabile il senso di viaggi, vagabondaggi, in cui ognuno si trova con gli altri uomini come a casa propria (οἰκεῖον), mentre nella città l'amicizia diviene il collante politico e la discordia è (οὖσαν: che è, in quanto è) una forma di inimicizia.

Concludendo, potremmo dire che la frase centrale, da καὶ ἀ δυνατότεροι, era davvero difficile, specie se lo studente era più abituato all'analisi che alla sintesi. Richiedeva da parte dei commissari la capacità di accettare traduzioni a senso, senza troppo sottilizzare o legarsi a interpretazioni rigide. Il resto del brano era praticabile, esigeva conoscenze morfosintattiche pregresse, una certa libertà nelle regole del biennio (penso soprattutto all'insistenza sul participio con articolo come segno distintivo del sostantivato) e un buon uso del dizionario. Soprattutto la capacità di seguire un ragionamento, anzi, come già si diceva, in qualche modo di prevederlo.

Giulia Regoliosi  
Docente di latino e greco, liceo A. Carrel, Milano

# Matematica

## Liceo scientifico e liceo scientifico opzione scienze applicate

Alberto Cogliati

**È** notizia di questi giorni. A partire dal prossimo anno (2019) la seconda prova della maturità scientifica potrebbe prevedere un tema pluridisciplinare che ricomprende matematica e fisica. È dunque con un misto di nostalgia per il format ormai superato e di curiosa attesa per la prova ventura, che propongo una

soluzione del Tema di Matematica dell'Esame di Stato (2018), corredata da alcuni commenti.

La traccia proposta quest'anno, caratterizzata da una nutrita presenza di problemi di probabilità e di geometria analitica nello spazio, ha rappresentato senza dubbio una sfida non facile per i giovani studenti.

### TRACCIA MINISTERIALE • Problema 1

Devi programmare il funzionamento di una macchina che viene adoperata nella produzione industriale di mattonelle per pavimenti. Le mattonelle sono di forma quadrata di lato 1 (in un'opportuna unità di misura) e le fasi di lavoro sono le seguenti:

si sceglie una funzione  $y = f(x)$  definita e continua nell'intervallo  $[0,1]$ , che soddisfi le condizioni:

- a)  $f(0) = 1$ ;
- b)  $f(1) = 0$ ;
- c)  $0 < f(x) < 1$  per  $0 < x < 1$ .

La macchina traccia il grafico  $\Gamma$  della funzione  $y = f(x)$  e i grafici simmetrici di  $\Gamma$  rispetto all'asse  $y$ , all'asse  $x$  e all'origine  $O$ , ottenendo in questo modo una curva chiusa  $\Lambda$ , passante per i punti  $(1,0)$ ,  $(0,1)$ ,  $(-1,0)$ ,  $(0,-1)$ , simmetrica rispetto agli assi cartesiani e all'origine, contenuta nel quadrato  $Q$  di vertici  $(1,1)$ ,  $(-1,1)$ ,  $(-1,-1)$ ,  $(1,-1)$ .

La macchina costruisce la mattonella colorando di grigio l'interno della curva chiusa  $\Lambda$  e lasciando bianca la parte restante del quadrato  $Q$ ; vengono quindi mostrate sul display alcune mattonelle affiancate, per dare un'idea dell'aspetto del pavimento.

Il manuale d'uso riporta un esempio del processo realizzativo di una mattonella semplice (figura 1).

La pavimentazione risultante è riportata in figura 2

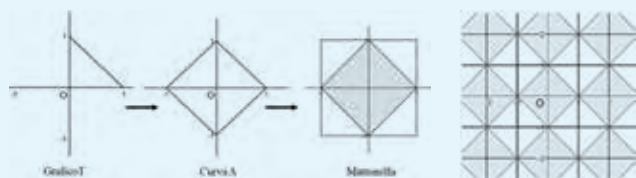


Figura 1

Figura 2

1. Con riferimento all'esempio, determina l'espressione della funzione  $y = f(x)$  e l'equazione della curva  $\Lambda$ , così da poter effettuare una prova e verificare il funzionamento della macchina.

Ti viene richiesto di costruire una mattonella con un disegno più elaborato che, oltre a rispettare le condizioni a), b) e c) descritte in precedenza, abbia  $f'(0) = 0$  e l'area della parte colorata pari al 55% dell'area dell'intera mattonella. A tale scopo, prendi in considerazione funzioni polinomiali di secondo grado e di terzo grado.

2. Dopo aver verificato che non è possibile realizzare quanto richiesto adoperando una funzione polinomiale di secondo grado, determina i coefficienti  $a, b, c, d \in \mathbb{R}$  della funzione  $f(x)$  polinomiale di terzo grado che soddisfa le condizioni poste. Rappresenta infine in un piano cartesiano la mattonella risultante.

Vengono proposti a un cliente due tipi diversi di disegno, derivanti rispettivamente dalle funzioni  $a_n(x) = 1 - x^n$  e  $b_n(x) = (1-x)^n$ , considerate per  $x \in [0,1]$  con  $n$  intero positivo.

3. Verifica che al variare di  $n$  tutte queste funzioni rispettano le condizioni a), b) e c). Dette  $A(n)$  e  $B(n)$  le aree delle parti colorate delle mattonelle ottenute a partire da tali funzioni  $a_n$  e  $b_n$ , calcola  $\lim_{n \rightarrow +\infty} A(n)$  e  $\lim_{n \rightarrow +\infty} B(n)$  ed interpreta i risultati in termini geometrici.

Il cliente decide di ordinare 5.000 mattonelle con il disegno derivato da  $a_2(x)$  e 5.000 con quello derivato da  $b_2(x)$ . La verniciatura viene effettuata da un braccio meccanico che, dopo aver depositato il colore, torna alla posizione iniziale sorvolando la mattonella lungo la diagonale. A causa di un malfunzionamento, durante la produzione delle 10.000 mattonelle si verifica con una probabilità del 20% che il braccio meccanico lasci cadere una goccia di colore in un punto a caso lungo la diagonale, macchiando così la mattonella appena prodotta.

4. Fornisci una stima motivata del numero di mattonelle che, avendo una macchia nella parte non colorata, risulteranno danneggiate al termine del ciclo di produzione.

1) La funzione corrispondente al grafico  $\Gamma$  è il segmento di retta passante per i punti  $(0,1)$ ,  $(1,0)$ ; è il segmento:  $y = -x + 1, 0 \leq x \leq 1$

Osservando che il grafico della curva  $\Lambda$  è simmetrico rispetto all'asse  $x$  e all'asse  $y$ , otteniamo per i punti di  $\Lambda$  la seguente caratterizzazione:

$$\Lambda = \{(x, y) \in \mathbb{R}^2, |y| + |x| = 1\}.$$

2) Consideriamo la funzione quadratica  $f(x) = ax^2 + bx + c$ . Le condizioni imposte su  $f$  restituiscono per i coefficienti  $a = -1, b = 0, c = 1$ . Occorre calcolare l'integrale definito:

$$\int_0^1 -x^2 + 1 \, dx.$$

Esso è pari a  $\frac{2}{3} \approx 0,55$ . Non esiste dunque alcuna funzione quadratica che soddisfa alle richieste del problema.

Sia ora  $f(x) = ax^3 + bx^2 + cx + d, a, b, c, d \in \mathbb{R}$ . Dalle condizioni  $f(0) = 1, f(1) = 0, f'(0) = 0$  ricaviamo:  $a = -b - 1, c = 0, d = 1$ , alle quali si deve aggiungere:

$$\int_0^1 (-1 - b)x^3 + bx^2 + 1 \, dx = 0.55$$

che restituisce  $a = \frac{7}{5}, b = -\frac{12}{5}$ . La funzione richiesta è:  $f(x) = \frac{7}{5}x^3 - \frac{12}{5}x^2 - 1$ .

3) È immediato verificare da un lato che  $a_n(0) = 1, a_n(1) = 0, a'_n(0) = 0$  e che dall'altro  $b_n(0) = 1, b_n(1) = 0, b'_n(0) = 0$ . Abbiamo:

$$\lim_{n \rightarrow \infty} A(n) = \lim_{n \rightarrow \infty} 4 \int_0^1 a_n(x) \, dx = \lim_{n \rightarrow \infty} 4 - \frac{4}{n+1} = 4$$

$$\lim_{n \rightarrow \infty} B(n) = \lim_{n \rightarrow \infty} 4 \int_0^1 b(x) \, dx = \lim_{n \rightarrow \infty} \frac{4}{n+1} = 0.$$

Osserviamo la figura 3, in rosso è rappresentata la curva  $1 - x^4$ , in blu, la curva  $(1 - x)^4$ . In nero invece la curva  $f(x)$ .

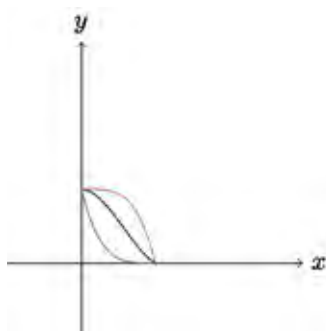


Figura 3

4) Consideriamo dapprima il caso del profilo  $a_2(x) = 1 - x^2$ . La probabilità  $P_a$  che, in caso di malfunzionamento, la mattonella risulti effettivamente danneggiata può essere calcolata nel modo seguente (vista la simmetria della piastrella rispetto all'origine  $O = (0,0)$ ):

$$P_a = 1 - \frac{OR}{OQ}$$

Troviamo a tal fine le coordinate dell'intersezione  $= (\frac{\sqrt{5}-1}{2}, \frac{\sqrt{5}-1}{2})$ .  $P_a$  è allora pari a

$$P_a = 1 - \frac{\sqrt{5}-1}{2} \approx 0.382$$

In maniera analoga troviamo per la probabilità  $P_b$  corrispondente al profilo  $b_2(x) = (1 - x)^2$ , il valore:

$$-\frac{OS}{OQ} = 1 - \frac{3 - \sqrt{5}}{2} \approx 0.618$$

(È da osservare che la proprietà  $P_a + P_b = 1$  può essere ricavata a partire da considerazioni di simmetria sui grafici delle funzioni  $a_2(x)$  e  $b_2(x)$ ). Infine, poiché la probabilità del malfunzionamento è del braccio meccanico è pari a  $\frac{20}{100}$ , una stima del numero di piastrelle, fra le 10.000 prodotte, che hanno una macchia nella parte non colorata è  $N = \frac{20}{100} * (5.000 * P_a + 5.000 * P_b) = 1.000$ .

