ESAMI 2001

Dalla critica agli esami 2001 spunti per lezioni e attività didattiche

Italiano

Tipologia A
Analisi del testo

Maurizio Della Casa

Esaminando la traccia per la prova scritta di italiano (tipologia A) proposta dal ministero nell'ultima tornata degli esami di maturità, si resta non poco imbarazzati per l'approssimazione e le opacità che ne offuscano le pur apprezzabili intenzioni innovative.
Una prima, e fondamentale, ragione di perplessità sta nella ambiguità del tipo di prova richiesto. Sia nel decreto ministe-

C. PAVESE, *La luna e i falò*

C'è una ragione perché sono tornato in questo paese, qui e non invece a Canelli, a Barbaresco o in Alba. Qui non ci sono nato, è quasi certo; dove son nato non lo so; non c'è da queste parti una casa né un pezzo di terra né delle ossa ch'io possa dire «Ecco cos'ero prima di nascere». Non so se vengo dalla collina o dalla valle, dai boschi o da una casa di balconi. La ragazza che mi ha lasciato sugli scalini del duomo di Alba, magari non veniva neanche dalla campagna, magari era la figlia dei padroni di un palazzo, oppure mi ci hanno portato in un cavagno da vendemmia due povere donne da Monticello, da Neive o perché no da Cravanzana. Chi può dire di che carne sono fatto? Ho girato abbastanza il mondo da sapere che tutte le carni sono buone e si equivalgono, ma è per questo che uno si stanca e cerca di mettere radici, di farsi terra e paese, perché la sua carne valga e duri qualcosa di più che un comune giro di stagione.

Se sono cresciuto in questo paese, devo dir grazie alla Virgilia, a Padrino, tutta gente che non c'è più, anche se loro mi hanno preso e allevato soltanto perché l'ospedale di Alessandria gli passava la mesata. Su queste colline quarant'anni fa c'erano dei dannati che per vedere uno scudo d'argento si caricavano un bastardo dell'ospedale, oltre ai figli che avevano già. C'era chi prendeva una bambina per averci poi la servetta e comandarla meglio; la Virgilia volle me perché di figlie ne aveva già due, e quando fossi un po' cresciuto speravano di aggiustarsi in una grossa cascina e lavorare tutti quanti e star bene. Padrino aveva allora il casotto di Gaminella – due stanze e una stalla –, la capra e quella riva dei noccioli. Io venni su con le ragazze, ci rubavamo la polenta, dormivamo sullo stesso saccone. Angiolina la maggiore aveva un anno più di me: e soltanto a dieci anni, nell'inverno quando morì la Virgilia, seppi per caso che non ero suo fratello. Da quell'inverno Angiolina giudiziosa dovette smettere di girare con noi per la riva e per i boschi; accudiva alla casa, faceva il pane e le robiole, andava lei a ritirare in municipio il mio scudo: io mi vantavo con Giulia di valere cinque lire, le dicevo che lei non fruttava niente e chiedevo a Padrino perché non prendevamo altri bastardi.

Adesso sapevo ch'eravamo dei miserabili, perché soltanto i miserabili allevano i bastardi dell'ospedale. Prima, quando correndo a scuola gli altri mi dicevano bastardo, io credevo che fosse un nome come vigliacco o vagabando e rispondevo per le rime. Ma ero già un ragazzo fatto e il municipio non ci pagava più lo scudo, che io ancora non avevo ben capito che non essere figlio di Padrino e della Virgilia voleva dire non essere nato in Gaminella, non essere sbucato da sotto i noccioli o dall'orecchio della nostra capra come le ragazze.

Cesare Pavese è nato nel 1908 a Santo Stefano Belbo, piccolo centro del Piemonte meridionale nella zona collinare delle Langhe ed è morto a Torino nel 1950. Ha esordito come poeta e traduttore di romanzi americani, per poi affermarsi come narratore.

Il brano è tratto dal romanzo *La luna e i falò*, pubblicato nel 1950. La vicenda è raccontata in prima persona dal protagonista, Anguilla, un trovatello allevato da poveri contadini delle Langhe, il quale, dopo aver fatto fortuna in America, ritorna alle colline della propria infanzia.

riale che regola lo svolgimento degli esami, sia nella traccia fornita ai candidati si parla genericamente di «analisi del testo», ossia di un processo elaborativo che non si risolve in uno specifico formato di scrittura, ma resta aperto a diverse soluzioni, a differenza di quanto avviene per le prove delle altre tipologie. Manca dunque qualsiasi precisazione circa la prestazione attesa, e questo, considerata la presenza di un questionario, autorizza a pensare alla legittimità sia di uno sviluppo segmentato, con risposte distinte ai vari quesiti, sia di una composizione unitaria in cui esse siano invece organizzate in un discorso coerente e compiuto. Questa equivocità non facilita certo l'orientamento dei candidati, né aiuta gli insegnanti a individuare chiare prospettive di intervento didattico per la preparazione degli studenti alla prova del 2002.
L'ambiguità circa il formato dello scritto comporta anche una sostanziale indeterminazione per quanto riguarda le capacità sottoposte a verifica. Ci si può chiedere, difatti, se ciò che si intende accertare è il possesso di una adeguata educazione letteraria, dunque di strumentazioni e conoscenze che permettano di interagire in modo consapevole e costruttivo con opere in prosa o in versi, oppure se, oltre a ciò, e in misura preminente, si vuole sottoporre a controllo la capacità del candidato di costruire un testo organico, in cui idee, osservazioni e spunti critici si compattano in un unico percorso riflessivo e interpretativo. Se ci si limita alla prima opzione, uno sviluppo segmentato può corrispondere perfettamente allo scopo. Ma se è la seconda che interessa (e personalmente non ho dubbi che sia questa la scelta più sensata) non resta che orientarsi verso una elaborazione di tipo testuale.

1. **Comprensione del testo**
Dopo una prima lettura, riassumi il contenuto informativo del testo in non più di dieci righe.

2. **Analisi del testo**
2.1 «*C'è una ragione...*» (rigo 1). Individua nel testo la ragione del ritorno del protagonista.
2.2 I paesi e i luoghi della propria infanzia sono indicati dal protagonista con i loro nomi propri e con insistenza. Spiegane il senso e la ragione.
2.3 Spiega il significato delle espressioni «*non c'è da queste parti una casa né un pezzo di terra, né delle ossa*» (righe 2-3) e chiarisci il senso della ricerca di se stesso «*prima di nascere*».
2.4 La parola «*carne*» ritorna nel testo tre volte (righe 7, 9). Spiega il significato di questa parola e della sua iterazione.
2.5 Spiega come poter conciliare l'affermazione «*tutte le carni sono buone e si equivalgono*» (righe 7-8) con il desiderio che uno ha «*di farsi terra e paese*» (rigo 8) per durare oltre l'esistenza individuale ed effimera.
2.6 La parola «*bastardo*» ricorre con insistenza nel testo alle righe 13, 22, 23, 24. Spiegane il significato in riferimento alla situazione specifica in cui il termine viene di volta in volta collocato.

3. **Interpretazione complessiva e approfondimenti**
Sulla base dell'analisi condotta, proponi una tua interpretazione complessiva del brano ed approfondiscila collegando questa pagina iniziale di *La luna e i falò* con altre prose o poesie di Pavese eventualmente lette. In mancanza di questa lettura, confrontala con testi di altri scrittori contemporanei o non, nei quali ricorre lo stesso tema del ritorno alle origini. Puoi anche riferirti alla situazione storico-politica dell'epoca o ad altri aspetti o componenti culturali di tua conoscenza.

Quale testo?

Nasce a questo punto il problema di quale tipo di testo si debba realizzare, visto che «analisi del testo» rinvia a operazioni cognitive più che a un genere discorsivo, e comunque costituisce una indicazione riduttiva. Nel dettaglio della consegna così etichettata, difatti, si richiede non soltanto di analizzare, ma di esporre una comprensione complessiva, di interpretare, di spiegare, di commentare, di approfondire. Un insieme complesso, dunque, di operazioni che ci riportano, a me pare, a quella classe di scritti che sono genericamente categorizzati come *saggio letterario* o *saggio critico*[1]. Più precisamente, parlerei qui di *saggio breve analitico-interpretativo*, ossia di uno scritto di dimensioni contenute in cui si riferiscono i risultati della lettura critica di un testo (nel contesto scolastico, certo, quel grado di lettura che è compatibile con le competenze non professionali degli studenti). Uno scritto del genere si presta peraltro a diversi svolgimenti, di cui pare opportuno considerare, nel nostro caso, i due che seguono.

1. Saggio breve analitico-interpretativo a dominante argomentativa. Il soggetto è qui un testo-sorgente, rispetto al quale si formula una tesi interpretativa o una valutazione critica di carattere generale che viene sostenuta con argomenti che si appoggiano agli elementi del testo stesso o a dati del contesto. Per esempio, *l'infanzia e l'adolescenza, nella narrazione di Pavese, sono il luogo della esperienza originaria della realtà, e nel ritorno ai luoghi e alle memorie di quel tempo possiamo sperare di ritrovare il senso delle cose e del vivere.* Scopo dello scritto è dunque persuadere della validità dell'ipotesi interpretativa, che costituisce il filtro in base al quale si selezionano i tratti da osservare e il nodo centrale su cui vanno a convergere, via via, i diversi riscontri. È in funzione di tale ipotesi, difatti, che si cercano nel testo elementi di contenuto o tratti linguistici e formali che possano costituirne delle evidenze giustificative.

2. Saggio breve analitico-interpretativo a dominante espositiva. Anche qui il soggetto è un testo-sorgente. Chi scrive, peraltro, non si propone di focalizzare una ipotesi interpre-

1. Come spesso e giustamente si sottolinea, il *saggio* è un genere dai contorni poco definiti, camaleontico e adattabile (si veda ad es. A. Belardinelli, *La forma del saggio*, in F. Brioschi e C. Di Girolamo, *Manuale di letteratura italiana*, Boringhieri, Torino 1996, p. 811). Di qui la necessità di individuarne, almeno in linea orientativa, alcuni sotto-tipi (relativi ad ambiti e scopi di scrittura circoscritti), nei quali si possano riconoscere caratteristiche meno instabili ed evanescenti. Sulle varie accezioni del termine ci si sofferma in M. Della Casa, «Alla ricerca di una bussola», *Nuova Secondaria*, 6, febbraio 2000, p. 58 e sgg.

tativa portante, in relazione alla quale cercare riscontri probanti nel testo. Piuttosto, esplora e discute liberamente i diversi aspetti, ai vari livelli costitutivi, allo scopo di evidenziare e spiegare tutto quanto possa rivelare, ai suoi occhi, il significato e la specificità del romanzo, della poesia o del racconto affrontati. Lo scritto che ne risulta è l'esposizione di quanto si è saputo vedere e capire, sui piani delle idee esplicite e implicite, delle scelte lessicali, dei costrutti, dei sensi da questi suggeriti e delle loro relazioni reciproche. Anche in un saggio di questo genere vi sono elementi di argomentazione, dal momento che ogni proposta interpretativa dovrebbe essere seguita dalle evidenze che la supportano. Si tratta però di elementi parziali e localizzati, che non si compongono in un arco argomentativo continuo e gerarchizzato, retto da una tesi dominante (come avveniva nel caso precedente)[2].
Dal modo in cui è formulata la traccia ministeriale, e in particolare il questionario, credo si debba evincere che il formato preferenziale, in quanto più aderente alla articolazione dei quesiti, debba essere il secondo. Non mi sentirei però di escludere la prima opzione, quella cioè del saggio a tesi, che potrebbe costituire una più significativa testimonianza della capacità dello studente di confrontarsi col testo e di pianificare una interpretazione personale motivata e organicamente strutturata. La presenza, nella traccia, di una griglia pre-confezionata di domande costituisce, indubbiamente, un ostacolo in questa direzione. Tuttavia, è forse possibile «orientare» le domande in funzione di una tesi centrale, che diventerebbe così l'elemento aggregante e giustificativo dei diversi riscontri.

Il questionario, le possibili risposte

E veniamo al questionario, che nelle intenzioni degli autori dovrebbe mostrare ai candidati le piste «giuste» di lettura, facilitando l'esecuzione del compito, ma che di fatto crea più problemi di quanti ne aiuti a risolvere. A mio giudizio, un supporto di questo genere, in una situazione come quella d'esame, appare discutibile per più ragioni, tanto più se le domande, come avviene nel nostro caso, non sono sempre felici e risultano talora difficili, quando non richiedono – per dar luogo a una soluzione soddisfacente – conoscenze contestuali e di sfondo che molti studenti potrebbero non possedere. Di ciò si discuterà più avanti. Atteniamoci, per il momento, al dettato della consegna, cercando di vedere, sia pure in rapida sintesi, come si potrebbe rispondere a ciascuno dei quesiti proposti, che seguiremo nell'ordine in cui sono enunciati (si rinvia, per le domande e per la loro scansione, alla traccia riportata).

1. Per redigere il riassunto qui richiesto, che dovrebbe avere la funzione di un primo inquadramento della storia, dei personaggi e dell'atmosfera, conviene integrare le informazioni che si ricavano dal brano con quelle, invero scarne, della nota introduttiva. Si potrebbe così scrivere, più o meno, che in questo incipit de *La luna e i falò* Anguilla, protagonista del romanzo, rievoca in prima persona l'epoca della sua infanzia. Trovatello cresciuto nella casa del Padrino e di Virgilia, due poveri contadini delle Langhe che lo hanno adottato, trascorre questa fase spensierata della sua vita insieme alle due figlie dei contadini, credendo di essere fratello delle ragazze. Solo a dieci anni, casualmente, viene a sapere di essere un «bastardo», cosa che tuttavia non lo turba più di tanto, a parte le canzonature dei compagni di scuola. Nell'età matura, dopo essere emigrato in America ove ha fatto fortuna, ritorna al paese d'origine, alla ricerca delle proprie radici e di una identità che in questi luoghi, e nella memoria, spera di ritrovare.

2.1. Anguilla non è nato in questo paese, ma vi è cresciuto. E la ragione del suo ritorno viene suggerita dall'ultima frase del capoverso iniziale, ove si dice che «uno si stanca e cerca di mettere radici, di farsi terra e paese, perché la sua carne duri qualcosa di più di un comune giro di stagione». Affiora qui il tema centrale della ricerca di una identità e di un senso, che permettano di superare lo sradicamento e la solitudine. Una identità e un senso che si possono trovare solo nel ritorno alle origini, nella adesione ai luoghi e alle memorie di una infanzia mitizzata in cui il protagonista, come qualsiasi altro uomo, ha realizzato l'esperienza autentica della cose e fissato le direzioni del proprio destino.
Come tutto ciò possa essere colto, senza una adeguata conoscenza della poetica pavesiana e dei contenuti del romanzo, resta naturalmente da chiarire.

2.2. Canelli, Barbaresco, Alba (e poi Monticello, Neive, Cravanzana) sono paesi che delimitano la zona delle Langhe, dove si trova l'abitato (S. Stefano Belbo, mai nominato espressamente) in cui Anguilla visse e a cui fa ritorno. Le ragioni per cui questi paesi «sono indicati dal protagonista con i loro nomi propri e con insistenza» possono essere variamente ipotizzate. Si può pensare, ad esempio, che questa sollecitudine per la nominazione geografica riveli la volontà del protagonista di reimpossessarsi, attraverso una esatta ricostruzione memoriale, dell'ambiente in cui ha trascorso l'infanzia e, con esso, del suo passato e delle illuminazioni di quell'età favolosa. Oppure, si può immaginare che si intenda così evidenziare la forza magica e sacrale che, in una visione mitica, si sprigiona dai nomi dei luoghi e delle cose. La risposta non può essere comunque che aperta, congetturale e certo non facile.

2.3. Il protagonista, che è un trovatello e che ignora sia dove è nato sia quali siano i suoi genitori naturali, non può ritrovare

2. Si parla spesso di testo argomentativo in modo esteso, riferendosi a qualsiasi scritto in cui siano presenti, anche se con un ruolo secondario o marginale, giustificazioni di asserzioni. Questo ci porta però ad ampliare ad infinitum la portata del genere, dal momento che i testi reali sono sempre in qualche misura ibridi, e vi si ritrovano perciò componenti che si discostano dal «modo» elaborativo dominante (narrativo, descrittivo, espositivo, ecc.). Elementi occasionali di argomentazione, in particolare, si ritrovano facilmente negli scritti di natura non fictional. Credo che si debbano definire come argomentativi, perciò, solo quei testi che sono totalmente o in gran parte organizzati intorno a una tesi centrale, oppure che riportano e confrontano opinioni diverse in relazione a un problema in discussione.

qui una casa, della terra, delle tombe in cui riposino le ossa degli antenati, ossia i valori più significativi in una società contadina, che legano il presente alle generazioni passate (ciò che si era *prima di nascere*). Di qui l'emarginazione e l'estraneità che segneranno la sua vita adulta, e alle quali si propone ora di trovare rimedio (nel prosieguo del romanzo si assisterà allo scacco delle sue speranze, ma questa è un'altra storia).

2.4. L'uso del termine *carne,* nel senso di uomo, famiglia o stirpe umana, è diffuso nelle opere della nostra letteratura come nei testi religiosi. Si pensi alle espressioni *carne umana, carne battezzata, curarsi della propria carne* (ossia dei propri parenti), *farsi carne* (detto di Cristo), e così via. Anche qui, carne sta per ceppo familiare, per «sangue» e la sua iterazione ravvicinata ci fa comprendere quanto la preoccupazione di una identità e di una continuità familiare sia importante per il protagonista (e per il mondo in cui era cresciuto e a cui ora fa ritorno). Si potrebbe osservare, anche, che questo termine (che assume il proprio significato per sineddoche) si carica di suggestioni evocative: da un lato, gli echi di una tradizione letteraria e religiosa, dall'altro la forza primordiale e contadina che scaturisce dalla sua pregnante fisicità.

2.5. Rispondere a questa domanda contando solo sulle informazioni che si possono trarre dal brano è piuttosto problematico, e non si possono avanzare che congetture. La più plausibile potrebbe essere che, pur riconoscendo che le molteplici razze e famiglie di cui l'umanità è fatta hanno pari dignità e vivono esperienze simili, il protagonista, come ogni altro uomo, non può rassegnarsi alla condizione di membro anonimo di una moltitudine, ma deve comunque avere una propria identità, «farsi terra e paese», nel senso di trovare un luogo e una famiglia in cui riconoscersi, delle radici a cui ancorare la propria esistenza. Solo così questa potrà avere un significato nella continuità dei cicli temporali e del susseguirsi delle generazioni, oltre il «giro di una stagione». Come lo stesso Anguilla dirà in un altro passo del romanzo, «un paese vuol dire non essere soli, sapere che nella gente, nelle piante, nella terra c'è qualcosa di tuo, che anche quando non ci sei resta ad aspettarti».

2.6. Limitandoci alla lettera del quesito, si può dire soltanto che *bastardo* – nelle prime tre occorrenze – significa trovatello, figlio illegittimo, con una coloritura se vogliamo di crudezza che oggi, in tempi di *politically correctness*, può turbare. Nell'ultima ripresa il termine si carica invece di una connotazione di spregio («gli altri mi dicevano bastardo»). Sarebbe stato forse più interessante invitare a riflettere su ciò che queste frasi ci permettono di capire della vita e del costume di un mondo in cui i poveri delle campagne si prendevano spesso in casa un trovatello, per calcolo economico (si percepiva un sussidio, e il bambino o la bambina, una volta più grandi, avrebbero reso utili servigi) ma anche sulla spinta di un sentimento, magari inconsapevole, di solidarietà sociale.

3. Dopo i quesiti relativi all'analisi (ma non erano implicate, anche qui, operazioni interpretative relative a singoli aspetti del brano?) l'item conclusivo richiede di elaborare una interpretazione complessiva, approfondendola anche attraverso il collegamento con altre opere di Pavese o testi di diversi scrittori (e con eventuali riferimenti alla situazione storico-politica). Compito non semplice, per almeno due ragioni. Anzitutto, perché è difficile inferire, da un segmento così breve, la complessa tematica che lo ispira e che è alla base del romanzo. Solo se si ha una conoscenza almeno essenziale della poetica pavesiana si può venire a capo del compito in modo non banale. Secondo, perché si danno per presupposte esperienze letterarie piuttosto specifiche (la lettura di altre opere di Pavese e di opere contemporanee affini) sulle quali non converrebbe scommettere più di tanto. Comunque, una interpretazione d'insieme richiede che si propongano significati globali (tematici, ideologici, simbolici, tonali...) che sono alla base dei significati locali e che permettono di afferrare il testo nella sua unità ideativa e artistica. Mi limiterò a indicare qualche spunto interpretativo che si potrebbe in proposito sviluppare:

– il tema del ritorno al passato, alle proprie radici, per ritrovare il senso dell'esistenza;
– l'infanzia come momento magico dell'innocenza, della esperienza originale e autentica delle cose;
– la mitizzazione della campagna, in cui la vita è scandita secondo ritmi antichi ed elementari;
– la memoria come strumento fondamentale nella decifrazione del mondo.

Quanto ai collegamenti con testi di altri autori più o meno contemporanei, il primo pensiero va a *Conversazioni in Sicilia* di Elio Vittorini, che pure ha al centro il motivo del ritorno ai luoghi dell'infanzia e la rievocazione poetica dei paesaggi ritrovati. Qualche affinità si potrebbe trovare anche col primo Calvino (*I sentieri dei nidi di ragno*), o con la Morante di *Menzogna e sortilegio* o de *L'isola di Arturo*, mentre una comparazione in chiave contrastiva si potrebbe fare con *La malora* di Fenoglio, in cui si disegna un quadro assai più crudo e drammatico dello stesso mondo contadino e popolare delle Langhe che Pavese evoca invece in chiave lirica. Viene da chiedersi, peraltro, perché limitare i riscontri agli «scrittori contemporanei», e non consentire collegamenti anche a ritroso, ad esempio con certe descrizioni veriste della campagna avvampante del Mezzogiorno, che ricorda per certi aspetti quella collinare di Pavese, o, ancora più in là, con Giacomo Leopardi e la sua concezione di una fanciullezza lieta ed ignara, cui si contrappone l'infelice maturità.

Per ciò che concerne infine la «situazione storico-politica dell'epoca», occorre prima risolvere l'ambiguità (ancora un'altra!) di questa indicazione. Se il riferimento va all'epoca di cui tratta il brano riportato (quella dell'infanzia di Anguilla, corrispondente più o meno agli anni del primo dopoguerra), si può accennare alle condizioni di vita di un paese ancora arretrato, con vaste sacche di povertà e schemi di vita rurali.

Se il riferimento, invece, va all'epoca della stesura del romanzo (il 1949, ossia il secondo dopoguerra), non si vede proprio che cosa scrivere, considerato che il frammento proposto all'analisi non offre alcun appiglio, diretto o indiretto, per qualsivoglia collegamento di un qualche interesse. Si può dire qualcosa, al più, sulle tendenze letterarie e culturali del tempo, in un tentativo di inquadramento dell'opera. Stupisce comunque che, fra tante indicazioni di lavoro, manchi l'invito a esprimere una «risposta» personale e a proporre una valutazione del testo esaminato, che sono costituenti fondamentali di uno scritto interpretativo.

Interrogativi aperti

Unendo le risposte ai vari item, con l'inserzione di qualche connettivo e opportune frasi di transizione, si può ottenere un testo dall'apparenza passabilmente unitaria. Ma esiti probabilmente assai più soddisfacenti si potrebbero ottenere a partire da un questionario che non presenti i limiti e le incongruenze sopra accennati, o, meglio ancora, sostituendolo con altri supporti che consentano una gestione più flessibile e personale del compito di scrittura.
Si è già osservato che alcuni dei quesiti proposti risultano difficoltosi. Ancora, si potrebbe notare che essi sono formulati in termini chiusi e prescrittivi (*individua la ragione...; spiega il significato...; spiega come conciliare...*), così da implicare un solo percorso risolutivo (e l'idea che vi sia una risposta «giusta» da trovare), e non come problemi aperti che invitano i candidati alla esplorazione e alla scommessa interpretativa. Ma, soprattutto, investono aspetti non sempre centrali e rilevanti, trascurandone altri che sarebbero risultati assai più significativi agli effetti della comprensione e dell'approfondimento critico. Clamorosa, in particolare, è la trascuranza delle caratteristiche stilistiche, ossia di quella particolare scrittura in cui si definisce e manifesta il mondo poetico dell'autore. Si pensi a quanto sarebbe risultata produttiva la sollecitazione ad esaminare il lessico e la struttura sintattica del brano. Da un lato, l'uso di termini appartenenti al registro popolare/dialettale, come *cavagna* (cesta), *mesata, venni su* (crebbi), *aggiustarsi* in una cascina, *casotto* (capanno). Prestiti dialettali che rivelano una scelta stilistica precisa, ossia la negazione del tono alto della prosa d'arte e la ricerca di una lingua più libera e espressiva, che possa rispecchiare il linguaggio dei personaggi di una classe sociale umile. E ciò, tuttavia, senza calcare la mano, in modo leggero e oculato, fondendo, senza rotture, la presenza di forme vernacolari con la lingua della tradizione.
Da un altro lato, sul piano sintattico, l'impiego diffuso della paratassi, con l'alternanza del polisindeto e dell'asindeto. Anche a questo livello, dunque, si manifesta l'attenzione per i modelli discorsivi popolari, che attraverso vari accorgimenti si mescolano tuttavia a quelli più sostenuti della prosa letteraria. Da queste scelte lessicali e costruttive derivano il ritmo e il respiro poetico della prosa pavesiana. Uno stile, dunque, in cui si esprimono le voci e le presenze simboliche del mondo evocato, e che crea il colore emotivo e l'atmosfera che sono cifre essenziali del testo[3].
Le carenze e l'approssimazione del questionario proposto mi sembrano, a questo punto, evidenti. Ma, al di là delle formulazioni contingenti, la questione è a mio avviso più ampia, e investe l'utilità stessa di un supporto di questo genere, nel contesto di una prova d'esame. I questionari, lo sappiamo bene, possono essere proficui in fase di esercitazione, quando sono usati come «facilitatori» per agevolare l'apprendimento di certe procedure di smontaggio e di analisi ravvicinata delle diverse proprietà di un testo. Ma l'obiettivo di queste esperienze didattiche è l'acquisizione graduale, da parte degli studenti, di un repertorio di strategie di lettura e interpretazione che essi debbono essere poi in grado di applicare in modo autonomo, attivando la competenza acquisita. Ora, si sa leggere e analizzare un testo letterario quando si è capaci di esplorarlo, di porsi domande, di formulare e verificare ipotesi, di sostenere un dialogo attivo con il di-

3. Fra gli studi sul linguaggio di Pavese si segnala, di G.L. Beccaria, *La dialettalità attenuata: Cesare Pavese*, in G.L. Beccaria, *Letteratura e dialetto*, Zanichelli, Bologna 1975, pp. 121-126.