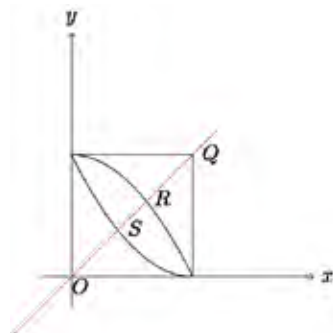


Grafico  $a_2(x)$  e  $b_2(x)$

Commento

Senza altro apprezzabile è la volontà di calare il problema proposto nella realtà pratica, per mettere alla prova la capacità degli studenti di applicare il calcolo infinitesimale alla modellizzazione di situazioni concrete. Tuttavia, mi sembra che il testo ministeriale pecchi di una dose eccessiva di dirigismo, limitando la possibilità di scelte autonome da parte dello studente. È da segnalare inoltre un'ambiguità piuttosto seria sulle reali dimensioni della piastrella in esame. Si tratta del quadrato di lato 1 o del quadrato di lato 2? E ancora, la diagonale di cui al punto 4) è la retta passante per i punti  $(0,1)$ ,  $(1,0)$  o quella passante per l'origine? La soluzione che ho proposto è relativa alla seconda opzione.

**TRACCIA MINISTERIALE – Problema 2**

Consideriamo la funzione  $f_k : \mathbb{R} \rightarrow \mathbb{R}$  così definita:

$$f_k(x) = -x^3 + kx + 9$$

con  $k \in \mathbb{Z}$ .

1. Detto  $\Gamma_k$  il grafico della funzione, verifica che per qualsiasi valore del parametro  $k$  la retta  $r_k$ , tangente a  $\Gamma_k$  nel punto di ascissa 0 e la retta  $s_k$ , tangente a  $\Gamma_k$  nel punto di ascissa 1, si incontrano in un punto  $M$  di ascissa  $\frac{2}{3}$ .
2. Dopo aver verificato che  $k = 1$  è il massimo intero positivo per cui l'ordinata del punto  $M$  è minore di 10, studia l'andamento della funzione  $f_1(x)$ , determinandone i punti stazionari e di flesso e tracciandone il grafico.
3. Detto  $T$  il triangolo delimitato dalle rette  $r_1, s_1$  e dall'asse delle ascisse, determina la probabilità che, preso a caso un punto

1) Troviamo le equazioni delle rette  $r_k, s_k$ . Posto  $P_k = (0, f_k(0)) = (0, 9)$ ,  $Q_k = (1, f_k(1)) = (1, k + 8)$  e tenuto conto di  $f'_k(0) = k$ ,  $f'_k(1) = -3 + k$ , otteniamo:  
 $r_k : y = kx + 9$ ,  $s_k = (-3 + k)x + 11$ .  
 Indicato con  $M = r_k \cap s_k$ , si ha  $M = (\frac{2}{3}, \frac{2}{3}k + 9)$ .  
 2) Per  $\frac{2}{3}k + 9 < 10$ , otteniamo  $k < \frac{3}{2}$ ; il che dimostra che il massimo intero per il quale l'ordinata di  $M$  è minore di 10 è, come stabilito dal testo del problema, 1. Per studiare il grafico di  $f_1(x) = -x^3 + x + 9$ , osserviamo dapprima che esiste certamente una radice reale. Dunque il grafico  $\Gamma_1$  interseca in almeno un punto l'asse delle  $x$ . Lo studio del segno della derivata  $f'_1(x) = -3x^2 + 1$  ci mostra che la funzione ha un punto di minimo relativo per  $x = -\frac{\sqrt{3}}{3}$  e un punto di massimo relativo per  $x = \frac{\sqrt{3}}{3}$ .  $f_1$  ha inoltre un flesso in corrispondenza di  $x = 0$ . Il grafico è riportato in figura 6.



Figura 6

3) La probabilità richiesta è data dal rapporto  $p = 1 - \frac{A_1}{A_2}$ , dove  $A_2$  è l'area del triangolo  $\Delta AMB$  e  $A_1$  è la regione di piano così definita:  
 $A_1 = \{(x, y) \in \mathbb{R}^2 \mid -9 < x < 0, 0 < y < x + 9\}$   
 $\cup \{(x, y) \in \mathbb{R}^2 \mid 0 < x < \alpha, 0 < y < -x^3 + x + 9\}$ ,  
 dove si è indicata con  $x = \alpha$  l'ascissa del punto in cui il grafico  $\Gamma_1$  interseca l'asse delle  $x$ .

$P(x_p, y_p)$  all'interno di  $T$ , questo si trovi al di sopra di  $\Gamma_1$  (cioè che si abbia  $y_p > f_1(x)$  per tale punto  $P$ ).

4. Nella figura è evidenziato un punto  $N \in \Gamma_1$  e un tratto del grafico  $\Gamma_1$ . La retta normale a  $\Gamma_1$  in  $N$  (vale a dire la perpendicolare alla retta tangente a  $\Gamma_1$  in quel punto) passa per l'origine degli assi  $O$ . Il grafico  $\Gamma_1$  possiede tre punti con questa proprietà. Dimostra, più in generale, che il grafico di un qualsiasi polinomio di grado  $n > 0$  non può possedere più di  $2n - 1$  punti nei quali la retta normale al grafico passa per l'origine (figura 5).

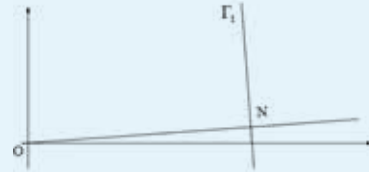


Figura 5

Calcoliamo dapprima l'integrale:

$$= \int_0^\alpha -x^3 + x + 9 \, dx = -\frac{\alpha^4}{4} + \frac{\alpha^2}{2} + 9\alpha$$

Osservando che l'area del triangolo  $\Delta AOQ_1$  è  $\frac{81}{2}$ , otteniamo:

$$A_1 = \frac{81}{2} + A_{1,2} = \frac{81}{2} - \frac{\alpha^4}{4} + \frac{\alpha^2}{2} + 9\alpha$$

La probabilità richiesta è allora:

$$p = 1 - \frac{A_1}{A_2} = 0,19$$

avendo assunto per  $\alpha$  il valore approssimato,  $\alpha \simeq 2,24$ .

4) Occorre studiare le soluzioni del sistema seguente:

$$\begin{cases} y_0 = P(x_0) \\ y_0 = mx_0 \\ P'(x_0) = -\frac{1}{m} \end{cases}$$

dove  $P(x)$  è un generico polinomio di grado  $n$ . L'ascissa dei punti per i quali la normale al grafico  $\Gamma_1$  passa per l'origine deve soddisfare l'equazione:

$$P'(x_0) \cdot P(x_0) = -x_0 \quad (*)$$

Il polinomio  $P'(x_0) \cdot P(x_0)$  ha grado  $n - 1 + n = 2n - 1$ . Le soluzioni (reali) distinte dell'equazione (\*) sono dunque al più  $2n - 1$ , come si doveva dimostrare.

*Commento*

La prima parte del problema si muove lungo strade battute che non devono aver intimidito uno studente preparato. Qualche difficoltà deve tuttavia aver rappresentato il calcolo del valore per  $\alpha$ , l'unico zero reale della funzione  $f_1$ . Non potendo pretendere che uno studente del quinto anno conosca le formule di Cardano per le soluzioni di equazioni di terzo grado (che permettono

di scrivere il risultato esatto), l'unica via percorribile è quella della ricerca del valore approssimato. La possibilità di servirsi della calcolatrice grafica si rivela in questo frangente assai utile.

Qualche perplessità suscita il punto 4) del problema. Per quanto accattivante, la richiesta presuppone un'attitudine spiccata per l'astrazione.

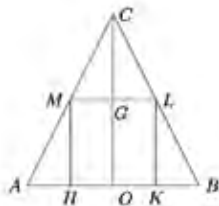
**Quesito 1**

Dimostrare che il volume di un cilindro inscritto in un cono è minore della metà del volume del cono.

Consideriamo un cono retto di altezza  $h$  e raggio di base  $r$  e un cilindro, pure retto, inscritto nel cono. Siano  $h_1$  e  $r_1$  l'altezza e il raggio di base del cilindro. Poniamo, per semplicità,  $r_1 = x$ , dove per costruzione  $0 < x < r$ . In questo modo anche l'altezza del cilindro inscritto viene a dipendere da  $x$ . Per ricavare tale dipendenza, consideriamo i triangoli  $AOC$  e  $MGC$ . Essi sono simili. Ne deriva la proporzione:

$$x : r = h - h_1 : h, \text{ dalla quale si ricava } h_1 = h - \frac{hx}{r}.$$

Il volume del cono è  $\frac{1}{3}\pi hr^2$  mentre quello del cilindro è  $V(x) = \pi r_1^2 h_1 = \pi(h - \frac{hx}{r})x^2$ . Occorre dunque confrontare i valori della funzione  $V(x)$  per  $0 < x < r$  con la metà del volume del cono, cioè  $\frac{1}{6}\pi hr^2$ . Il volume massimo del cilindro si ottiene in corrispondenza di  $x = \frac{2}{3}r$ . Abbiamo in effetti  $V(\frac{2}{3}r) = \frac{4}{27}\pi hr^2 < \frac{1}{6}\pi hr^2$ .



**Sezione del cono e del cilindro inscritto (quesito 1).**

*Commento*

Si tratta di un esercizio classico di applicazione degli strumenti del calcolo infinitesimale a problemi di geometria (solida). Unica difficoltà concettuale potrebbe risiedere nella necessità, solo implicita nel testo, di calcolare il massimo del volume del cilindro inscritto e di confrontarlo con il volume del cono.

**Quesito 2**

Si dispone di due dadi uguali non bilanciati a forma di tetraedro regolare con le facce numerate da 1 a 4. Lanciando ciascuno dei due dadi, la probabilità che esca 1 è il doppio della probabilità che esca 2, che a sua volta è il doppio della probabilità che esca 3, che a sua volta è il doppio della probabilità che esca 4. Se si lanciano i due dadi contemporaneamente, qual è la probabilità che escano due numeri uguali tra loro?

Indichiamo con  $p(i)$ ,  $i = 1,2,3,4$  la probabilità che l'esito del lancio del dado dia come esito il numero  $i$ . Il testo del quesito prevede:  $p(1) = 2p(2)$ ,  $p(2) = 2p(3)$ ,  $p(3) = 2p(4)$ . La probabilità richiesta è data da:

$$p = [p(1)]^2 + [p(2)]^2 + [p(3)]^2 + [p(4)]^2,$$

avendo osservato che i lanci dei due dadi sono indipendenti.

Ponendo, per brevità  $x := p(1)$ , dalla proprietà fondamentale in base alla quale la probabilità dell'evento certo è uguale a 1, otteniamo:

$$x + \frac{x}{2} + \frac{x}{4} + \frac{x}{8} = 1$$

e cioè:  $x = \frac{8}{15}$ .

Abbiamo infine:  $p = \frac{17}{45}$ .

*Commento*

La probabilità pare essere stato un argomento molto gettonato della prova ministeriale di quest'anno. Tra i vari proposti nella prova, questo è certamente il quesito (di probabilità) più abbordabile.

**Quesito 3**

Determinare i valori di  $k$  tali che la retta di equazione  $y = -4x + k$  sia tangente alla curva di equazione  $y = x^3 - 4x^2 + 5$ .

Consideriamo la retta  $r: y = -4x + k$  e la curva  $\gamma : x \mapsto (x, x^3 - 4x^2 + 5)$ . Supponiamo che il punto di tangenza sia  $(x_0, y_0)$ . Ricordando il significato geometrico della derivata, possiamo scrivere il sistema di equazioni

$$\begin{cases} x_0^3 - 4x_0^2 + 5 \\ \dots \end{cases}$$

dal quale otteniamo per il parametro  $k$  due soluzioni:  $k = \frac{167}{27}, k = 5$ .

*Commento*

Quesito standard che ben si adatta al bagaglio di conoscenze di uno studente del quinto anno. Conoscenza del significato geometrico della derivata di una funzione e una dose modesta di perizia algoritmica sono ingredienti sufficienti a garantirne la soluzione.

**Quesito 4**

Considera la funzione  $f(x) = \frac{3x - e^{\sin x}}{5 + e^{-x} - \cos x}$ , determinare, se esistono, i valori di  $\lim_{x \rightarrow +\infty} f(x)$ ,  $\lim_{x \rightarrow -\infty} f(x)$ , giustificando adeguatamente le risposte fornite.

Consideriamo dapprima il caso del limite  $x \rightarrow +\infty$ . Osserviamo innanzitutto che sebbene il limite per  $x \rightarrow +\infty$  di  $e^{\sin x}$  non esista, ciononostante la funzione  $e^{\sin x}$  si

mantiene limitata; la medesima osservazione vale per  $\cos x$ . Ne segue che:

$$\lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{3x - e^{\sin x}}{5 + e^{-x} - \cos x} = \lim_{x \rightarrow +\infty} \frac{3x}{5 - \cos x} = +\infty$$

In maniera analoga, osservando che per  $x \rightarrow -\infty$  il termine predominante al denominatore è  $e^{-x}$ , abbiamo:

$$\lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{3x - e^{\sin x}}{5 + e^{-x} - \cos x} = \lim_{x \rightarrow -\infty} \frac{3x}{e^{-x}} = 0$$

*Commento*

Potrebbe aver creato qualche difficoltà la presenza di limiti all'infinito di funzioni periodiche, che forse ha indotto qualche studente a ritenere, erroneamente, che i due limiti non esistano.

**Quesito 5**

Con una staccionata lunga 2 metri si vuole recintare una superficie avente la forma di un rettangolo sormontato da una semicirconferenza, come in figura 4.



Figura 8

Determinare le dimensioni dei lati del rettangolo che consentono di recintare la superficie di area massima.

Indichiamo con  $x$  il raggio della semicirconferenza e con  $y$  l'altezza del rettangolo sottostante. L'area della superficie recintata sarà:

$$A(x, y) = 2xy + \frac{\pi}{2}x^2.$$

D'altra parte, poiché  $2x + 2y + \pi x = 2$ , abbiamo per  $y$  la seguente espressione in funzione di  $x$ ,  $y(x) = 1 - x - \frac{\pi}{2}x$ .

Otteniamo allora per  $A(x, y(x)) = A(x) = \left(-2 - \frac{\pi}{2}\right)x^2 + 2x$ , funzione che ammette un massimo per  $x = \frac{2}{4+\pi}$ . In corrispondenza di tale valore,  $y = \frac{2}{4+\pi}$ . Le dimensioni del rettangolo saranno allora:  $\frac{4}{4+\pi}$  e  $\frac{2}{4+\pi}$ .

*Commento*

Il quesito, simile al primo, costituisce un classico esempio di problema isoperimetrico. Non si riscontrano particolari criticità.

**Quesito 6**

Determinare l'equazione della superficie sferica  $S$ , con centro sulla

$$\begin{cases} y = t \\ z = t \end{cases}$$

$t \in \mathbb{R}$ , tangente al piano  $\pi: 3x - y - 2z + 14 = 0$  nel punto  $T(-4, 0, 1)$ .

Per la determinazione della sfera, occorre trovarne il centro e il raggio. Determiniamo il centro come il punto di intersezione della retta  $r$  e della retta  $s$  ortogonale al piano tangente  $\pi$  e passante per il punto  $T$ . Bisogna, a tal fine, risolvere il sistema:

$$\begin{cases} t = -4 + 3s \\ t = -s \\ t = 1 - 2s \end{cases}$$

Dal quale si ottiene che il punto di intersezione (centro della sfera) è  $C = (-1, -1, -1)$ . Calcolando la distanza  $r = d(T, C) = \sqrt{(-4 + 1)^2 + (+1)^2 + (1 + 1)^2} = \sqrt{14}$ , l'equazione della sfera cercata è allora:

$$(x + 1)^2 + (y + 1)^2 + (z + 1)^2 = 14.$$

*Commento*

Sebbene la presenza di argomenti di geometria analitica dello spazio sia prevista dalle indicazioni nazionali, mi chiedo se uno studente liceale abbia conoscenze teoriche e abitudine all'esercizio dell'intuizione spaziale sufficienti ad affrontare un quesito del genere. Mi piace pensare che il quesito rappresenti un invito e un incoraggiamento ad ampliare gli orizzonti degli studenti oltre l'ambito ristretto della geometria piana.

**Quesito 7**

Determinare  $a$  in modo tale che

$$\int_a^{a+1} (3x^2 + 3) dx$$

sia uguale a 10.

Una primitiva della funzione integranda è  $x^3 + 3x$ . L'integrale definito assume quindi il valore:

$$I(a) = (a + 1)^3 + 3(a + 1) - a^3 - 3a = 4 + 3a + 3a^2.$$

Imponendo  $I(a) = 10$ , otteniamo  $a = 1$ ,  $a = -2$ .

*Commento*

Esercizio "facile facile", che consiste nell'applicazione meccanica di semplici regole di integrazione.

**Quesito 8**

In un gioco a due giocatori, ogni partita vinta frutta 1 punto e vince chi per primo raggiunge 10 punti. Due giocatori che in ciascuna partita hanno la stessa probabilità di vincere si sfidano. Qual è la probabilità che uno dei due giocatori vinca in un numero di partite minore o uguale a 12?

Se denotiamo con  $x$  il numero di partite vinte dal primo giocatore, la probabilità  $P(x)$  che si realizzi l'evento associato (cioè: il primo giocatore vince  $x$  partite su un totale di 12 partite) è:

$$P(x) = \binom{12}{x} \frac{1}{2^{12}}.$$



Ora, uno qualunque dei due giocatori vince in un numero di partite minore o uguale a 12, quando  $x \geq 10 \cup x \leq 2$ . La probabilità dell'evento associato è:

$$P = P(10) + P(11) + P(12) + P(0) + P(1) + P(2) = \frac{79}{2^{12}}.$$

*Commento*

Oltre alla conoscenza della distribuzione binomiale, il problema presuppone la capacità di individuare con esattezza l'evento del quale si richiede di calcolare la probabilità. In molti studenti, la tentazione di trascurare i termini  $P(0) + P(1) + P(2)$  potrebbe aver avuto la meglio.