CIBO SCADUTO

Corrado Ruggiero

Le prove scritte degli scorsi *Esami di Stato* hanno goduto del presentarsi, sulla loro scena, di alcuni ospiti inattesi. I più raffinati strumenti delle più avanzate tecnologie. Dai telefonini a doppia e tripla banda, con antenne e senza antenne, confortati o non confortati dallo scorrere su minuscoli schermi di immagini, addirittura, ad internet che, in tempo quasi reale (credo che qualche perdonabile sfalsatura sia stata dovuta a un qualche residuo di pudore!), ha fornito le tracce dei temi proposti ai candidati che avevano appena appena preso posto nelle aule d'esami. Una feconda sinergia tra mondi contigui ha offerto a tutti, su un piatto d'oro, quello scambio di pensieri e di affetti che una volta e, con termine molto quotidiano ma anche molto efficace, si chiamava «copia». La possibilità aperta a tutti e, in più alla luce del sole, di conoscere prestamente le tracce, risolverne i quesiti e ricevere, i trepidanti giovani in attesa, l'agognato messaggio, in un'atmosfera tuttavia più ombrata e discreta. Una democrazia prêt-a-porter, dunque, che ha fatto felicemente giustizia dei privilegi riservati, un tempo, a pochi potentissimi o potenti o, almeno, furbi.
Una giustizia, che avrebbe reso felice persino il Renzo manzoniano («*…c'è giustizia a questo mondo, finalmente…*»), a cui ha fatto da pendant la misericordia che ha tanto imperversato durante il colloquio da indurre –a lavori in corso- il superiore Ministero a invitare le commissioni ad essere un po' meno blande sulla quantità di tempo dedicato a ognuno dei candidati conferenti. Quarantacinque minuti in cui dovrebbero entrare i convenevoli formali (la firma, la messa a proprio agio del candidato), la illustrazione del-

scorso dell'autore. È questo che gli allievi avrebbero dovuto imparare attraverso anni di scuola, e che alla fine del ciclo formativo la prova del tipo A dovrebbe testare.
Dando una sequenza precostituita di quesiti relativi a tratti specifici, invece, ci si impedisce di fatto di accertare se i candidati sono in grado di scegliere e mobilitare strategie d'indagine adeguate, assumendosi la responsabilità di rispondere alla sfida del testo. Oltre a ciò, se ne limita e imbriglia l'iniziativa critica, dal momento che mentre li si costringe a portare l'attenzione su una gamma predeterminata di aspetti, se ne distoglie l'attenzione da altri, forse non meno significativi, che potrebbero essere individuati. Alla fine, come qualcuno ha osservato, credendo di favorire gli studenti attraverso il «suggerimento» dell'iter solutivo si ottiene una compilazione forse diligente, ma si rischia di incoraggiarne la povertà.
Una ulteriore perplessità nasce dall'ordine delle domande, che toccano via via punti successivi del testo, suggerendo che sia questa la corretta sequenza alla quale attenersi nelle analisi (e quindi da seguire nella messa in forma scritta delle risposte). Un percorso analitico, invece, può svolgersi in vari modi. Si esamina ad esempio il testo focalizzando, via via, i suoi diversi livelli costitutivi: quello concettuale-tematico, quello figurale e simbolico, quello sintattico, procedendo per così dire a cerchi concentrici. Oppure, si parte dalla intuizione di un nodo tematico centrale, attivando un procedimento esplorativo che si muove trasversalmente ai diversi piani, alla ricerca di convergenze e riscontri di diverso tipo. Per non dire, ovviamente, di altri possibili approcci. Il questionario, insomma, dovrebbe essere presentato come una risorsa, che però non esaurisce, e non intende esaurire, gli spazi d'indagine, ma prospetta soltanto alcuni spunti di lavoro: un campione orientativo delle «cose interessanti» su cui riflettere, privo di qualsiasi carattere costrittivo.
Meglio sarebbe tuttavia, alla fine, rinunciarvi, almeno in questa forma. Una soluzione alternativa più efficace potrebbe essere quella di una griglia di quesiti realmente aperti e problematici, che aprano spazi d'indagine più che isolare dettagli. Si pensi a quesiti del tipo: *qual è il rapporto fra il protagonista e l'ambiente? quali caratteristiche presenta il brano sul piano linguistico (lessico e sintassi)?* Un'altra opzione potrebbe essere quella di fornire uno schema essenziale delle parti in cui articolare lo scritto. O ancora, e magari in associazione con le soluzioni precedenti, si potrebbero riportare materiali di consultazione più estesi e differenziati (una scheda sul romanzo, qualche citazione significativa da altre opere di Pavese, come *Il mestiere di vivere,* passi critici con cui confrontarsi...).
Non posso chiudere queste annotazioni senza accennare a un'ultima questione, che riguarda il testo-sorgente da analizzare. Uno stralcio isolato, come quello qui utilizzato, non mi pare la scelta più opportuna. Di gran lunga preferibile è un breve testo completo, che offra una gamma compiuta di caratteristiche narrative e consenta una adeguata contestualizzazione che, nel caso del frammento, non può che risultare nebulosa quando non del tutto irrecuperabile.

la tesina pre-preparata e -infine- le domande sulle «cose» apprese in tanti anni di studio e, soprattutto, nell'ultimo. Molte discipline, a questo punto, ad affollarsi per trovare uno spiraglio, uno strapuntino nel meschino pugno di tempo forzatamente rimasto.
Dante sacrificato (eppure si parla tanto di unità della patria da salvaguardare, patria che è o sarebbe innanzitutto «una d'arme, di lingua, d'altare, di memorie, di sangue, di cor...») insieme ai misteri della fisica e della chimica, ai dubbi e agli argomenti del filosofare e alle lunghe fatiche su testi una volta detti classici.
Se fosse vissuto oggi Renzo si sarebbe accorto –come si accorse anche allora, in verità- che certa giustizia e certa misericordia non fanno precisamente bene alla salute di chi ne gode: perché producono cibi scaduti. Ovvero Diplomi di Stato di scarsa luce, quando non di luce spenta del tutto. Come la carta moneta quando, inflazionatissima, non conta quasi più niente o, andata fuori corso, non vale più niente del tutto. Anzi fa male: perché ti fa credere ricco ma la ricchezza di cui ti gratifica è una ricchezza illusoria. Come il cibo scaduto che, nel momento in cui sembra che calmi i morsi della fame, induce nell'organismo inattesi malanni. Allora? Allora bisognerebbe avere il coraggio di dire alto e forte che quella moneta è inflazionata, che quel cibo che si distribuisce (il sapere è il cibo della mente: «*…messo t'ho innanzi, omai per te ti ciba…*»!) è un cibo scaduto per cui il »valore legale» dei titoli di studio è eguale a zero. Oppure bisognerebbe avere il coraggio –di maggior efficacia e peso- di rifondarla, la scuola, dalle fondamenta. Perché il sapere –che cresce sempre su se stesso- può essere un gioco ma non sta scritto da nessuna parte che debba essere uno di quei giochi che, alla fine, ti lasciano la mente e l'anima vuote.

Corrado Ruggiero - «Ispettore Tecnico»

Preparazione alla prova 2002

Se si continuerà a proporre una gamma di tipologie, e fra queste quella centrata sulla analisi-interpretazione del testo, risulterà utile promuovere una gamma di esperienze didattiche che consentano agli studenti di acquisire le strumentazioni e la pratica indispensabili per padroneggiare il compito (sia esso supportato o no da questionari). Riporto, di seguito, le attività che mi paiono più utili e praticabili.

1. Esperienze collettive di analisi-interpretazione di brani letterari (e non). Un saggio interpretativo può essere considerato come il punto di arrivo di una esperienza intensiva di lettura, i cui risultati vengono elaborati e organizzati in forma scritta. Si può imparare a realizzare con successo scritti di questo genere, dunque, se si è imparato a confrontarsi costruttivamente con le opere letterarie e a dialogare con esse criticamente. Di qui la necessità di promuovere attività di lettura collettiva, in cui gli studenti siano sollecitati ad osservare, a porsi problemi, a confrontare e discutere le diverse opinioni, a esprimere e difendere le proprie interpretazioni.

Attraverso queste attività si rinsalderà il possesso, inoltre, di concetti euristici e di strumenti indispensabili a una indagine non superficiale (si pensi, per quanto riguarda il racconto, a *fabula, intreccio, narratore, punto di vista*, ecc.)

2. Analisi di campioni di testi analitico-interpretativi e elaborazioni di scritti a partire dai modelli esaminati. Una delle vie per giungere alla padronanza di un genere di scrittura è la ricognizione e l'apprendimento delle sue caratteristiche attraverso l'analisi di campioni, testi cioè che possano essere considerati esemplari forti (prototipici) del genere stesso. Si esamineranno dunque, in correlazione con l'opera letteraria cui si riferiscono, esempi accessibili di interpretazioni, promuovendo attività di osservazione e di riflessione che consentano di coglierne le proprietà essenziali (lo schema organizzativo, la strutturazione dei paragrafi, i tipi di rilevazione analitica, la «voce» utilizzata, il registro linguistico...).
Tenendo conto delle soluzioni individuate nel modello, e seguendone anche in linea di massima (dunque senza rigidi rispecchiamenti) la struttura, gli studenti potranno quindi elaborare un proprio scritto, affrontando un diverso testo-sorgente[4].

3. Costruzione collaborativa del testo. Costruire il testo in collaborazione con gli studenti, così da evidenziare e discutere passo per passo il processo elaborativo, è una strategia fondamentale nell'insegnamento della scrittura e, in particolare, di quei generi specifici con cui gli studenti hanno scarsa dimestichezza. Dunque, il docente illustrerà dal vivo la procedura per la realizzazione del testo, percorrendone con gli allievi (che saranno stimolati a collaborare attivamente) le varie fasi progettuali ed elaborative.

4. Esperienze di scrittura supportate da questionari, schemi o altri materiali, come avviene (almeno al momento attuale) per le prove d'esame. Il lavoro degli studenti, qui, è orientato per mezzo di tracce corredate di supporti di vario tipo. Oltre ai questionari (preferibilmente di tipo aperto), si possono fornire schemi organizzativi generali in base ai quali strutturare il testo e materiali scritti o grafici dai quali ricavare dati e idee, o con cui confrontarsi criticamente.
Non sarebbe certo male, specie quando lo scritto è in funzione di una verifica, specificare pure i criteri in base ai quali esso verrà valutato: per esempio, l'accuratezza della analisi in relazione a determinati livelli testuali, la qualità delle proposte interpretative globali e la persuasività dei riscontri che le supportano, la organizzazione delle parti, la coerenza, ecc. Ciò permette agli alunni di prendere coscienza delle nostre aspettative, incoraggiando un maggior controllo del processo compositivo e promuovendo l'autovalutazione.

Maurizio Della Casa - Linguista

4. La scrittura a partire da un modello è una strategia antica ma tuttora valida, anche se oggi non è più richiesta – come in passato – una imitazione stretta. In pratica, si associa l'analisi di un testo-modello alla costruzione di un testo parallelo, in cui – pur affrontando un soggetto diverso (nel nostro caso un altro testo letterario, preferibilmente di natura affine) – si farà riferimento all'impianto e alle soluzioni retoriche del primo.

Tipologia B

Redazione di un "saggio breve" o di un "articolo di giornale"

Sviluppa l'argomento scelto o in forma di «saggio breve» o di «articolo di giornale», utilizzando i documenti e i dati che lo corredano.
Se scegli la forma del «saggio breve», interpreta e confronta i documenti e i dati forniti e su questa base svolgi, argomentandola, la tua trattazione, anche con opportuni riferimenti alle tue conoscenze ed esperienze di studio.
Da' al saggio un titolo coerente con la tua trattazione e ipotizzane una destinazione editoriale (rivista specialistica, fascicolo scolastico di ricerca e documentazione, rassegna di argomento culturale, altro).
Se lo ritieni, organizza la trattazione suddividendola in paragrafi cui potrai dare eventualmente uno specifico titolo.
Se scegli la forma dell'«articolo di giornale», individua nei documenti e nei dati forniti uno o più elementi che ti sembrano rilevanti e costruisci su di essi il tuo "pezzo".
Da' all'articolo un titolo appropriato ed indica il tipo di giornale sul quale ne ipotizzi la pubblicazione (quotidiano, rivista divulgativa, giornale scolastico, altro).
Per attualizzare l'argomento, puoi riferirti a circostanze immaginarie o reali (mostre, anniversari, convegni o eventi di rilievo).
Per entrambe le forme di scrittura non superare le quattro o cinque colonne di metà di foglio protocollo.

1. Ambito artistico-letterario

Ermanno Paccagnini

A voler anche solo attenersi al piano etimologico, basta sfogliare un qualunque dizionario della lingua italiana per rendersi conto di cosa possa significare, culturalmente, il termine «piazza». Anche al di là del significato di luogo di incontro e della memoria che i sette brani e i tre disegni sottolineano. È dalla medesima matrice che viene ad esempio il termine «platea»: con quanto esso richiama non solo di assembramento di pubblico, ma pure di vera e propria vicinanza e di popolarità, distinta ad esempio – e mi riferisco alle sale di teatro – da palchi o galleria. E c'è l'aggettivo «plateale» a indicare il riferimento a quanto avviene in piazza o in pubblico. E ancora: «piazzata», a intendere un'azione volgarmente clamorosa fatta in pubblico. Senza dimenticare che «piazza» è anche un termine che nell'opera di Tommaso Garzoni (*La piazza universale di tutte le professioni del mondo*) raccoglie metaforicamente tutti i mestieri e le conoscenze pratiche, come in una enciclopedia.
Tutto questo a sottolineare un significato più pieno e variegato del termine «incontro». Il quale può essere ancor più esteso, se penso a quanto si cela nell'espressione «mettere o portare in piazza». Che ha il significato della comunicazione e dello svelamento di un qualche segreto, senza riserbo alcuno; ma anche quello di una pubblica denuncia. Il che introduce anche una sfumatura negativa, che il titolo del tema pare non contemplare, quasi dimenticando che la piazza si offre sì come luogo di incontro, ma che va ben oltre il piano idillico che i testi prescelti propongono.