**Quesito 9**

Sono dati, nello spazio tridimensionale, i punti  $A(3,1,0)$ ,  $B(3,-1,2)$ ,  $C(1,1,2)$ . Dopo aver verificato che  $ABC$  è un triangolo equilatero e che è contenuto nel piano  $\alpha$  di equazione  $x + y + z - 4 = 0$ , stabilire quali sono i punti  $P$  tali che  $ABCP$  sia un tetraedro regolare.

È facile verificare che  $\overline{AB} = \overline{BC} = \overline{AC} = \sqrt{8}$ . Così pure è semplice verificare, mediante sostituzione delle coordinate dei punti nell'equazione del piano, che  $A, B, C \in \alpha$ . I vertici dei due tetraedri regolari aventi una faccia coincidente con il triangolo  $\Delta ABC$ , giacciono, per simmetria sulla retta passante per il baricentro del triangolo  $\Delta ABC$  e perpendicolare al piano  $\alpha$ . Il baricentro  $K$  ha coordinate:

$$\begin{cases} x_K = \frac{x_A + x_B + x_C}{3} \\ y_K = \frac{y_A + y_B + y_C}{3} \\ z_K = \frac{z_A + z_B + z_C}{3} \end{cases}$$

Il vertice  $D$  (in realtà, i vertici) del tetraedro (dei due tetraedri) apparterrà alla retta di equazione:

$$\begin{cases} x = t + \dots \\ y = t + \dots \\ z = t + \dots \end{cases}$$

Si dovrà avere inoltre  $\overline{CD} = \sqrt{8}$ ; dal che si ricava la relazione:

$$\left(t + \frac{4}{3}\right)^2 + \left(t - \frac{2}{3}\right)^2 + \left(t - \frac{2}{3}\right)^2 = 8$$

e le soluzioni  $t = \pm \frac{4}{3}$  e infine i punti  $D = \left(\frac{11}{3}, \frac{5}{3}, \frac{8}{3}\right)$ ,  $D = (1, -1, 0)$ , per i vertici dei due tetraedri.



Wassily Kandinsky (1866-1944), *On White II*, 1923

*Commento*

Ancora una volta si tratta di un problema di geometria analitica dello spazio. La possibilità di servirsi del baricentro del triangolo equilatero  $ABC$  per il calcolo dei vertici dei due tetraedri semplifica di molto i calcoli necessari alla ricerca delle soluzioni. Anche in questo caso tuttavia, si può ragionevolmente dubitare del fatto che uno studente del quinto anno di un liceo scientifico abbia conoscenze e dimestichezza tali che possano incoraggiarlo ad affrontare un quesito del genere.

**Quesito 10**

Determinare quali sono i valori del parametro  $k \in \mathbb{R}$  per cui la funzione  $y(x) = 2e^{kx+2}$  è soluzione dell'equazione differenziale  $y'' - 2y' - 3y = 0$ .

A partire dalla funzione  $y(x) = 2e^{kx+2}$ , calcoliamo  $y'(x)$ ,  $y''(x)$ . Sostituendo nell'equazione differenziale di partenza, otteniamo la equazione algebrica:

$$k^2 - 2k - 3 = 0$$

che ammette le due soluzioni:  $k = 3$ ,  $k = -1$ .

*Commento*

Fa capolino un'equazione differenziale. Questa è di per sé una buona notizia. Ma a quando il problema esplicito di ricavarne una soluzione (non preconfezionata)?

Alberto Cogliati  
Università degli Studi di Milano

# Lingue straniera

## Inglese – Attualità

Elisabetta Saleri

While waiting for the new guidelines that could modify the 2019 State Exam, we can see that the Esame di Stato for Liceo Linguistico for the year 2018 has followed the traditional pattern, with four texts belonging respectively to the fields of current affairs, history-social studies, literature and arts, each accompanied by 10 comprehension questions and two production outlines to choose between. Again, each candidate has been required select one of the texts presented and carry out the activities proposed in no more than six hours. In this contribution we will discuss and analyse the texts from the areas of current affairs and history-social studies.

### The text

This year, the choice of the current affairs text has made a step back to a more “traditional” source, *The Economist*, whereas last year the text had been taken from the blog section of the popular news and opinion website, *The Huffington Post*. A weekly magazine-format newspaper, *The Economist* is a widely recognised source of information which targets an educated and highly cultured audience. When invited to clarify its political orientation, it claimed in 2013 to support economic liberalism and to be “neither right nor left, [...] coming instead from [...] the radical centre”. Although the choice of this source could seem too closely bound to a certain field of knowledge, it is fully coherent with one of the objectives to be reached in the fifth year of *Liceo Linguistico*, that is to investigate the culture of English-speaking countries referring, in particular, to contemporary issues. In fact, the content of the article refers to an issue that could affect the whole world, particularly the 18-year olds sitting the exam, namely the choice to move from manned vehicles to Autonomous Vehicles.

This article deals with the doubts and the questions raised by self-driving vehicles which, as motor cars did before them, will change the way we travel but might also imply changes in urban development. If, on the

one hand, electric autonomous vehicles (AVs) will have undeniable advantages, serving as robotaxis that provide a cleaner and safer means of transport, helping reduce traffic through a smarter use of routes, adjusting the expenses related to car-travelling and supporting their use in areas where public transport is insufficient, on the other hand there are drawbacks which must not be ignored. If they record what happens around them, these vehicles would have the power to control every person’s movements and reduce their passengers’ freedom to travel anywhere, which could encourage discrimination and segregation. Therefore, we shouldn’t make the same mistake which was made when cars entered our lives, only looking at the advantages they brought about: AVs could have a wider social impact that must not be ignored.

The text might not have an immediate appeal for many candidates, as it deals with a scenario - autonomous vehicles replacing motor cars - which does not seem so close to our country. Furthermore, as the change from cars to AVs is presented in comparison to the change from horse-drawn carriages to cars, and young people are so used to being surrounded by cars and traffic congestions that it would be extremely difficult to imagine a different world, it would be even more difficult for them to look at the problem from a broader and detached perspective. However, there are two problems analysed in the text which might catch students’ interest: segregation and authoritarian governments, which are linked with some of the topics of 20<sup>th</sup> century history presented in the fifth year, and the big issue of privacy, as young people are constantly warned about the way their privacy and that of other people is affected by their frequent use of social networks.

The original article, still accessible on The Economist website (<https://www.economist.com/leaders/2018/03/01/self-driving-cars-offer-huge-benefits-but-have-a-dark-side>), was abridged because of its length. The syntax of the article presented to the

## TRACCIA MINISTERIALE

**Who is behind the wheel? Self-driving cars offer huge benefits—but have a dark side** Policymakers must apply the lessons of the horseless carriage to the driverless car

A new kind of vehicle is taking to the roads, and people are not sure what to make of it. Is it safe? How will it get along with other road users? Will it really shake up the way we travel? These questions are being asked today about autonomous vehicles (AVs). Exactly the same questions were posed when the first motor cars rumbled onto the roads. By granting drivers unprecedented freedom, automobiles changed the world. They also led to unforeseen harm, from strip malls and urban sprawl to road rage and climate change. Now AVs are poised to rewrite the rules of transport—and there is a danger that the same mistake will be made all over again. [...]

### Clean, dream machines

Assuming the technology can be made to work as AV firms expect, it is not hard to imagine the beginnings of the driverless era. Cost means that self-driving vehicles will at first serve as robotaxis, summoned using a ride-hailing app. That way they get used more, offsetting their costs, and provide transport that is cheaper per mile than owning a car, undermining the case for car ownership, at least for townies. [...]

AVs would dramatically reduce the number of road deaths and, being electric, cut harmful emissions in places with clean grids. Clever routing, closer spacing between vehicles and dynamic congestion-charging could cut traffic. Like cars before them, AVs will reshape cities (a long commute is easier if you work or sleep en route) and redefine retailing (shops can come to you). Carmakers will face enormous change; instead of selling to individuals, they will supply fleet operators, or reinvent themselves as “mobility service” providers. Economists and urban planners should rejoice because AVs mean that, for the first time, the unwelcome externalities associated with cars can be fully priced in. In particular, dynamic road-tolling and congestion charging, adjusting the cost per kilometre according to the time of day, level of traffic, length of trip and so on, will allow fine-tuning of entire urban-transport systems. By setting taxes and tolls accordingly, planners can subsidise rides in poor districts, for example, or encourage people to use public transport for longer trips. They can also ensure that the roads do not end up full of empty vehicles looking for riders. Such granular road-pricing is the logical conclusion of existing schemes. Some cities already have congestion-charging regimes, subsidise ride-hailing in poor areas ill-served by public transport, or impose per-ride taxes on Uber, Lyft and their kind. Yet the same tolling schemes that will let city planners minimise congestion or subsidise robotaxi services in underserved “transport deserts” have a darker side—and one to which too little attention has been paid. AVs will offer an extraordinarily subtle policy tool which can, in theory, be used to transform cities; but in the hands of authoritarian governments could also become a powerful means of social control.