ARGOMENTO: **La piazza luogo dell'incontro e della memoria**

DOCUMENTI

«Ero appena tornato da un viaggio nel Messico, dove ero rimasto molto colpito dall'intensa vita del Cuore nei villaggi messicani. Ognuno di essi possiede una piazza piuttosto grande con portici tutto intorno, e la gente è sempre lì a comprar nelle botteghe, a pettegolare, mentre i giovani fanno la corte alle ragazze. Questo è il vero centro della vita del villaggio. Provai a spiegare ai miei studenti che valeva la pena di studiare questo elemento e che dovrebbe essere possibile creare anche negli Stati Uniti Cuori di questo genere. Ma gli studenti rifiutarono la mia proposta perché pensavano che l'idea di una piazza circondata da portici appartenesse troppo al passato e che non fosse adatta alla vita di oggi. Così io mi domandai se l'aver suggerito un tale argomento non era dovuto al fatto che io avevo una mentalità d'altri tempi. Ora però so che rifiutarono la mia proposta perché non sapevano di che cosa si trattava: non avevano mai visto una cosa simile, non l'avevano mai sperimentata, perciò non potevano capirla. Non molto tempo dopo ricevetti una lettera da uno di essi, un ragazzo molto dotato che era stato in Italia ed aveva visto Piazza S. Marco. Ne era rimasto così impressionato che mi scrisse ricordando la nostra discussione».
W. GROPIUS, *Discussione sulle piazze italiane*, trad. it., Milano, 1954

«Ecco le piazze romane, dove le persone, giunte in mezzo, scompaiono in profonda vasca, emergono agli orli e le vedi, a distanza, salire la scalinata di San Pietro come se andassero in paradiso».
V. CARDARELLI, *Il cielo sulle città,* 1949

La veneta piazzetta
antica e mesta, accoglie
odor di mare. E voli
di colombi. Ma resta
nella memoria – e incanta
di sé la luce – il volo
del giovane ciclista
volto all'amico: un soffio
melodico: «Vai solo?»
S. PENNA, *Poesie*, 1939

Milano
Fra le tue pietre e le tue nebbie faccio
villeggiatura. Mi riposo in Piazza
del Duomo. Invece
di stelle
ogni sera s'accendono parole.

Nulla riposa della vita come
la vita.
U. SABA, *Il Canzoniere,* Torino, 1961

Piazza Grande

Santi che pagano il mio pranzo non ce n'è
sulle panchine in Piazza Grande
ma quando ho fame di mercanti come me
qui non ce n'è.
Dormo sull'erba, ho molti amici intorno a me:
gli innamorati in Piazza Grande;
dei loro guai, dei loro amori tutto so,
sbagliati e no.
[...]
Una famiglia vera e propria non ce l'ho,
e la mia casa è Piazza Grande.
A chi mi crede prendo amore e amore do
quanto ne ho.

Con me di donne generose non ce n'è,
rubo l'amore in Piazza Grande
e meno male che briganti come me
qui non ce n'è.
[...]
Lenzuola bianche per coprirci non ne ho,
sotto le stelle, in Piazza Grande
e se la vita non ha sogni, io li ho e te li do.
E se non ci sarà più gente come me
voglio morire in Piazza Grande
tra i gatti che non han padrone come me,
attorno a me.
A modo mio quel che sono l'ho voluto io...
Testo di G. BALDAZZI - S. BARDOTTI, 1972, in *«Casa Ricordi»* 1995

«La "piazza" ospita le attività non programmate, spontanee, e in questo senso diventa una propaggine del laboratorio culturale; ne interpreta e ne rafforza la vocazione popolare, prospettandosi come una trasposizione fantastica del vecchio Hyde Park Corner».

Il centro culturale George Pompidou di Piano e Rogers, in M. Dini «*Renzo Piano: Progetti e architetture 1964-1983*», Milano, 1983

S. STEIMBERG, *Piazza San Marco,* Disegni 1951

PIANO e ROGERS, *centro culturale George Pompidou,* Parigi, 1971-1977

Recanati, *Piazzola sabato del villaggio.*

I fanciulli gridano
su la piazzuola in frotta,
e qua e là saltando,
fanno un lieto romore.
G. LEOPARDI, *Il sabato del villaggio*

Perché la piazza è sì anche il luogo dello spettacolo. Ma – va subito aggiunto –: dello spettacolo di ogni tipo. E se c'è un «teatro di piazza», o la scelta di quello spazio in cui organizzare una festa, è altrettanto vero che quella stessa piazza si è spesso qualificata anche come luogo privilegiato dello spettacolo macabro e di ammonizione. E con ricordi anche letterari, e non certo di secondo piano. Per restare in Italia, ad esempio, basta ricordare *I promessi sposi*, e in particolare al giorno in cui Renzo fa il suo rientro nella Milano falcidiata dalla peste. Affacciandosi appunto a una piazza: quella di San Marco che gli si presenta ancora addobbata con gli strumenti orrendi della tortura. Uno spettacolo non certo d'altri tempi. Ed il riscontro novecentesco è presto rinvenuto, e proprio in un poeta contemporaneo, Salvatore Quasimodo, e in versi persino assai più celebri, trattandosi di *Alle fronde dei salici*: con quella domanda sulla possibilità di fare ancora della poesia «con il piede straniero sopra il cuore, / fra i morti abbandonati nelle piazze».

La piazza parla di noi

Ma al di là di tutto questo, la piazza è soprattutto un luogo-spia di una civiltà. E lo sottolineano in particolare da un lato quanto racconta Walter Gropius e dall'altro, ma solo parzialmente, alcune delle immagini proposte. Per partire da queste ultime: nella tradizione e nella cultura occidentale, la piazza si configura da sempre come centro totalizzante di una comunità. Basta recarsi in qualunque paesino o nei centri più antichi di una città per verificare come essa rappresenti un luogo d'incontro totale: non solo tra persone, ma anche tra modi di essere. La piazza è il luogo del mercato, dello scambio, del dialogo; ma è pure il luogo in cui si affacciano sia il potere religioso (difficile trovare in passato una piazza senza chiesa, e viceversa: e il disegno di Steinberg pare quasi disegnare delle linee prospettiche che alla chiesa di S. Marco si indirizzano) sia il potere politico (palazzo del podestà e simili).
Rappresenta pertanto la civiltà della collettività. Del parlare. Una civiltà che pone al proprio centro l'agorà e il forum. Una civiltà capace di sviluppare una cultura dialogica, che peraltro ancor oggi avviene di notare: nelle passeggiate al tramonto su e giù per la piazza di tanti paesi del Sud; ma anche nei capannelli improvvisati di Piazza Duomo in Milano (ed è l'immagine che ci restituisce Umberto Saba in *Milano*, con quelle «parole» che «ogni sera s'accendono»).
E, in senso più lato, piazza come luogo di incontro tra persone ma anche tra culture diverse: come luogo privilegiato dei mercati e delle fiere. Come luogo che oggi, nella metropoli, si cerca di ricreare artificialmente con le isole pedonali (o con nuovi percorsi architettonici come quello proposto da Piano e Rogers al Pompidou), nel tentativo di facilitare quegli incontri che la fretta, la velocità, il ritmo moderno hanno spodestato. Per riprendere un'immagine di Gropius: quasi da cuore artificiale, in sostituzione di quel cuore pulsante che per secoli ha dato vita, naturalmente (e morfologicamente) alle comunità. Anche attraverso contrasti talora sanguinosi. Un ritmo americanizzante, si sarebbe detto in altri tempi. Con la conseguenza di una realtà individualistica che neppure una struttura da Campus riesce a ricreare almeno idealmente (i «miei studenti non sapevano di che cosa si trattava», conclude Gropius).
E viene proprio da qui anche l'immagine della piazza come luogo della memoria. Che è sempre un sentimento di perdita. Personale e sociale. Di qualcosa che appartiene a un nostro personale passato, il quale non torna più (e sono la gran parte dei testi poetici a rammentarcelo...).
O di qualcosa che è materialmente scomparso.
E il rischio allora è proprio quello di un surrogato. Perché la piazza oggi torna sì spesso a popolarsi, ma non per una vera festa. Semmai, quasi per una cerimonia. Per una festa alla moda. Che è quanto avviene nei tanti Capodanni, ove il bacio e l'abbraccio o l'augurio concesso al vicino e ricambiato diviene un gesto quasi meccanico. Senza nulla di veramente comunicativo, come invece comunque sarebbe possibile anche nello stare tutti insieme, ammassati: come accade nelle manifestazioni, in cui il dialogo è comunque corale e insieme sotteso, e l'atmosfera stessa è di incontro. Una gioia drogata che nulla ha insomma in comune col vedersi, incontrarsi, parlarsi. Neppure col capire che invece può essere attitudine di un'anima solitaria, come il protagonista di Piazza Grande di Dalla, che della piazza incarna lo spirito di piena disponibilità agli altri. Di casa, famiglia e amicizia. E dialogare.
Immagini che sono a ben vedere l'esatto corrispondente di piazze deserte.
E se in poesia e in arte si danno spesso delle piazze deserte che pure si danno spesso in poesia, come ricorda ad esempio Cesare Pavese: «Ci sono d'estate / pomeriggi che fino le piazze son vuote, distese / sotto il sole che sta per calare». Piazze che disegnano e si fanno metafora della solitudine. Sia pur cifrata, è di questo tipo ad esempio la piazza ricordata da Penna, il cui ricordo è però mediato: e vale solo come luogo d'incontro con l'immagine del «giovane ciclista» che peraltro va di fretta: «il volo». Non so quanto voluta, con riferimento al titolo proposto, ma lo è quasi del tutto anche la piazza della poesia leopardiana; che, comunque, porta in sé il senso di una diversa solitudine: di qualcosa di irraggiungibile ieri, come fanciullo; e oggi, con il tempo trascorso. Per certi aspetti, e soprattutto nella rappresentazione poetica o artistica, sono proprio queste le piazze più significative: perché le più enigmatiche. Perché quelle che leggono dentro l'uomo nella sua sincerità o volontà di essere o non poter essere «con gli altri». E si collocano in questa direzione le piazze metafisiche di De Chirico. Piazze che, se non son vuote, son popolate da manichini. Che è un modo drammaticamente antifrastico di rappresentare un luogo di per sé nato e creato per l'incontro. Perché per sua natura la piazza è il luogo del popolato. Tanto da essere, quel termine, «piazza», spesso impiegato, e giustamente, con significato metonimico: riferendolo non al luogo, ma a chi la riempie. Al pubblico, alla gente.

Note

Non so se quello proposto sia un esempio di risoluzione possibile. È comunque una riflessione che ha in sé anche gli elementi di critica al materiale proposto: che mi pare piuttosto quasi geografico più che veramente esaustivo di quanto l'oggetto della riflessione, la piazza, poteva comportare. Penso insomma che il brano di Cardarelli poteva benissimo essere sacrificato, e per quanto concerne Penna è piuttosto un aspetto parziale (verrebbe da dire: piazza come luogo dell'innamoramento fugace e sognato). Si potevano ben dare altri esempi, e non solo nel senso da me proposto (Manzoni, Quasimodo, Pavese). Un qualunque volume di concordanze poetiche ne avrebbe potute suggerire di ogni segno.
Lo stesso dicasi per le illustrazioni. Una vera piazza nel senso tradizionale, paesano del termine, non c'è. E non mi pare che ne manchino in ambito Otto-Novecentesco. Di De Chirico ho detto. Ma nel segno inverso ci potevano stare anche le piazze dei quadri futuristi. E se si è pensati di essere moderni con Dalla, si poteva anche essere popolari con degli ex-voto.

Ermanno Paccagnini - Università Cattolica di Milano

2. Ambito socio-economico

Lidia Cardi

La traccia è stata salutata da più parti con favore: sia i commenti sui quotidiani nei giorni immediatamente successivi lo svolgimento dello scritto d'esame sia gli apprezzamenti degli stessi alunni - registrati dai servizi televisivi - si sono incentrati sul mettere in positivo risalto l'apparire della musica tra le tracce della maturità.
La musica, questo grande orizzonte così significativo e vicino alla realtà giovanile.
Ma, in verità, la prova, per la formulazione e per la vaghezza dei materiali che utilizzava, si rivelava di non facile approccio e, tutto sommato, piuttosto specialistica per dei maturandi. Inoltre non si avvicinava strettamente all'ambito musicale se non dal versante che individuava il prodotto musicale come merce e non il suo connotarsi come esperienza artistica, espressiva, comunicativa (ambiti che forse avrebbero offerto ai ragazzi la possibilità di un raccontarsi in modo personale, intimo, espressivo).
Ma vediamo in dettaglio quali problemi la presente traccia sollevava.