### Panopticons on wheels

For a start, AVs will record everything that happens in and around them. When a crime is committed, the police will ask nearby cars if they saw anything. Fleet operators will know a great deal about their riders. In one infamous analysis of passenger data, Uber identified one-night stands. If, as seems likely, human-driven cars are gradually banned on safety grounds, passengers could lose the freedom to go anywhere they choose. The risk that not all robotaxis will serve all destinations could open the door to segregation and discrimination. In authoritarian countries, robotaxis could restrict people’s movements. If all this sounds implausible, recall that Robert Moses notoriously designed the Southern State Parkway, linking New York City to Long Island’s beaches, with low bridges to favour access by rich whites in cars, while discriminating against poor blacks in buses. And China’s “social credit” system, which awards points based on people’s behaviour, already restricts train travel for those who step out of line. [...] Autonomous vehicles offer passengers freedom from accidents, pollution, congestion and the bother of trying to find a parking space. But they will require other freedoms to be given up in return—especially the ability to drive your own vehicle anywhere. Choices about who can go where, when and how are inescapably political in nature. A century ago cars were seized upon as a solution to the drawbacks of horses, which were clogging city streets with manure. The broader social consequences of cars, both good and bad, were entirely unforeseen. Today the danger is that AVs will be treated merely as a technological solution to the problems associated with cars and that, once again, the wider impacts will be overlooked. [761 words]

*The Economist* - Available online <https://www.economist.com/news/leaders/21737501-policymakers-must-apply-lessons-horseless-carriage-driverless-car-self-driving> Accessed March 1st 2018

**Production:** Choose **one** of the following questions. Number your answer clearly to show which question you have chosen.

1. “Removing the horse from horse-drawn carriages was an apparently simple change that had far-reaching effects. Similarly, there is much more to autonomous vehicles than simply removing the need for a driver—and much of their impact is a consequence of the fact that they will mostly be shared, not owned.” (The Economist)

Discuss the quotation in a 300-word essay and support your ideas by referring to your reading and your personal experience.

2. How do you imagine city transport in the future? Would you be prepared to give up your ability to drive your own car anywhere? What about the ability to take decisions involving ethical issues?

Write a 300- word contribution to a blog for teenagers and/or young adults



students does not present any specific difficulties. On the other hand, the detailed description of the potential problems connected with the use of AVs is enriched by the use of numerous adjectives and adverbs whose meaning is not evident or described in the dictionaries allowed at the Exam (for example the phrases “unwelcome externalities” and “granular road-pricing”), and thus requires students to seek clues in the text to infer their meaning. Moreover, to fully understand some of the facts presented in the article, students must refer to their encyclopaedic knowledge, thinking about the economic aspects connected with the use of cars and the problems of ill-organised public transport, but also the unjust limitations imposed in the past century to some social groups.

### Suggested answers to the questions

1. What lesson should policymakers learn from the horseless carriage?

*Unlike the car revolution, whose broader social impact was unforeseen as they were only considered for their advantages in comparison with the horse-driven carriage, policymakers should not consider autonomous vehicles as technological solutions to the problems caused by cars, but also look at the potential problems they could bear, and try to predict the wider consequences of the use of such vehicles.*

This answer can be inferred from the first paragraph, where the writer explicitly talks about the unforeseen harm caused by cars as a “mistake” that could be made again if, as it is said in the last paragraph, the wider impact of AVs is not sufficiently considered.

2. Provide three main facts in favour of AVs which are mentioned in the text.

*The possible use of AVs as robotaxis at cheaper fares will make them popular, as their costs would be counterbalanced; They would be safer and cleaner transports, as they will reduce mortal accidents and eliminate polluting emissions; the opportunity to choose smarter itineraries and run closer to other cars, together with more flexible congestion-charging, will help reduce the traffic.*

This answer can be easily found in paragraphs 2 and 3.

3. To what extent can AVs be compared to cars?

*AVs and cars are similar in that they are both used to carry people around and in their implications on urban development, though commuting on an AV will be more relaxing and waste less time than in a car, as passengers can work or sleep while travelling.*

This is explicitly explained in Paragraph 3, where it is said “Like cars before them...”

4. How can AVs challenge the idea of ownership?

*AVs would be shared and not owned, and would therefore be much more convenient than owned cars. Therefore, carmakers would sell AVs to fleet operators, or provide transportation service to customers, resulting in the disappearance of car ownership.*

This question is partly answered in paragraph 2, where it is stated that the cheaper cost of robotaxi transport will gradually eliminate ownership, and partly in paragraph 3, where it is said that carmakers will no longer sell to individuals, but provide vehicles to fleets.

5. What does the writer mean by “unwelcome externalities associated with cars” (lines 19-20)?

*The “unwelcome externalities associated with cars” are the annoying tariffs encountered while driving, such as the tolls to pay on some roads and the charges imposed to drive into some urban areas.*

The meaning of this phrase is immediately given a negative connotation by the adjective ‘unwelcome’, and the past participle “priced” helps to understand that these annoying extras are related to money. Some phrases in the following sentence (“road tolling”, “congestion charging”, “cost per kilometre”), together with the knowledge that everyone has about car travelling (we suppose that all students have travelled on a motorway and stopped at tolling stations at least once in their lives) help to answer this question.

6. What does “granular road-pricing” (line 25) refer to?

*The phrase “granular road pricing” refers to the*

*detailed and controlled price of riding a car in different areas which varies according to criteria such as the time of the day or the traffic.*

The phrase can be explained thanks to the word that precedes it, “such”, referring to the previous statements containing its meaning. Moreover, candidates must also interpret the metaphorical meaning of the word ‘granular’ (similar to a small grain), which refers to something carefully fragmented and more easily controllable and adjustable.

7. What is the writer’s point of view on the beneficial aspects of self-driving vehicles?

*The advantages brought about by AVs, like reduced traffic and riding fares, come together with some risks to be carefully considered, as these vehicles could limit people’s privacy and freedom.*

The fifth paragraph opens with the linker “yet”, which marks a contrast with the advantages that have been previously listed, introducing the discussion of the disadvantages of this means of transport which is developed in the following paragraphs.

8. How can AVs affect passengers’ privacy and freedom?

*AVs could seriously affect the privacy and freedom of passengers. Not only will they record all that happens inside the vehicle and in its surroundings, but if robotaxis were forbidden to serve all destinations, this would exclude some areas, opening the doors to segregation and discrimination so that passengers would not be able to go wherever they want.*

These risks are illustrated in paragraph six and supported by examples of past and current records of people’s behaviours and restrictions of their access to some transports and areas that could be amplified if AVs were to be adopted widely.

9. What risk do AVs pose according to the writer?

*The writer presents the risk of segregation and discrimination caused by the fact that some robotaxis might not serve all destinations. This could be particularly dangerous in countries with authoritarian governments which would easily limit or control people’s movements. The question is clearly answered in lines 37-38.*

10. What is the purpose of this text?

*This text aims to raise awareness of the fact that the innovation presented (self-driving electric cars) have undeniable advantages, but also disadvantages that must not be ignored. This is reinforced by the comparison of the advent of AVs to that of cars, whose introduction had*

*unforeseen consequences, to stimulate people to think seriously about the possible social impact of this technological innovation.*

This answer implies a global understanding of the text, from which the purpose of the author can be inferred.

## Production

The candidates are required to write one text choosing between two outlines. The first one quotes another article from *The Economist* on the topic of Autonomous Vehicles, this time focusing on the challenge to ownership posed by the fact that these vehicles will mostly be shared. Students are asked to reflect on the impact of this change and support their ideas from their own reading and experience. The second outline asks candidates to imagine a future in which they will not be able to decide where they can drive their own car and to reflect on the ethical implications of such a limitation of their freedom to decide, reporting this in a blog. This kind of platform allows students to use slightly less formal language, as their addressees will be adolescents and young adults like their classmates, and might be closer to the features of the sources of information and the opinion websites to which they often refer.

## Suggestions for teaching

The text can be used in class as it is, and provides a good writing example, being rich in descriptive adjectives and adverbs. The wide use of affixation to modify the meaning of words (e.g. *unwelcome, harmful*) and of compounds (e.g. *self-driving, ride-hailing, road-tolling*) would make it suitable for preparation of the Cambridge First Certificate exam, which is increasingly being included in high-school programmes, one of whose parts focuses on word-formation through the use of prefixes and suffixes. One of the topics discussed, the risk of segregation and discrimination, would make it an appropriate addition to the theme of racial segregation in the USA in the 20<sup>th</sup> century. Moreover, it would be an interesting stimulus for reflection and discussion on the possibility of social control provided by AVs to authoritarian governments, in connection with the presentation of the dystopian novel *1984* by George Orwell, where the mass media, which were gradually spreading at the time the novel was written, are used to control every aspect of the individual’s life.

*Elisabetta Saleri  
Liceo Paritario “Ven. A. Luzzago”  
Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia*

# Inglese – Storico-sociale

Elisabetta Saleri

## The text

The second text proposed for analysis, from the field of socio-historical studies, is an extract from the “Topics” section of the website History.com, a history-based website that is the “online extension” of the cable channel “History Channel”, which originally broadcast documentary programs and historical fiction series. Among the sections of the website, “Topics” presents detailed studies of some events of history, notably American history. One of these studies focuses on US immigration, of which it presents the different phases and the changes, following historic events such as WWI or immigration policy regulations.

The original text had to be abridged so as to stay within the usual limit of 750-800 words which usually characterizes the text for analysis. Moreover, the website from which the extract has been taken and adapted (<https://www.history.com/topics/immigration/u-s-immigration-before-1965>) presents plenty of detailed information. Some of this was probably eliminated, but there are still many numerical elements which could represent an overload of information for the reader.

The text clearly presents many facts which can be quickly understood. After a first reading aimed at getting a general overview of the content of this text, candidates will have to scan the text for some specific information. Some of the questions are slightly tricky (like number 2, which mentions “English immigrants” that are not qualified by any nationality in the text, or number 8, which asks about the predominant nationalities of immigrants during the 1980s, while only the Continent of origin is mentioned), and require the candidates to use their critical ability and rely on the knowledge they should have acquired about British and American history. There are no particular lexical or syntactical difficulties.

## Suggested answers to the questions

The ten questions focus on the comprehension of overt meaning (What, which, why and how). Here we suggest some possible answers.