I brani da commentare

Cominciamo, a tal fine, col ripercorrere le tappe necessarie per lo svolgimento della prova. Innanzitutto la rilettura degli stralci e l'individuazione delle tematiche comuni agli stessi che poi avrebbe dovuto permettere agli alunni di impostare un saggio breve o un articolo di giornale.
Quindi, primo stralcio: *Oscar della musica, Eminem contro Madonna*. Il documento fa riferimento alla consegna degli Oscar della musica nell'anno 2000. Il testo si presenta descrittivo: ci propone infatti la scaletta degli interventi di Madonna, di Eminem, di Ricky Martin. Le annotazioni sono prevalentemente di tipo visivo (presenza di ballerini, di scenografie fantascientifiche, di filmati che accompagnano le esecuzioni)

ARGOMENTO: **Musica per tutti, tra arte e industria**

DOCUMENTI

Oscar della musica, Eminem come Madonna: «Stoccolma - Doppio trionfo per Madonna agli MTV Europe Music Awards ieri sera al Globen della capitale svedese e in diretta tv per un bacino di un miliardo di telefan. Madonna conquista i titoli di miglior artista femminile e dance e si ritrova a condividere il palco del megashow con Guy Ritche, il suo compagno 31enne, il regista inglese di "Snatch", che l'ha resa madre due mesi fa. Canta, "Music", in scena con due ballerini e tre musicisti, e sullo sfondo le istantanee più importanti della sua carriera. Doppio trionfo anche per Eminem, rapper bianco americano, con più di una grana con la giustizia per violenze: è lui che vince il premio per il miglior artista hip hop...Tutti gli artisti si esibiscono dal vivo. La scenografia ricorda i film di fantascienza degli anni 50: lame d'acciaio, stalattiti argentee, sfere color latte, alcune ripiene di acqua, e c'è pure una sorta di igloo... Ricky Martin, dio in terra del pop latino, vince come miglior artista maschile e propone "She bangs" con più di 40 ballerini trasferendo l'atmosfera acquatica del video sul palco proprio in quelle bolle piene d'acqua».

dal «Corriere della Sera», 17 novembre 2000

Umano troppo umano: si celebra l'innocuo rito della sintonia nazionale. «Del resto Sanremo svolge una funzione determinante nella vita del Paese che, in segno di rispetto, si ferma, si sintonizza, si interroga sui massimi sistemi. Il Festival infatti è una sorta di pratica divinatoria coatta per leggere la nostra società; anche qui a fasi alterne. Un anno Sanremo è lo specchio del Paese, l'anno dopo è lo specchio di se stesso, di ciò che rappresenta, di tutto il baraccone televisivo; insomma è un Censis tradotto in canzone, un Istat in rima baciata, un osservatorio di dati orecchiabili. Bisogna guardare Sanremo perchè sugli altri canali, inspiegabilmente, non c'è mai nulla da guardare».

A. GRASSO, dal «Corriere della Sera», 27 febbraio 2001.

L'evento: con le star della lirica un viaggio nella vita di Verdi. «L'anniversario di Verdi ha imposto uno scatto in più. I cantanti sfileranno uno dopo l'altro ma reciteranno anche: mantenendo un tono di conversazione leggeranno appunti di vita verdiana ricollocando la scheggia d'opera che cantano nel contesto storico, sociale, psicologico in cui nacque. Poi ci saranno le emozioni e forse qualche ricordo personale dei protagonisti a tu per tu con gli eroi e i ribaldi inventati da Verdi. Sarà un viaggio nella vita di Verdi - dice il celebre direttore Zubin Mehta - Il galà viene consegnato al Festival, chiavi in mano, da un noto agente musicale e sarà ripreso da 80 televisioni. Ci sarà anche un dvd (ma non un cd) un homevideo e una distribuzione via Internet».

dal «Corriere della Sera», 11 marzo 2001

I due volti di Internet, pericoli e opportunità. «Molto rumore per nulla? Il caso Napster - o se volete il caso della musica digitale che viaggia lungo le arterie del web compressa con il formato Mp3 - ha scatenato una battaglia legale di proporzioni enormi. La sentenza finale dei giudici federali è alle porte e gli uomini di Napster, proprio ieri, hanno detto di essere pronti ad introdurre un filtro elettronico per la protezione del copyright, che ha prontamente fatto arricciare il naso alla Riia, l'associazione delle case discografiche... Fermare Napster non significa fermare lo scambio illegale di musica; nel breve o nel medio periodo, non c'è da attendersi che il mercato legale della musica on line decolli vertiginosamente. Secondo le stime di Forrester Research, nel 2003 la musica acquistata digitalmente dovrebbe valere 220 miliardi di lire su scala globale, quindi solo una modesta fetta del totale. Ma siamo sicuri che Napster & friends danneggino il mercato? A parte l'Italia (dove le vendite ristagnano da anni) su scala globale i consumi non hanno mostrato sensibili segni di cedimento. Anzi, a detta di alcuni, la musica digitale può avere effetti positivi sul mercato: ascolto un brano via Napster, e se mi piace vado a comprare l'intero disco».

da «Il Sole 24 Ore», 4 marzo 2001

o si riferiscono a dati estranei alla musica ma vicini ai personaggi (chi è il compagno di Madonna e che lavoro svolge, quanti figli questa ha, i problemi giudiziari di Eminem). Nonostante questa distanza assoluta da contenuti prettamente musicali il documento però apostrofa protagonisti ed eventi con i seguenti termini che sottintendono giudizi di valore: trionfo, miglior artista femminile e dance, miglior artista hip-hop, dio in terra del pop latino, miglior artista maschile.
Ci troviamo di fronte, è evidente, al modo più superficiale di parlare di musica. Più che di una tematica strettamente musicale, allora, l'alunno era chiamato da una parte ad una valutazione critica dell'evento-spettacolo descritto (al rilievo dello stravolgimento del fenomeno musicale nella valorizzazione delle sue appendici: strutture sceniche megagalattiche, risonanze popolari enormi, divismo, ruolo della televisione) e dall'altra all'individuazione del ruolo svolto degli stessi quotidiani nella creazione dei personaggi e nella svalutazione della musica in sé (!).
Secondo stralcio: *Umano troppo umano: si celebra l'innocuo rito della sintonia popolare*. La lettura di questo documento presenta immediatamente un problema di interpretazione: il testo, ironico, questa volta non è descrittivo, ma ricco di riferimenti extramusicali che l'alunno è chiamato a riconoscere pena l'incomprensibilità del testo stesso. Citazioni, suggestioni, metafore, giochi linguistici...: «Umano troppo umano», «sintonia nazionale», «pratica divinatoria coatta», «Censis tradotto in canzone», «Istat in rima baciata», «dati orecchiabili»... Disinserito dal suo contesto originario, lo stralcio, allora, appare piuttosto bizzarro e non immediata la sua interpretazione: il festival di Sanremo come specchio del paese, come specchio del baraccone televisivo... Ecco, questo è il punto che fa da bussola, che lega questo testo al precedente, anzi, alla valutazione critica del testo precedente. Da una parte l'affermarsi dell'industria dell'immagine, della spettacolarizzazione dell'evento musicale, dall'altra la musica che diventa evento nazional-popolare privo di contenuti di originalità, fenomeno orecchiabile, per gusti alla buona.
Passiamo al terzo documento: *L'evento: con le star della lirica un viaggio nella vita di Verdi.* Questo documento giornalistico recensisce un evento svoltosi in occasione dell'anniversario verdiano e trasmesso da ottanta reti televisive. La conclusione, con la sottolineatura dell'incisione di un dvd, di un home video e di una trasmissione via Internet dell'avvenimento, dovrebbe far evidenziare all'alunno sia l'aspetto commerciale dell'evento musicale ma anche la banalizzazione del prodotto musicale stesso: l'opera che diventa galà, la musica lirica che diventa anch'essa evento-spettacolo, il frammento d'aria interrotto da conversazioni...
Appare, a questo punto, che una lettura critica dei testi faccia emergere le seguenti tematiche che l'alunno avrebbe dovuto svolgere: il dilagante rischio, vissuto dalla musica, di essere essenzialmente prodotto da monetizzare; il suo stravolgersi per avvicinarsi al pubblico più numeroso possibile; il suo utilizzare qualsiasi suo genere e stile per commercializzarsi, il suo utilizzare le stesse fonti di informazione come veicoli pubblicitari.
E l'ultimo testo, *I due volti di Internet, pericoli ed opportunità*, sottolinea in modo esplicito le preoccupazioni della grande industria relativamente alla diffusione di musica senza copyright. Quindi, anche in questo testo, emergono i seguenti ambiti di riflessione: controllo del repertorio musicale da parte della grande industria, ruolo svolto dai recenti mezzi di diffusione, da Internet, dalle innovazioni tecnologiche.

La fase dell'analisi dei testi, come abbiamo visto, non si rivela molto semplice. L'alunno avrebbe dovuto analizzare criticamente le informazioni, operare in maniera valutativa sulla stessa qualità dell'informazione e sul ruolo svolto dalla stampa per poter desumere l'ambito oggetto poi del saggio o dell'articolo. Si passa infatti da testi esplicitamente polemici a testi che, in modo acritico, presentano eventi e situazioni su cui emettere giudizi. Testi, tra l'altro, ricchi di riferimenti linguistici tecnici che possono disorientare (musica digitale, formato Mp3, Napster, filtri elettronici, musica on line, dvd,

GLI ESAMI DEGLI ALTRI

In Germania si chiama Abitur

In Germania la maturità, indispensabile per accedere agli studi universitari, è riservata solo a chi ha fatto il liceo (che si chiama «gymnasium»). Per ottenere l'Abitur (questo il nome della maturità) sono necessari tredici anni complessivi di scuola all'ovest e dodici all'est, un'eredità derivata dai diversi sistemi vigenti nelle due Germanie ai tempi del Muro di Berlino. Per la maturità gli anni decisivi sono gli ultimi tre: già due anni prima della fine degli studi scolastici gli studenti si vedono assegnate due materie principali e due secondarie, scelte nel complesso di tutti gli insegnamenti e che mutano a seconda dell'indirizzo scelto (scientifico o umanistico) e della regione di appartenenza. Il programma prevede lo studio di tutte le materie e i ragazzi non possono permettersi di tralasciare le altre. Il voto di maturità si fonderà per metà sulla media dei voti ricevuti nel corso degli ultimi tre anni. L'altra metà del voto finale si baserà invece sui risultati degli esami (scritti e orali): il conteggio parte da un massimo di 1, se si va oltre il 4 invece si viene bocciati. In questo caso, l'alunno dovrà ripetere tutto l'ultimo anno. Chi ha fatto altre scuole non svolge l'ultimo triennio ed esce dal ciclo scolastico dopo dieci anni, senza esami, ma a scrutinio. Chi vuol iscriversi all'università deve recuperare il triennio mancante, chiedendo l'iscrizione, previo esame di idoneità, a un liceo.

In Francia vince il BAC

La Francia, nazione per tradizione statalista e accentratrice, è terra di esami e concorsi; ma la prova per eccellenza è il «bac», ossia l'esame di maturità, diploma conclusivo degli studi liceali che porta alle università.
I candidati alla maturità vengono assegnati a diversi licei della loro città, per cui non sempre sostengono gli esami nel loro istituto. Le copie scritte, anonime, sono poi distribuite a professori di altri licei che in fase di correzione dovranno attenersi alle regole definite dal ministero e pubblicate sul «Bulletin Officiel». Per gli insegnanti indecisi o novizi c'è un apposito numero telefonico che viene gestito da un collega esperto che fornisce i consigli del caso. La dissertazione di filosofia è la prova più discussa: molti professori vorrebbero riformarla. Gli alunni, infatti, debbono ragionare sul tema

filosofico proposto dall'esaminatore secondo uno schema molto preciso, con citazioni d'appoggio che vanno da Socrate a Kant. Conclusi gli scritti, gli studenti saranno esaminati per la prova orale da altri insegnanti. Per essere ammessi dovranno aver ottenuto allo scritto – che riguarda solo le materie obbligatorie – una media di almeno 8/20. Gli esami per le materie facoltative prevedono una sola prova orale. Per essere promossi occorre aver totalizzato almeno 130 punti. In un corso di studi scientifico, la matematica avrà un punteggio assai pesante rispetto alle lingue e alla filosofia, in quello letterario sarà la filosofia a fare la parte del leone. Lo studente che non dovesse raggiungere la somma sufficiente, potrà presentarsi a un esame di riparazione. La prova di francese viene sostenuta alla fine del penultimo anno di liceo, per non appesantire troppo gli esami finali.

La Spagna ha solo lo scritto

In Spagna non esiste propriamente un esame finale ma una prova scritta chiamata selettività, alla quale si presentano solo gli aspiranti universitari. La prova consiste in otto materie obbligatorie, differenti per la scuola di provenienza. Del voto complessivo finale, il 60% corrisponde al voto medio ottenuto nei corsi di secondaria mentre il 40% corrisponde al voto della selettività. Il computo del voto si stabilisce dall'uno al dieci; il minimo per superare la prova è quattro. L'esame della selettività serve per adeguare l'offerta nelle facoltà alla domanda degli studenti. I voti più alti in genere corrispondono alle facoltà di Ingegneria e Telecomunicazioni. Comunque, il sistema attuale dovrebbe avere i giorni contati, in considerazione del fatto che il ministro dell'Educazione, Pilar del Castillo, ha presentato di recente un progetto di riforma universitaria. Un progetto ancora da approvare da parte del Congresso e che ha uno dei suoi punti salienti nella scomparsa della selettività in modo che ogni università stabilisca le proprie prove di accesso alle diverse facoltà.
L'azione del ministro parte dalla volontà di adeguare al nuovo contesto il vistoso calo demografico che sta colpendo la Spagna. La riforma, che probabilmente entrerà in vigore nel 2003, è stata peraltro contestata con forza dai socialisti, il cui leader Rodriguez Zapatero ha annunciato di battersi contro di essa qualora riuscisse a vincere le prossime elezioni.

home video, dance, hip hop, Mtv Europe Music Awards....) e rendere non semplice l'individuazione delle tematiche da discutere.

Scelte inopportune

Ma pur giunto a questo punto l'alunno avrebbe dovuto parlare di musica da un'angolazione molto (troppo) specifica e interdisciplinare, affrontare delle tematiche che investono la creazione artistica ma soprattutto problematiche di tipo socio-economico: controllo dell'industria sulla produzione d'arte; asservimento dei mass-media alle esigenze del mercato; impoverimento della musica dovuto alle richieste di popolarità, di spettacolarizzazione, di conformismo; rapporti tra distribuzione musicale e industria, tra produzione artistica e beni di consumo. Tematiche che non emergono direttamente dagli stralci proposti, ma che, in maniera più opportuna e stimolante sarebbero potute affiorare da documenti critici, studi. In fondo tre dei quattro stralci possono riassumersi in uno solo, e in questo modo non viene offerta agli alunni una rosa di materiali significativi.
Tema allora sicuramente interessante - questo del rapporto tra musica e industria - ma non facile sia per la qualità della scelta dei documenti offerti alla lettura ma anche poco pertinente a quelli che sono i curricoli degli studi secondari.
Il ragazzo, per poter svolgere questa traccia, avrebbe dovuto avere alle spalle percorsi di studio articolati tra economia, sociologia della musica, estetica musicale, pena la estrema banalizzazione dell'argomento.
Ci troviamo di fronte, quindi, ad una doppia difficoltà: una traccia che, per poter essere svolta, sottintendeva una capacità critica notevole (perchè i documenti selezionati sono prettamente informativi e nessuno di essi esplicita ambiti di riflessione, problematiche, orientamenti di pensiero) nonchè una conoscenza di tematiche che intersecano vari ambiti non tutti esplorati nei percorsi didattici (musica si studia in pochissime tipologie di istituti; così economia; anche poco presenti sono elementi di sociologia).
Ma la nostra obiezione è rivolta soprattutto all'aver selezionato e proposto ai ragazzi quattro testi tutti derivanti dallo stesso ambito e che, quindi, non possono essere in grado di disegnare un orizzonte stimolante di problematiche: testi informativi che, tra l'altro, si disperdono da una parte in frasi ad effetto, dall'altra in una serie mai commentata di informazioni: testi che quindi non indicano né suggeriscono percorsi. I documenti, invece, potevano essere meglio individuati attingendo al repertorio critico musicale, a quello sociologico musicale, al fine di offrire all'alunno degli orizzonti di contenuto più ricchi.
Concludendo, se da una parte la scuola non può rinunciare ad affrontare percorsi articolati che l'avvicinano alle problematiche della contemporaneità, dall'altra le prove d'esame, nella scelta dei contenuti e dei materiali che li veicolano non possono non tener conto di quali sono i percorsi di studio. Percorsi che vogliono essere formativi oltre che informativi. Che stimolano il legame dell'alunno con i suoi vissuti storico-culturali (invece che presentargli i prodotti musicali di un villaggio globale); che guidano l'alunno a muoversi tra contenuti significativi e non superficiali (e non a prendere atto solo di testi che degradano problematiche culturali, economiche e sociali); che costruiscono il suo strumentario critico; che gli permettono il maturare capacità di giudizio tali da demistificare pseudo prodotti artistici (e non di accettare in maniera passiva una produzione anonima, senza radici culturali, frutto di una globalizzazione del mercato e della degenerazione della musica).
La traccia avrebbe dovuto essere congruente a questo che è l'orizzonte educativo in cui si muove la nostra scuola. Con il rischio, altrimenti, di stimolare l'improvvisazione, la superficialità, la vaghezza; di abbracciare la volgarizzazione dei linguaggi, la rimozione dei contenuti della propria storia.

Lidia Cardi - Istituto Professionale «Filosi», Terracina

3. Ambito storico-politico

Gaetano Quagliariello

Per lo svolgimento della prova d'esame sul tema *L'unità europea: un cammino di idee e realizzazioni* vengono offerte allo studente sei citazioni, a partire dalle quali redigere o un «breve saggio» o un «articolo di giornale».

Le citazioni su cui lavorare

Le prime tre citazioni – rispettivamente tratte da Mackay, Spinelli e Mann – risultano cronologicamente omogenee, risalenti al tempo della Seconda Guerra Mondiale. Gli spunti che esse offrono sono diversi, ma tutti trovano collocazione lungo l'asse tematico del rapporto tra l'ideale unitario europeo ed i grandi conflitti bellici caratteristici del XX secolo. Dalle citazioni, infatti, si può innanzi tutto ricavare come la guerra sia stata un acceleratore del processo unitario. E questo almeno per tre motivi principali.

In primo luogo, essa ha posto le nazioni di fronte alla necessità d'oltrepassare i confini statuali, creando le premesse per lo sviluppo di fenomeni d'integrazione in ambito politico, economico, amministrativo, strategico-militare. Queste dinamiche, attivate già dalla Prima Guerra Mondiale, sarebbero state elaborate nel periodo tra le due guerre e si sarebbero rafforzate al momento dell'avvento della Seconda.

Gli autori in questione, inoltre, evidenziano la comune consapevolezza che la profondità delle lesioni provocata dal secondo conflitto mondiale al tessuto connettivo dell'umana convivenza avrebbe imposto la ricerca di strade inedite per uscire dalla crisi. Le loro proposte scontano la bruciante attualità del fallimento della Società delle Nazioni e, con essa, delle ipotesi di collaborazione su base nazionale, poste in essere all'indomani della Pace di Versailles. E da qui esse sembrano derivare la necessità di nuove forme unitarie, costruite a partire dall'affievolimento delle strutture nazional-statuali. Thomas Mann, in particolare, è già consapevole nel 1943 del fatto che l'integrazione europea possa rappresentare, in prospettiva, una risorsa per dare soluzione al problema tedesco, che già allora si stagliava all'orizzonte come lo scoglio più difficile da superare sulla via della conquista di una nuova stabilità internazionale. In tal senso, il suo europeismo si nutre di patriottismo, evidenziando come possa non esservi contraddizione, almeno sul terreno dei valori, tra cittadinanza europea e cittadinanza nazionale.

Infine, il progetto europeo viene indicato come mezzo in grado di spezzare il nesso guerra-rivoluzione, teorizzato già a partire dai primi anni del secolo e storicamente concretizzatosi nel 1917 attraverso la rivoluzione bolscevica. Non a caso l'osservazione è contenuta nella frase di Altiero Spinelli, allora proveniente da una ancora fresca militanza comunista. Egli afferma che, per rendere più arduo il compito di quanti avrebbero voluto derivare dalla sconfitta di Hitler le premesse della rivoluzione sociale, sarebbe stato necessario fuoriuscire da strutture statuali rigide che, proprio per questo, si sarebbero offerte ai rivoluzionari come obiettivi facili da aggredire prima e da conquistare poi.

In quest'orizzonte dominato dalla guerra, gli ideali europei declinati da Mackay, Mann e Spinelli trovano un altro punto di confluenza nella comune proposta di dare vita ad una forma di stato federale europeo. Il fatto può comprendersi storicamente anche come fenomeno di reazione e di rigetto nei riguardi delle esasperazioni nazionalistiche, che sono da annoverare tra le più rilevanti cause del primo così come del secondo conflitto mondiale. D'altro canto, andrebbe rivelato come l'opzione federale sia stata solo una delle possibili soluzioni storiche dell'integrazione, che ben presto avrebbe trovato critici ed oppositori tra quanti – si pensi, esemplificativamente, al ruolo svolto in tal senso da De Gaulle –, volendo evitare il più possibile l'edificazione di strutture sovranazionali, gli preferirono l'ipotesi della confederazione.

Anche per questo la quarta citazione, proveniente da Giovanni Spadolini e risalente ad un periodo molto più tardo, assume un significato complementare rispetto alle prime tre.

ARGOMENTO: L'Unità europea: un cammino di idee e di realizzazioni.

DOCUMENTI

«Uno Stato europeo stabilito sulla base del governo rappresentativo, che garantisca la libertà politica e il suffragio universale, fornirebbe il meccanismo in grado di portare a quella libertà politica ed economica desiderata da tutti i popoli d'Europa. Vi prenderebbero, inoltre, parte paesi in numero sufficiente da assicurare stabilità per la democrazia, in modo tale che, nel caso in cui in una parte della Federazione si manifestassero tendenze a sopraffare le sue basi democratiche, la stabilità degli altri membri sarebbe sufficiente per resistere all'attacco».
R.W. MACKAY, *Federal Europe,* London, 1940. (L'autore era un giurista australiano trasferitosi in Europa dove divenne presidente del gruppo della Federal Union).

«Il problema che in primo luogo va risolto, e fallendo il quale qualsiasi altro progresso non è che apparenza, è la definitiva abolizione della divisione dell'Europa in Stati nazionali sovrani. Il crollo della maggior parte degli Stati del continente sotto il rullo compressore tedesco ha già accomunato la sorte dei popoli europei, che, o tutti insieme soggiaceranno al dominio hitleriano, o tutti insieme entreranno, con la caduta di questo, in una crisi rivoluzionaria in cui non si troveranno irrigiditi e distinti in solide strutture statali».
A. SPINELLI, *Il manifesto di Ventotene,* 1941. (L'autore, uno dei promotori della Federazione europea, divenne commissario della CEE ed europarlamentare).

«Per me, e per coloro che condividono le mie opinioni, l'idea dell'unità europea fu sempre cara e preziosa; essa rappresentava qualcosa di naturale per il nostro pensiero e per la nostra volontà. [...] La vera Europa sarà creata da voi, con l'aiuto delle potenze libere. Sarà una federazione di liberi Stati, con eguali diritti, capaci

di far fiorire la loro indipendenza spirituale e la loro cultura tradizionale, sottomessi contemporaneamente alla comune legge della ragione e della moralità».
TH. MANN, *Messaggio pronunciato alla radio di New York il 29 gennario 1943.*

«Questo senso dell'Europa come portatrice di civiltà, e di una civiltà comune, si precisa e si definisce in senso unitario nel periodo tra le due guerre e prima della tremenda devastazione hitleriana. Ma è un culto che rifiorisce soprattutto dopo la grande delusione e dopo le terribili esperienze della seconda guerra mondiale».
G. SPADOLINI, Prefazione a *Storia dell'Europa come nazione* di R. Ugolini, Firenze, 1979.

«La fine della seconda guerra mondiale segnò anche per l'Italia il ritorno ad una concezione europeista non subordinata ai rapporti di potenza. La guerra di liberazione aveva fatto sentire l'importanza della collaborazione internazionale e su questa base l'Italia sviluppò tutta una serie di iniziative volte a dare risvolti concreti all'ideale comunitario. Queste iniziative vennero a frutto nel 1957, con la creazione del Mercato Comune, il MEC ed il fatto che il trattato istitutore fosse firmato a Roma dimostra il ruolo non certo secondario che il nostro paese aveva avuto (e che del resto continuerà ad avere) sul piano dell'ideale europeista».
R. UGOLINI, *Storia dell'Europa come nazione,* Firenze, 1979.

«Non sarà possibile conseguire una integrazione economica e monetaria senza procedere al tempo stesso ad una integrazione democratica e politica... Come si può concepire la creazione di una forte banca centrale indipendente che controlli una moneta usata da 340 milioni di cittadini, senza paralleli sviluppi politici e democratici e una identità politica europea?».
J. DELORS, in «Dal mercato unico all'Unione Europea», Documentazione Europea, Lussemburgo, 1992.

Essa chiarisce, infatti, come l'idea d'Europa trovi le sue radici più antiche e più robuste in una presunta civiltà comune, in grado di proporsi come riferimento unitario oltre le necessità della contingenza storica e le diverse soluzioni immaginabili in ambito politico-istituzionale.
La quarta citazione è tratta da un libro di Romano Ugolini, e prova a recuperare in poche righe il senso dell'evoluzione storica dell'ideale europeo nell'Italia nel secondo dopoguerra. Lo fa in forma inevitabilmente sommaria, stabilendo un quanto meno dubbio rapporto tra guerra di liberazione e comprensione della rilevanza della collaborazione internazionale. Nell'economia generale della prova, essa sembra soprattutto assolvere il ruolo di una passerella che conduce lo studente dal periodo dell'immediato dopoguerra alla fase attuale del processo d'integrazione, proposta attraverso una citazione dell'ex Presidente della Commissione Jacques Delors. La frase prescelta, in particolare, evidenzia come la conquista della moneta unica abbia squilibrato il processo unitario dal lato dell'economia, evidenziando un deficit politico che, se non colmato, potrebbe provocare una disarmonia in grado d'incidere sul valore sostanziale della democrazia europea. Viene così posto, implicitamente, il problema della necessaria evoluzione dell'unità politica e viene paventato il rischio che l'Europa, tradendo le speranze iniziali, possa trasformarsi in una tecnocrazia lontana dal sentire dei cittadini e, soprattutto, impermeabile all'espressione della sovranità popolare.