1. Who were the first European migrants to settle in North America?

*The first European migrants who settled in North America were the Spanish and the French in the 1500s, followed by the English at the beginning of the following century. The answer is immediately found in lines 1-3.*

2. Why did the “second wave” of English immigrants go to North America?

*A second wave of English migrants arrived in North America in search of freedom of worship: in 1620 a first group of 100 people established a colony in Massachusetts, and in the 1620s around 200,000 puritans escaped religious persecution migrating to America.*

This question, which can be answered with the information in lines 5-8, requires students to dig into their knowledge of English history and culture, as they must be able to connect the Pilgrim Fathers and the Puritans to the religious persecutions of 17<sup>th</sup> Century Britain, since the text does not say that those migrants were English.

3. Not all immigrants chose to move of their own free will. Which groups in particular?

*On the one hand, English prisoners were sent to America as indentured labourers, servants forced to work for an employer to pay their debt with justice. On the other hand, black people were enslaved and forced to migrate from Western Africa to the new world.*

The answer is found in lines 9-11, and lexical difficulties may be easily solved using a dictionary.

4. Why did so many Irish people arrive, and then settle, on the East Coast of the USA in the 1840s?

*A huge number of Irish people were forced to emigrate to the USA by the impoverishment and famine they were experiencing in their home country in the mid 19<sup>th</sup> century, and they settled in cities located on the East Coast near where they had landed.*

Again a straightforward answer, found in lines 15-17 scanning the text for the keywords Irish and East Coast.

5. Why did many native-born U.S. citizens oppose the arrival of new migrants?

*At a certain moment, some US native-born citizens developed an anti-immigrant sentiment and opposed*

## TRACCIA MINISTERIALE

**U.S. Immigration Before 1965**

The U.S. has always been a nation of immigrants. [...] By the 1500s, the first Europeans, led by the Spanish and French, had begun establishing settlements in what would become the United States. In 1607, the English founded their first permanent settlement in present-day America at Jamestown in the Virginia Colony. [...] Some of North America's first settlers came in search of freedom to practice their faith. In 1620, a group of roughly 100 people, later known as the Pilgrims, fled religious persecution in Europe and arrived at present-day Plymouth, Massachusetts, where they established a colony. By some estimates, 20,000 Puritans migrated to the region between 1630 and 1640. Most immigrants came voluntarily to America seeking economic opportunities. [...] But not all. Thousands of English convicts were shipped across the Atlantic as indentured servants. Others who arrived against their will during the colonial period were black slaves from West Africa. By 1680, there were some 7,000 African slaves in the American colonies, a number that ballooned to 700,000 by 1790, according to some estimates. Congress outlawed the importation of slaves to the United States as of 1808, but the practice continued. The U.S. Civil War (1861-1865) resulted in the emancipation of approximately 4 million slaves. Another major wave of immigration occurred from around 1815 to 1865. The majority were from Northern and Western Europe. Approximately one-third came from Ireland, which experienced a massive famine in the mid-19th century. In the 1840s, almost half of U.S. immigrants were from Ireland alone. Typically impoverished, these Irish immigrants settled near their point of arrival in cities along the East Coast. Between 1820 and 1930, some 4.5 million Irish migrated to the United States. Also, in the 19th century, the United States received some 5 million German immigrants. [...] In the national census of 2000, more US citizens claimed German ancestry than any other group. During the mid- 1800s, a significant number of Asian immigrants settled in the United States. Lured by news of the California gold rush, some 25,000 Chinese had migrated there by the early 1850s. The influx of newcomers resulted in anti-immigrant sentiment among certain factions of the U.S.'s native-born, predominantly Anglo-Saxon Protestant population. The new arrivals were often seen as unwanted competition for jobs, while many Catholics—especially the Irish—experienced discrimination for their religious beliefs. One of the first significant pieces of federal legislation aimed at restricting immigration was the Chinese Exclusion Act of 1882, which banned Chinese labourers from coming to America. Californians had agitated for the new law, blaming the Chinese, who were willing to work for less, for a decline in wages. For much of the 1900s, the federal government had left immigration policy to individual states. However, in 1890, President Benjamin Harrison (1833-1901) designated Ellis Island, located in New York Harbour near the Statue of Liberty, as a federal immigration station. More than 12 million immigrants entered the United States through Ellis Island during its years of operation from 1892 to 1954. Between 1880 and 1920, a time of rapid industrialization and urbanization, the US received more than 20 million immigrants. In the 1890s, the majority of arrivals were from Central, Eastern and Southern

Europe. In that decade alone, some 600,000 Italians migrated to America, and by 1920 more than 4 million had entered the United States. Jews from Eastern Europe fleeing religious persecution also arrived in large numbers; over 2 million entered the United States between 1880 and 1920. The peak year for admission of new immigrants was 1907, when approximately 1.3 million people entered the country legally.

Within a decade, the outbreak of WWI (1914-1918) caused a decline in immigration. In 1917, Congress enacted legislation requiring immigrants over 16 to pass a literacy test, and in the early 1920s immigration quotas were established. The Immigration Act of 1924 created a quota system that restricted entry to 2 percent of the total number of people of each nationality in America as of the 1890 national census – a system that favoured immigrants from Western Europe – and prohibited immigrants from Asia.

Immigration plummeted during the global depression of the 1930s and WWII (1939-1945). Between 1930 and 1950, the U.S.'s foreign-born population decreased from 14.2 to 10.3 million, or from 11.6 to 6.9 percent of the total population, according to the U.S. Census Bureau. After the war, Congress passed special legislation enabling war and political refugees from Europe and the Soviet Union to enter the United States. [...]

In 1965, Congress passed the Immigration and Nationality Act, which did away with quotas based on nationality and allowed U.S. citizens to sponsor relatives from their countries of origin. As a result of this act, and of subsequent legislation, the nation experienced a shift in immigration patterns. Today, the majority of U.S. immigrants come from Asia and Latin America rather than from Europe.

[803 words]

Abridged from <https://www.history.com/topics/u-s-immigration-before-1965>

Available on-line: accessed 05 04 2018

**Production**

*Choose one of the following questions. Number your answer clearly to show which question you have answered. Either*

1. Throughout human history people have always migrated, for some reason or another. Throughout history too, the arrival of migrants has often ended up by alienating some sections of the receiving community. Examine the reasons given in the text for why people migrated in past centuries, add any others you can think of relating to each wave of migrants. Then examine the reactions of the U.S. population that received these “historical” migrants. Does history repeat itself? Discuss your views in an essay of about 300 words.

2. There are two main categories of reasons why people migrate: push reasons and pull reasons. Push is when people are forced to move in order to survive because of the political, economic, social or religious situation in their country of origin. Pull migration is when they choose (often for economic betterment) to move and start a new life elsewhere. Usually migrants move for a mixture of push and pull factors. Using both the information in the text and your personal knowledge of the situation now, suggest why people are moving today. Discuss your views in an essay of about 300 words.

*the arrival of migrants for both economic and religious reasons. On the one hand, immigrants represented a threat in the competition for jobs, on the other hand, Catholics were discriminated against for religious reasons by the predominantly Protestant American-born.*

The text speaks about the opposition to migration by the America-born at the end of the fifth paragraph.

6. Why was Chinese immigration one of the first migrant flows to be restricted by law?

*Chinese migrants were the first to be banned as they would accept to work for less money, so they were considered the reason why wages lowered.*

Paragraph six present the Chinese Exclusion act of 1882, explaining the reasons that led to its adoption.

7. What did the U.S. federal government do in 1890 to control immigration?

*The Federal Government installed a Federal immigration station on Ellis Island, in New York Harbour, near the Statue of Liberty. More than 12 million immigrants passed through that "gate" while it was operating, between 1892 and 1954.*

The coordinates that help find the answer, situated in paragraph 7, are the phrase "federal government" and the date 1890.

8. Which nationalities predominated among arrivals during the 1890s?

*During the 1890s, the majority of migrants arrived from Central, Eastern and Southern Europe, a remarkable number of them (around 600,000) were Italian.*

This question is a little tricky, as it asks for the predominant nationalities of migrants, but the only nationality explicitly mentioned is the Italian one.

9. What was the effect of the quota system set up by the 1924 Immigration Act?

*The quota system established by the 1924 Immigration Act, limiting the entry to 2% of the total number of people of each nationality rated in America by the 1890 national census, resulted in a system that favoured immigrants from Western Europe, practicall prohibiting immigration from Asia.*

The coordinates in the question (1924 and quota system) lead directly to the ninth paragraph.

10. Explain how and why the 1965 Immigration and Nationality Act, and subsequent legislation, has altered immigration patterns to the U.S.

*The immigration patterns changed radically as the quota of immigrants that was proportionate to existing nationalities in America was swept away by the Immigration and Nationality Act of 1965 and replaced by the permission given to U.S citizens to sponsor relatives from their original countries. As a result of that choice and other laws that followed, the majority of migrants come from Asia and Latin America.*

This is explained in the last paragraph, which mentions the Immigration and Nationality Act and refers generically to the subsequent laws that regulated migration.

## **Production**

Both outlines for the writing task are related to some problematic aspects of migration, a burning issue of our times discussed daily in the news, and they invite the candidate to reflect on today's problems bearing in mind what happened in the past.

The first outline starts with the division between migrants and the receiving community, asking the candidate to reflect on the reasons why people migrated according to the text, adding others that they know, and to examine the reaction of Americans who had to receive migrants in the past. Then a question is posed: "Does history repeat itself?". The candidates, therefore, should analyse the past history of migration to America in comparison with what is currently happening in Europe.