ASTERISCHIDIKappa

Gli esami inutili

Si vive di riti. Una volta, almeno, la maturità era circondata da un'aura che le proveniva dalla tradizione. I più modesti esami di Stato non hanno più nemmeno quella. Ora ci si interroga sempre più sul significato di un appuntamento che promuove il 98% di chi si presenta. Non capita in nessuna parte del mondo. I francesi promuovono al BAC 78 giovani su 100. In Gran Bretagna si arriva al 92%, ma al 98 nessuno. Una modesta proposta, a questo punto: usare i 250 miliardi che costano per istituire un Servizio Nazionale per la Qualità della scuola degno di questo nome.

Il rischio della superficialità

La considerazione unitaria di queste citazioni ha l'effetto di porre l'esaminando di fronte alla necessità di sviluppare il proprio ragionamento critico attorno a tre fuochi principali. Il primo è rappresentato dalle premesse storico-politiche dalle quali ha preso avvio il processo d'integrazione europea in questo secondo dopoguerra; il secondo consiste nella valutazione delle principali tappe di quest'evoluzione, con particolare riferimento al ruolo svolto dall'Italia; il terzo impone di prendere in considerazione i problemi attuali e di riferirsi, quindi, a opportunità e problemi posti dall'ormai imminente adozione della cosiddetta moneta unica. Lo sviluppo di ques'ultimo punto avrebbe poi imposto una considerazione, seppure sommaria, della prospettiva di allargamento ad est dell'Unione, che comporterà un aumento considerevole del numero dei paesi dai quali essa si compone concedendo così una rinnovata attualità alle proposte di riforma istituzionale dell'UE. In questo stesso solco, si sarebbe anche imposta la considerazione della Carta dei diritti approvata a Nizza e le ipotesi di costituzione europea, avanzate da diversi leader europei.

Al fine di seguire un percorso analitico coerente stabilendo un nesso logico tra le diverse sollecitazioni ricevute, lo studente, infine, avrebbe dovuto fornire una risposta al quesito che sembra sottostare la traccia di riflessione propostagli: rilevare se le ipotesi avanzate negli anni Quaranta da alcuni dei padri fondatori dell'unità europea – ed in particolare la proposta di federazione europea – possano avere ancora oggi un significato positivo, e possano rappresentare una

risposta alle esigenze più attuali. Con ogni evidenza, però, questa coerenza analitica non è facile da cogliere e, soprattutto, non è facile da sviluppare nell'ambito di un breve saggio o di un articolo di giornale. Essa sembrerebbe sollecitare processi analitici più elaborati e, quindi, bisognosi di spazi e tempi più ampi di quelli messi a disposizione dello studente nella prova in questione.
Le caratteristiche della prova, di contro, avrebbero dovuto consigliare di sottoporre agli esaminandi uno solo dei tre nuclei problematici evidenziati dalle citazioni, in modo tale che fosse agevolato il loro tentativo di giungere ad elaborati coerenti, critici ed esaurienti. La strada prescelta, invece, sembra moltiplicare i rischi di scivolamento nell'impressionismo e nella demagogia, elementi questi che troppo spesso nel nostro Paese hanno caratterizzato l'approccio, sia politico sia culturale, ad un tema complesso qual è quello dell'unità europea.

Gaetano Quagliariello - LUISS, Roma

4. Ambito tecnico-scientifico

Marco Buzzoni

Il problema del rapporto fra lo scienziato e la società in cui opera è particolarmente acuto nel nostro secolo, ma i riferimenti a Pascal e Galileo mostrano che esso è sorto con la stessa scienza moderna. Molteplici domande ruotano intorno a questo nucleo problematico: la ricerca scientifica può essere fine a se stessa? Qual è il rapporto fra la scienza cosiddetta pura o di base e la scienza applicata? La scienza può prosperare soltanto se la «cittadella scientifica» (Bachelard) vive una vita propria isolata dal resto delle dinamiche sociali e politiche, oppure la rivendicazione della libertà di ricerca dello scienziato è eticamente insostenibile?
Messi a fuoco questi (e/o altri analoghi) problemi, un'attenta lettura dei brani forniva numeroso materiale che, insieme a qualche conoscenza personale, permetteva di stendere facilmente un saggio breve. Se si fosse scelta la forma dell'articolo, sarebbe stato necessario prendere le mosse da qualche tematica attuale (una notizia circa lo sviluppo di fonti di energia alternativa o circa la genetica e le sue recenti applicazioni). In questo caso, tuttavia, dato il materiale fornito, sarebbe stato forse opportuno scegliere le forme più vicine al saggio breve, come l'editoriale, l'articolo di fondo o di sezione culturale.

Un possibile saggio: «Scienza, tecnica e società»

Il supremo passo della ragione «sta nel riconoscere che c'è un'infinità di cose che la sorpassano»: così Pascal rivendicava nei *Pensieri*, contro il cartesianesimo imperante, l'esistenza d'una sfera che oltrepassava il dominio della ragione dimostrativa e in cui egli faceva fra l'altro rientrare le decisioni etiche, estetiche e religiose.
In effetti, in certo senso Descartes e Pascal rappresentano i due poli fondamentali fra cui si sono mossi dubbi critici e timori dello scienziato militante sin dal momento della nascita della scienza moderna. Per un verso lo scienziato, sin da Galileo, è stato costretto a difendere l'autonomia della propria ricerca, e lo ha fatto separando nettamente il proprio campo di attività da quello di ogni altra dimensione spirituale, secondo il modello cartesiano della separazione delle sostanze e dei discorsi che le riguardano. Il timore di vedere coartata o addirittura demonizzata la propria ricerca è stato talvolta anche accresciuto, per comprensiva reazione difensiva, da sospetti e paure che la società non ha mancato di nutrire nei confronti della scienza: non soltanto al suo sorgere, ma – come ha notato lo storico Eric Hobsbawm in *Il secolo breve* – anche nel ventesimo secolo, un sapere scientifico sentito come imprevedibile nelle sue ricadute pratiche, come generatore di instabilità socio-politica e come pericolosa interferenza con l'ordine naturale, ha progredito «sullo sfondo di

ARGOMENTO: La scienza: dubbi e paure dello scienziato.

DOCUMENTI

«Il supremo passo della ragione sta nel riconoscere che c'è un'infinità di cose che la sorpassano. È ben debole, se non giunge a riconoscerlo.
Se le cose naturali la trascendono, che dire di quelle soprannaturali?».
B. PASCAL, *Pensieri*, n. 139, trad. it. di P. Serini, Torino 1962

«E tuttavia il ventesimo secolo non si trova a suo agio con la scienza che è il suo risultato più straordinario e da cui esso dipende. Il progresso delle scienze naturali è avvenuto sullo sfondo di un bagliore di sospetti e paure, che di quando in quando si è acceso in vampate di odio e di rifiuto della ragione e di tutti i suoi prodotti. [...] I sospetti e la paura verso la scienza sono stati alimentati da quattro sentimenti: che la scienza è incomprensibile; che le sue conseguenze pratiche e morali sono imprevedibili e forse catastrofiche; che essa sottolinea la debolezza dell'individuo e mina l'autorità. Né infine dobbiamo trascurare il sentimento che, nella misura in cui la scienza interferisce con l'ordine naturale delle cose, essa risulta intrinsecamente pericolosa».
E. HOBSBAWM, *Il secolo breve,* trad. it., Milano 1995

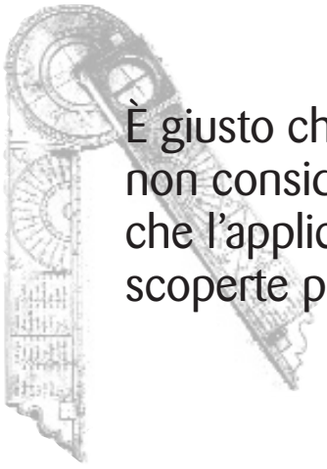
«Mi ricordo un colloquio che ebbi dopo la guerra con E. Fermi, poco prima che venisse sperimentata la prima bomba all'idrogeno nel Pacifico. Discutemmo di questo progetto, ed io lasciai capire che, considerate le conseguenze biologiche e politiche, si doveva abbandonare un simile esperimento. Fermi replicò: «Eppure è un così bello esperimento». Questo è probabilmente il motivo più profondo che sta alla base dell'interesse per l'applicazione pratica della scienza; lo scienziato ha bisogno di sentirsi confermare da un giudice imparziale, dalla natura stessa, di aver compreso la sua struttura. E vorrebbe verificare direttamente l'effetto dei suoi sforzi».
W. HEISENBERG, *La tradizione nella scienza,* trad. it., Milano 1982

un bagliore di sospetti e paure, che di quando in quando si è acceso in vampate di odio e di rifiuto della ragione».
Traduzione a livello epistemologico del timore di veder compromessa la propria libertà di ricerca è la distinzione neopositivistica (gli epistemologi neopositivisti erano quasi tutti anche scienziati militanti), ripresa da Popper, fra «contesto della scoperta» e «contesto della giustificazione»: le ragioni che possono aver condotto ad una scoperta scientifica possono essere le più svariate (sociologiche, economiche, politiche, psicologiche, ecc.), ma il problema della sua verità o falsità non ne è minimamente influenzato e dev'essere risolto soltanto con l'appello alla ragione dimostrativa e al verdetto sperimentale. In questo modo, tuttavia, cercando di porre la scienza al riparo da ogni condizionamento sociale, etico o politico, i neopositivisti (e Popper) confinarono ogni condizionamento di questo tipo al momento dell'applicazione della scienza al mondo concreto (cioè alla cosiddetta "scienza applicata") e alla sua utilizzazione politica. Da questo punto di vista, le scoperte scientifiche non sono in se stesse né buone né malvagie, buono o malvagio è solo l'uso che l'uomo ne fa: «Ho speso tutta la mia vita per la libertà della scienza – così ha espresso recentemente questa posizione Rita Levi Montalcini – e non possono accettare che vengano messi dei chiavistelli al cervello: l'ingegno e la libertà della ricerca è quello che distingue l'Homo Sapiens da tutte le altre specie [...] Solo in tempi bui la scienza è stata bloccata».
Ora, il passo di Pascal citato al principio di questo scritto contiene tuttavia una delle critiche più radicali che si possono

«La politicizzazione della scienza toccò il suo culmine nella seconda guerra mondiale [...]. Tragicamente la stessa guerra nucleare fu figlia dell'antifascismo. Una normale guerra fra diversi stati nazionali non avrebbe quasi certamente spinto i fisici d'avanguardia, per lo più profughi dai paesi fascisti, a premere sui governi inglese e americano perché costruissero una bomba atomica. E proprio l'orrore di questi scienziati dinanzi al risultato ottenuto, i loro sforzi disperati all'ultimo minuto per impedire ai politici e ai generali di usare effettivamente la bomba, e in seguito i loro sforzi per opporsi alla costruzione della bomba all'idrogeno, testimoniano della forza delle passioni politiche».
E. HOBSBAWM, *Il secolo breve,* trad. it., Milano 1995.

«Galileo: Se gli uomini di scienza non reagiscono all'intimidazione dei potenti egoisti e si limitano ad accumulare sapere per sapere, la scienza può rimanere fiaccata per sempre, ed ogni nuova macchina non sarà fonte che di nuovi triboli per l'uomo. [...] Per alcuni anni ebbi la forza di una pubblica autorità; e misi la mia sapienza a disposizione dei potenti perché la usassero, o non la usassero, o ne abusassero, a seconda dei loro fini. Ho tradito la mia professione: e quando un uomo ha fatto ciò che ho fatto io, la sua presenza non può essere tollerata nei ranghi della scienza».
B. BRECHT, *Vita di Galileo,* Torino 1961.

«Ho speso tutta la mia vita per la libertà della scienza e non posso accettare che vengano messi dei chiavistelli al cervello: l'ingegno e la libertà di ricerca è quello che distingue l'Homo Sapiens da tutte le altre specie... Solo in tempi bui la scienza è stata bloccata. Oggi più che mai bisogna affermare il principio che gli scienziati hanno il diritto di partecipare alle decisioni politiche piuttosto che essere vittime di movimenti oscurantisti ed antiscientisti».
R. LEVI MONTALCINI, dal Discorso tenuto il 13 febbraio 2001 nella sala della biblioteca di Montecitorio.



È giusto che uno scienziato non consideri i problemi che l'applicazione delle sue scoperte può provocare?

muovere nei confronti di questa posizione: è insostenibile attribuire un valore assoluto alla scienza. Lo stesso problema consistente nel chiedersi cosa debba e cosa non debba essere considerato scienza (irrinunciabile per tante ragioni, ma in modo particolare se poi alla scienza si vorrà assegnare un'assoluta libertà di azione) non è un problema che possa essere risolto in modo scientifico: col suo stesso porsi, esso dimostra l'esistenza di sfere che oltrepassano la mera ragione scientifica. Una seconda obiezione proviene invece dall'epistemologia contemporanea, partendo da Kuhn sino alle sociologie della scienza che, in vario modo, si sono ispirate all'epistemologia kuhniana (Bloor, Latour, ecc.): la scienza non soltanto non deve – ma neppure di fatto può – essere compresa se viene isolata dal contesto etico-pratico in cui essa è sempre inserita.