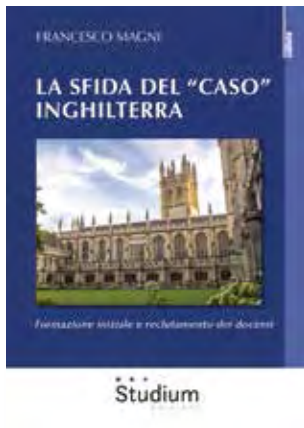
The second outline focuses on the reasons why people move from their original country, and invites the candidates to find the motivation behind migrations by relying on the text, and on their own knowledge of what is happening nowadays.

Both texts are argumentative, and require students to express their views on different aspects of the complex phenomenon of migration, such as the repeated waves of migration in history, the reaction of the receivers, and the reasons why people abandon their country. Both texts require students to connect with current issues, and the abundance of news and opinions on the migratory phenomena could help candidates who follow current events, as they are required to express and support their views.

The choice of this topic, which affects our society and economy so deeply and is daily debated by national and European policymakers, is an opportunity for class discussions. It would also be possible to use it to make students compete in debating competitions, asking those who have an opinion to "swap" and defend the opposite position with adequate arguments.

*Elisabetta Saleri  
Liceo Paritario "Ven. A. Luzzago"  
Università Cattolica del Sacro Cuore - Brescia*





**F. Magni, *La sfida del "caso" Inghilterra. Formazione iniziale e reclutamento dei docenti*, Studium, Roma 2018, pp. 122, €16,50**

Il tema della formazione iniziale e del reclutamento degli insegnanti è all'ordine del giorno in molti paesi d'Europa: in alcuni di essi, la sfida attorno alla quale si sta discutendo è quella di riuscire ad attrarre un maggior numero di giovani motivati e di talento nella professione docente, vista la possibile (e talvolta, come per il caso inglese, effettiva) carenza di personale qualificato in alcune aree e in determinati settori disciplinari nel prossimo futuro.

Nel nostro Paese, com'è noto, la situazione appare invece diametralmente opposta: a causa di politiche di reclutamento del personale docente avvenute nel corso del tempo in modo caotico sovente sotto la pressione di esigenze e istanze estranee al potenziamento e al miglioramento della qualità del sistema scolastico, l'Italia si trova ancor oggi a dover fare i conti con il lascito dei decenni trascorsi; un'eredità che si concretizzava fino a qualche tempo fa e ancor oggi in un lungo elenco di insegnanti precari in attesa di un'assunzione a tempo indeterminato, nonostante la massiccia operazione di immissione in ruolo di insegnanti avvenuta negli ultimi anni. L'affronto di alcune pesanti eredità del passato, unito alla caduta di certi pluridecennali "steccati ideologici", sembravano, fino

a pochi anni fa, suggerire il dischiudersi di uno spazio propizio per la discussione di prospettive realmente riformatrici del nostro sistema di formazione iniziale e di reclutamento dei docenti. Invece, nonostante un ingente sforzo di risorse economiche, sembra che, per il momento, tali iniziative siano rimaste tali e resti dominante quella che è stata definita come una precarietà istituzionalizzata, sia a livello di sistema della formazione iniziale sia a livello di modalità di reclutamento.

È in questa prospettiva che si inserisce il presente lavoro che, pur non riguardando direttamente il nostro Paese, offre la traiettoria di un diverso paradigma, in un'ottica di pedagogia comparata. Il testo, infatti, dopo aver indagato l'evoluzione storica della formazione iniziale e del reclutamento degli insegnanti in Inghilterra, evidenziandone i principali paradigmi pedagogici sottesi, si sofferma sull'attuale conformazione del sistema inglese, utile anche per fornire elementi preziosi per un complessivo ripensamento anche del caso italiano.

Tra gli aspetti più interessanti, la pluriformità dei percorsi di accesso all'insegnamento, il rapporto tra teoria e pratica, le forme di collaborazione tra istituzioni scolastiche e università. Questi e altri elementi contribuiscono a formare un modello profondamente distante da quello attualmente vigente (nonché da quello in fase di attuazione) in Italia, ancora troppo centralizzato, uniforme, che prevede percorsi di formazione iniziale per gli insegnanti (soprattutto per quelli secondari) lunghi, costosi e incerti, dove teoria e pratica faticano ancora a parlarsi, dove scuola e università rimangono distanti e reciprocamente diffidenti. Allora perché non iniziare guardando come si risolvono in casa d'altri gli stessi problemi quantitativi e qualitativi? Il caso inglese fornisce numerosi motivi di interesse, per non ripetere errori del passato e affrontare al

meglio le sfide di oggi e di domani. Seguirà poi un secondo volume esclusivamente dedicato al sistema di formazione iniziale e reclutamento in Italia.



**R. Quaglia, *Elementi per una psicoterapia cristiana*, Studium, Roma 2018, pp. 122, €16,50**

L'autore propone una visione dello sviluppo umano, dei suoi arresti e delle sue possibili deviazioni, in una cornice teorica sostenuta sia dalla letteratura prodotta dalla psicologia dinamica e clinica sia dagli insegnamenti racchiusi negli scritti della Bibbia. Il suo lavoro va oltre un puro accomodamento dei costrutti psicoanalitici con i principi biblici, offrendo una lettura dei comportamenti umani ugualmente soddisfacenti per i due campi di indagine, vale a dire psichico e spirituale. La Bibbia presenta uno sviluppo dell'uomo con riferimento ai suoi tre domini costitutivi – somatico, psichico e spirituale – corrispondenti a un corpo, a una mente che pensa e a una mente che sente, e delinea uno sviluppo che da una dimensione materna (*mater*) evolve verso una dimensione governata da un codice paterno, vale a dire dell'Altro. Nella prima parte del volume, l'a. considera lo sviluppo da un punto essenzialmente psichico, descrivendone le tappe evolutive e le condizioni più favorevoli per una piena maturità della

persona. Nella seconda parte si affronta, invece, il problema dell'origine del "male", analizzandolo nei suoi risvolti sia psichici sia spirituali.

La finalità del volume non è fornire una metodologia e ancor meno una tecnica di intervento finalizzata alle persone che si definiscono credenti cristiani; l'obiettivo è di andare oltre una concezione nevrotica della religiosità, inserendo nel discorso evolutivo la sfera spirituale dell'uomo, qui appena in parte identificata con la dimensione sensitiva (*sensitivity*) dell'essere umano, e in secondo luogo fornire un quadro teorico non in disaccordo con una concezione cristiana dell'uomo, del suo programma evolutivo e del suo benessere fisico, mentale e umano. Nel volume troviamo così le fondamenta per una nuova chiave di lettura della condotta umana, per un diverso significato dell'uomo, e per un eterogeneo approccio al dolore esistenziale dell'uomo.



**M. Martinelli, *La mediazione pedagogica. Un percorso da Socrate a Reuven Feuerstein*, Studium, Roma 2018, pp. 224, €22,50**

Il volume nasce dalla considerazione secondo cui educazione e insegnamento, nella scuola e nelle attività extrascolastiche, si trovano oggi di fronte alla difficile sfida di rispondere alle domande formative di allievi diversi tra loro da un punto

di vista cognitivo, culturale, linguistico, ma anche morale, etico, nell'ambito dei valori di riferimento e così via. Il volume è finalizzato alla diffusione dei principi e delle idee a fondamento del concetto di mediazione, quale modalità di interpretazione del rapporto apprendimento-insegnamento nel contesto della complessità attualmente caratterizzante la nostra epoca. Il volume, inoltre, vuole ricordare la figura e l'opera di Reuven Feuerstein, scomparso il 29 aprile 2014, considerato il padre della pedagogia della mediazione, autore noto in tutto il mondo, fondatore di una scuola di pensiero e di un metodo alla base di esperienze molteplici in tutti i continenti. L'intendimento dell'a. non è quello di ricostruire un percorso filologico né storiografico del concetto di mediazione, ma individuare un punto di vista pedagogico che consenta di riconoscere e caratterizzare un cammino costituito da alcuni autori fondamentali nella costruzione del concetto di mediazione in una prospettiva pedagogica. Il testo propone la mediazione pedagogica, infatti, come concetto fondamentale per accompagnare persone coinvolte nel rapporto apprendimento-insegnamento sia come soggetti in formazione, sia come educatori. Essa può incidere fortemente sulla formazione degli educatori e degli insegnanti, agendo in virtù della diffusione dei principi e delle idee, anche senza impiego diretto di metodo e strumenti. Questa concezione è fondamentale per chi insegna, soprattutto perché considera ogni essere umano una potenzialità positiva in se stesso. Lo sviluppo cognitivo non è un'evoluzione che abbia luogo secondo stadi prestabiliti, preordinati dal codice genetico: l'intelligenza è un potenziale dinamico che può e deve essere stimolato per realizzarsi e ciò può avvenire in qualunque momento e in qualunque condizione. Il miglioramento delle capacità cognitive

di un soggetto è, dunque, una possibilità intrinseca di tutti gli esseri umani, non soltanto di chi è giovane e normodotato e contempla la possibilità di progredire nelle capacità, rispetto al livello di sviluppo in cui la persona si trova. La mediazione, perciò, è azione intenzionale e significativa di un educatore che, mediando appunto il rapporto tra il soggetto in formazione e l'ambiente, favorisce la concettualizzazione, l'apprendimento e lo sviluppo della personalità. Proprio per queste ragioni, il libro sostiene che la conoscenza del concetto di mediazione e del pensiero di Feuerstein possa essere di grande importanza soprattutto nel contesto italiano, dove più che in ogni altro paese si è realizzato un percorso di istruzione scolastica ad «approccio uni-direzionale», in cui le politiche educative e le prassi di attuazione tendono a far frequentare tutti gli alunni nel sistema scolastico ordinario, escludendo la presenza di scuole speciali o di classi speciali all'interno delle scuole comuni.



**S. Sparta, *Dizionario dei personaggi evangelici*, Marcianum Press, 2018, pp. 232, € 16,50**

«A nessuno era finora venuto in mente di stilare addirittura un dizionario di tutti i personaggi del Nuovo Testamento, dai più celebri e famosi come i dodici Apostoli fino a quelli di cui si

ha appena memoria, tipo la sera che interrogò Pietro la sera del giovedì santo attorno ad un fuoco» (dalla Introduzione di Pasquale Basta). Il lavoro di Santino Sparta copre un vuoto. Egli mette insieme le conoscenze ed il rigore dello storico che ha frequentato assiduamente Tacito, Svetonio, Strabone, Giuseppe Flavio ed Eusebio di Cesarea con una indagine patristica assai accurata condotta sulle pagine della patrologia greca e latina.

Al tempo stesso non sono trascurati i livelli più profondi del racconto sacro e della spiritualità soggiacente. Don Santino, infatti, studia anche i personaggi e la loro caratterizzazione, indagando sulle modalità di presentazione delle varie figure sulla scena del racconto, descrivendo le azioni che il singolo protagonista compie nel corso della vicenda, parallelamente alla tinteggiatura del suo mondo interiore. Non mancano riferimenti alla tipologia del personaggio stesso, con l'evidenziazione del ruolo svolto (protagonista, antagonista, aiutante, oppositore ecc.) come anche i rapporti esistenti tra le varie figure (costituenti il sistema dei personaggi).



**Papa Francesco, *Vocabolario della vita consacrata*, A cura di Suor Gemma Boschetto (O.M.V.I.) e Matteo Attori (I.S.G.A.), Marcianum Press, 2018, pp. 216, € 18,00**

«Vocabolario della vita consacrata è un libro da leggere e meditare a piccole dosi, giorno dopo giorno. Le voci trattate sono molteplici: dall'accoglienza, che rende «la nostra civiltà veramente umana», alla vocazione «che è sempre una iniziativa di Dio», passando per i temi dell'ascolto, dell'audacia, della carità (che apre davanti a noi «un cammino pressoché finto»), del dialogo, della fede, della misericordia, del perdono, della testimonianza... e tanto altro ancora!» (dalla Prefazione del Card. João Card. Braz de Aviz).

Il libro offre un'ampia e approfondita scelta di parole di Papa Francesco che, attraverso discorsi, messaggi, documenti, giunge all'essenza della vita consacrata e ne rende manifesta tutta la ricchezza per l'intera Chiesa. I religiosi, scrive Francesco, «sono chiamati in particolare ad essere profeti che testimoniano come Gesù è vissuto su questa terra e che annunciano come il Regno di Dio sarà nella sua perfezione». Questo semplice e agile strumento non si limita a restituire le parole che il Papa ha rivolto, in diverse occasioni, ai consacrati, attraverso messaggi, discorsi, documenti, ma trova in esse il cuore, la «perla preziosa». Il risultato è davvero sorprendente: una sorta di vocabolario composto da circa 200 parole. Il libro non ha la pretesa di essere un testo esaustivo, ma vuole aiutare ogni uomo e donna che ha scelto di mettersi alla sequela di Gesù ad essere sempre più persona autentica, impegnata e vivace nel testimoniare l'amore incondizionato che Dio ha per ogni persona. In fondo è proprio questo l'invito di Papa Francesco ai consacrati, quello di essere «l'alba perenne della Chiesa». Il testo racchiude circa 200 voci, spaziando da Abbandono, Abbraccio, Abitare, Accoglienza, passando per Dialogo, Discernimento, Educazione, Migranti, Mondo, Obbedienza, Politica, Popolo, Povertà, Preghiera, Prossimo, Umiltà, Vocazione fino a Zapping, Zelo, Zitellanza.



## NICOLA LONGO Pirandello tra Leopardi e Roma

pp. 160 - € 16,50

Il volume raccoglie cinque saggi dedicati all'opera di Luigi Pirandello. Questi sono preceduti da una brevissima riflessione su alcuni snodi della sua visione del mondo e della letteratura. Due saggi sono dedicati al rapporto di Pirandello con la scrittura di Giacomo Leopardi. In particolare si offre alla lettura un saggio che ha avuto sempre scarsa circolazione in cui Luigi riflette sullo *Zibaldone* che Carducci stava editando per la prima volta alla fine del XIX secolo. Quindi si esamina la presenza delle *Operette morali* non solo nella trama della scrittura pirandelliana ma nelle pieghe della sua antropologia e della sua filosofia (quella che Croce, in maniera certamente deformata, definiva "da marciapiede").



## ROCCO QUAGLIA Elementi per una psicoterapia cristiana

pp. 160 - € 14,50

La Bibbia contiene un messaggio di salvezza per l'uomo, che non riguarda soltanto lo spirito ma che da uno spirito risanato interessa l'intero essere umano, vale a dire anche le dimensioni psichica e corporea. L'autore tenta pertanto una lettura del disagio psichico dell'uomo alla luce del più profondo malessere generato dalla discontinuità creatasi tra il senso naturale della vita e il senso culturale dell'esistenza. In altre parole, uno scarto si sarebbe prodotto tra il significato relazionale e generativo della vita e un'esistenza narcisisticamente consumata in assenza dell'Altro e, dunque, in assenza di limiti, norme e regole.



## GIACOMO SCANZI Paolo VI e il Novecento

pp. 208 - € 19,50

«Una prospettiva diversa dalle ricostruzioni abituali è quella di questo nuovo libro di Giacomo Scanzi su Paolo VI. Giornalista dalla solida formazione storica e intellettuale vivace, l'autore aveva già affrontato la figura di Montini, alla vigilia della beatificazione, in un tentativo intelligente dal taglio biografico. Ma già il titolo, Paolo VI, fedele a Dio, fedele all'uomo, indicava l'ambizione di una narrazione non facile, che non si fermava alla vicenda esteriore ma puntava più in alto, mirando all'essenziale. In questo altro libro, quasi una seconda parte, il compito che si è prefisso Scanzi è ancora più arduo, nella volontà di spiegare direttamente l'uomo e il cristiano di fronte al suo tempo, straordinario e drammatico, come Montini lo descrive nei suoi scritti.

Il pagamento  
può essere effettuato  
anche tramite



Studium  
edizioni

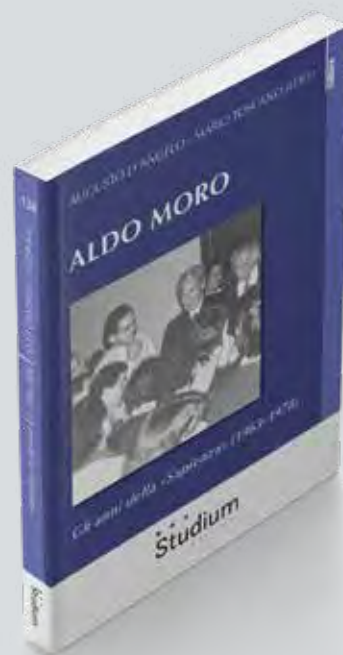
[www.edizionistudium.it](http://www.edizionistudium.it)



Calogero Caltagirone  
**RESPONSABILITÀ ETICA  
DEL FILOSOFARE**  
**“Alfabeti” per un *ethos* condiviso**

pp. 210 – € 22,50

In un'epoca, come l'attuale, caratterizzata da continui tentativi di eliminazione dell'umano e della sua dignità, da processi e pratiche orientate all'abuso e al sovvertimento delle sue grammatiche e sintassi fondamentali, la responsabilità etica del pensare il tempo che è dato da vivere è chiamata fortemente in causa. La necessità di pensare, responsabilmente, il proprio tempo costituisce, infatti, da sempre il tentativo di individuare una cifra in ordine alla ricerca della verità sull'essere e sull'agire umano per una convivenza plurale inclusiva, partecipativa e solidale. Per far fronte alla crisi che, principalmente, è di ordine antropologico, culturale ed etico, perché le conoscenze, i valori e i parametri di giudizio di cui ci si avvale nella quotidianità non sembrano essere più idonei a far vivere e comprendere il presente e ancor meno sembrano essere adeguati per la conoscenza del futuro, è urgente definire la responsabilità etica del filosofare, evitando sia un poco illuminato ritorno a forme e formulazioni tradizionali, sia lo «stare a guardare alla finestra» in attesa di tempi migliori, sia le strategie opportunistiche e faziose di adattamento al cambiamento.



Augusto D'Angelo  
Mario Toscano (Edd.)  
**ALDO MORO**  
**Gli anni della «Sapienza» (1963-1978)**

pp. 224 – € 18,00

Aldo Moro ha insegnato nella Facoltà di Scienze Politiche della «Sapienza» di Roma dal 1963 al 1978, anno della sua tragica fine. In quel quindicennio la politica e l'università vissero anni intensi e, spesso, drammatici, segnati sul piano internazionale da gravi conflitti, fermenti nuovi e tensioni laceranti, e, sul piano interno, dai problemi di una modernizzazione travagliata, complessa e difficile, che richiedeva soluzioni politiche innovative e sollecitava un ruolo nuovo del mondo accademico di fronte alle conseguenze della scolarizzazione di massa. Moro operò con posizioni di grande responsabilità in questo contesto, fu protagonista della vita politica dal centrosinistra alla terza fase, della politica estera, del dibattito interno alla Democrazia cristiana, senza che i suoi impegni politici riducessero quelli universitari.