Ora, a queste critiche debbono essere ricondotti dubbi e paure dello scienziato contemporaneo ben diversi da quelli che abbiamo visto in precedenza. Su questo diverso ad anzi opposto versante i dubbi e i timori degli scienziati sono quelli di usare o di aver usato in modo irresponsabile la ragione, sacrificando in suo nome valori non meno importanti della libertà della ricerca o dell'amore per la verità, e forse d'essere così diventati vittime e strumenti inconsapevoli del potere politico. Chi ha espresso nel modo più efficace questi dubbi e timori è stato probabilmente Brecht, nella sua *Vita di Galileo*, dove il protagonista ammette di aver «tradito» la sua professione e vocazione di scienziato, di non essere più degno d'essere considerato tale, proprio per aver soltanto cercato di «accumulare sapere per sapere» e aver semplicemente messo a disposizione dei potenti la sua sapienza, «perché la usassero, o non la usassero, o ne abusassero, a seconda dei loro fini».
V'è tuttavia un aspetto della responsabilità etica dello scienziato nei confronti della società in cui vive che, pur essendo strettamente connesso alla stessa natura della ricerca scientifica, è spesso trascurato. Per chiarirlo può essere opportuno prendere le mosse da ciò che Heisenberg narra nel libro *La tradizione nella scienza*, per spiegare la scarsa sensibilità di molti scienziati ai problemi che possono sorgere dalle applicazioni tecniche delle proprie scoperte. In un colloquio avuto con Fermi a proposito della sperimentazione della prima

«Lo scienziato si muove tra libertà e legittimità».

bomba all'idrogeno, egli espresse la convinzione secondo cui, date le sue conseguenze, questo esperimento non avrebbe dovuto essere eseguito, ma a ciò Fermi replicò semplicemente sottolineando la bellezza dell'esperimento. Ora, secondo Heisenberg, in questa risposta si esprime probabilmente «il motivo più profondo che sta alla base dell'interesse per l'applicazione pratica della scienza: lo scienziato ha bisogno di sentirsi confermare da un giudice imparziale, dalla natura stessa, di aver compreso la sua struttura».
Ora, se questo cenno di Heisenberg viene inteso non in senso psicologico (come espressione d'un semplice bisogno dello scienziato), ma in un senso strettamente epistemologico, ne deriva una concezione della scienza che coglie un aspetto decisivo, ma solitamente trascurato, della responsabilità etica dello scienziato nei confronti della società in cui vive. Preso nel suo senso strettamente epistemologico, il cenno di Heisenberg significa che non vi sarebbe scienza senza il momento del controllo tecnico-applicativo, cioè, a rigore, che senza le sue applicazioni tecniche la scienza non sarebbe ciò che essa è. Il momento tecnico-applicativo non è cioè una possibilità della scienza, ma la sua natura intrinseca e costitutiva. Ma se lo scienziato deve necessariamente realizzare concretamente, tecnicamente, le proprie ipotesi, egli, inevitabilmente, con la sua attività interviene sulla realtà naturale o addirittura sulla vita umana, *e dunque sin dal principio, e non soltanto nel momento della sua successiva applicazione tecnica, la scienza deve fare i conti con la legittimità etica dei propri intenti conoscitivi.* In altre parole, se la scienza è intrinsecamente agire tecnico, non è possibile circoscrivere a qualche fase particolare della sua organizzazione (per esempio al momento dell'applicazione dei suoi risultati) la sua responsabilità etica, bensì questa dev'essere estesa anche al suo momento di scienza di base (ne sono sempre stati drammatica conferma empirica i problemi della sperimentazione medica, oggi resi soltanto più acuti dalle possibilità dell'ingegneria genetica).
Ma, dopo aver attribuito alla scienza caratteri di onnipotenza e virtù salvifiche che essa non poteva possedere, occorre oggi evitare l'errore opposto, consistente nel demonizzare la scienza e la tecnologia. Un atteggiamento critico nei confronti della scienza deve sì riconoscere i suoi limiti, ma anche il valore della libertà di ricerca scientifica, che non cessa d'essere un valore importante in ogni democrazia degna di questo nome. La comprensione della natura costitutivamente tecnica della scienza rende evidente la sua responsabilità etica anche nel momento propriamente scientifico della sperimentazione, ma rispetto a Galileo (che poteva prospettare soltanto una soluzione di tipo psicologico o individuale: rifiutare di divulgare le proprie scoperte o, al limite, rinunciare alla propria attività di scienziato) disponiamo oggi d'una possibilità nuova, quella d'un controllo democratico della scienza. Ciò non può certo significare un intervento diretto sui contenuti della ricerca scientifica, ma questi ultimi non sono neppure l'unico elemento che occorre tener presente per progettare ed eseguire responsabilmente le nostre azioni (individuali e collettive). La comunità degli scienziati dovrebbe dunque accettare di buon grado una qualche forma democratica di limitazione, controllo o orientamento della loro attività, che non può isolarsi completamente dal contesto etico-pratico in cui soltanto acquista il suo senso propriamente umano.

In conclusione, abbiamo visto due tipi opposti di timori e dubbi che lo scienziato può nutrire nei confronti della società e del potere politico: per un verso quelli di vedere coartata la propria libertà di ricerca, per altro verso quelli in certo senso opposti di svolgere in modo irresponsabile la propria attività, di essere causa di danni o catastrofi irreversibili ed eventualmente di diventare mero strumento nelle mani del potere politico. Questi due tipi di dubbi e timori sono giustificati e corrispondono a due legittime esigenze, che tuttavia possono essere contemperate reciprocamente mediante un controllo democratico della scienza, di cui del resto gli scienziati stessi – giusto un auspicio della Montalcini – debbono diventare un elemento fondamentale: «gli scienziati hanno il diritto di partecipare alle decisioni politiche piuttosto che essere vittime di movimenti oscurantisti».

Perché questi autori?

Esaminando i testi o documenti forniti per l'elaborazione della prova scritta, occorre dire che sorgono alcune perplessità a proposito dei criteri seguiti nella loro scelta. Il tema più generale che emerge dai documenti è soprattutto l'atteggiamento teorico-pratico dello scienziato nei confronti della società (e in particolare della sua dimensione politica) in cui egli agisce e viceversa. Gli autori sono un filosofo (Pascal), due scienziati (Heisenberg e Montalcini), un drammaturgo (Brecht) e uno storico (Hobsbawm). Bene certamente Pascal, Heisenberg e Brecht – che costituiscono punti di riferimento obbligati del tema indicato –, ma colpisce il fatto che Hobsbawm compaia ben due volte, e per giunta con un brano, il secondo, che – se non si conoscono le posizioni dell'autore (uno dei maggiori storici marxisti viventi) – è di assai difficile interpretazione. Perché per esempio non citare qualche autore della tradizione sociologica (poniamo Weber e la sua tesi dell'avalutatività del-

le scienze, oppure qualche esponente della Scuola di Francoforte), anziché ricorrere due volte allo stesso autore?
Stupisce inoltre che neppure un epistemologo compaia fra i testi citati. Alcuni testi di Popper, la tesi di Bachelard d'uno sviluppo autonomo della razionalità scientifica rispetto ai condizionamenti esterni, o, all'opposto, alcune affermazioni tratte da Feyerabend (non necessariamente quelle più iconoclaste, ma per esempio quelle sulla necessità d'un controllo democratico della scienza) o da qualche costruttivista sociale come Bloor o Latour circa i condizionamenti sociali cui la scienza non si potrebbe sottrarre, sarebbero sembrate assai pertinenti per un tema che ha proprio la scienza a suo oggetto.

In vista del prossimo esame

Qualche breve consiglio e orientamento, infine, per la preparazione della prova 2002. La prima cosa che il candidato dovrebbe fare è quella di cercare di comprendere il significato dei testi alla luce della traccia e poi il significato della traccia alla luce dei testi, secondo il circolo che è tipico d'ogni operazione ermeneutica (ciò può portare anche a scoprire qualche imprecisione o errore nella traccia, nei testi forniti o nella loro trascrizione, come per esempio il termine «antiscientisti» al posto dell'assai più plausibile «antiscientifici» nel passo della Montalcini). In secondo luogo, sulla base di questo sforzo di comprensione, dovrebbe cercare di mettere a fuoco i problemi da cui scaturiscono le affermazioni e le tesi contenute nei documenti. Soltanto a questo punto ciascuno deciderà per la forma del saggio breve o dell'articolo di giornale.
Per quanto concerne in particolare il saggio breve, è importante che lo studente disponga almeno di qualche conoscenza ulteriore rispetto ai «documenti» offerti (conoscenza che dovrà integrare, porsi in contrasto con o circoscrivere il significato delle affermazioni contenute in questi ultimi). Per quanto concerne la preparazione generale (sia per la stesura dell'elaborato sia per la sua discussione), non si può non raccomandare la lettura di qualche filosofo della scienza tra i più noti: almeno Popper, Lakatos, Kuhn, Feyerabend e qualche esponente del cosiddetto costruttivismo sociale[1]. Occorrerà inoltre tenere ben presente che si tratta d'un testo prevalentemente di tipo argomentativo e che le argomentazioni devono essere guidate da una tesi di fondo, in vista della quale debbono essere sviluppate e organizzate. Per la forma del saggio breve un buon metodo è quello problematico o dialettico (che anch'io ho adottato nell'esempio fornito in precedenza): cercare nei testi forniti delle posizioni alternative, cercare di farle dialogare e, infine, assumere criticamente una propria posizione. È importante curare l'utilizzazione pertinente delle citazioni che accompagnano le indicazioni di lavoro, controllando il rigore delle argomentazioni e il momento dell'elaborazione personale. Nella conclusione non è mai sbagliato riassumere e ribadire la tesi fondamentale che è stata sostenuta, ma si possono anche indicare nuove piste di riflessione e problemi che rimangono aperti lungo la via indicata.
Per quanto concerne invece l'articolo di giornale o di rivista, si noti che certi tipi di articolo (di fondo, di approfondimento culturale, politico, economico, ecc.) e gli editoriali presentano grosse analogie con il saggio breve: anche per essi vale la tipologia testuale prevalentemente argomentativa e l'opinione dello scrivente è in primo piano. Un articolo di cronaca, all'opposto, ha funzione prevalentemente descrittiva e informativa, e deve esporre il fatto con ordine, precisione e ricchezza di dettagli. Anche il linguaggio dovrà essere coerente con questa scelta: periodi brevi ed efficaci (uniti soprattutto mediante coordinazione), il presente come tempo verbale privilegiato, un lessico semplice e chiaro. Il valore fondamentale non sarà qui tanto il rigore delle argomentazioni, quanto l'efficacia comunicativa.

Marco Buzzoni - Università di Macerata

ASTERISCHIDIKappa

La maturità dei sapienti

Quella in corso non è una maturità fortunata. Nella prima prova scritta, lo studente poteva scegliere la modalità del «saggio breve» o «articolo di giornale», che, per «l'ambito tecnico-scientifico» (il gergo della scuola è pieno di ambiti), proponeva il tema «La scienza: dubbi e paure dello scienziato». Andava commentato, fra gli altri, questo brano dalla *Vita di Galileo* di Bertolt Brecht: «Per alcuni anni ebbi la forza di una pubblica autorità; e misi la mia sapienza a disposizione dei sapienti perché la usassero, o non la usassero o ne abusassero, a seconda dei loro fini. Ho tradito la mia professione; e quando un uomo ha fatto ciò che ho fatto io, la sua presenza non può essere tollerata nei ranghi della scienza». La sapienza a disposizione dei sapienti? Perché considerarlo un tradimento? In un liceo di Sassari a un maturando è venuto il dubbio: in effetti c'era un errore nella traccia, perché Brecht in realtà ha scritto: «misi la mia sapienza a disposizione dei potenti...». Nel luogo in cui si dovrebbe trasmettere la sapienza e forse se ne sancisce l'impotenza, il lapsus regala un brivido. E poi: se i potenti diventano sapienti, i nolenti diventano volenti? Gli spiriti bollenti si fanno dolenti? *(Stefano Bartezzaghi)*

I dubbi sollevati durante la distribuzione nelle classi del testo della prova hanno indotto il Ministero a diffondere alla stampa un testo corretto: da *sapienti* a *potenti* (*n.d.r.*).

1. Cfr. K.R. Popper, *Logica della scoperta scientifica*, Einaudi, Torino 1970; AA.VV., *Critica e crescita della conoscenza*, Feltrinelli, Milano 1979; T.S. Kuhn, *La struttura delle rivoluzioni scientifiche*, Einaudi, Torino 1978; P.K. Feyerabend, *Contro il metodo*, Feltrinelli, Milano 1979; M. Polanyi, *La conoscenza inespressa*, Armando, Roma 1979; D. Bloor, *La dimensione sociale della conoscenza*, Cortina, Milano 1994; B. Latour, *La scienza in azione: introduzione alla sociologia della scienza*, Edizioni di Comunità, Torino 1998.

Tipologia C
Tema di argomento storico

Paola Gaiotti de Biase

Uno dei fenomeni più significativi del Novecento è la presa di coscienza dei propri diritti da parte delle donne, prima nei paesi più avanzati come gli Stati Uniti e la Gran Bretagna e poi negli altri paesi occidentali. Dalle rivendicazioni del diritto di voto agli appelli sempre più chiari e vigorosi per la uguaglianza con gli uomini in tutti i settori della vita economica e civile, il principio delle «pari opportunità» è stato il vessillo delle lotte femminili.
Illustra le fasi e i fatti salienti che hanno segnato il processo di emancipazione femminile nel nostro paese, facendo possibilmente riferimento anche a canzoni, film, pubblicazioni e a qualunque altro documento ritenuto significativo.

Ci si batte da anni perché la scuola assuma come obiettivo formativo, insieme civile, culturale e in termini di coscienza e governo di sé, la questione del mutamento delle identità di genere nell'età moderna e contemporanea; si deve dunque salutare con favore la scelta dell'argomento proposto. Finalmente segnali di tale attenzione si lanciano in occasioni che dovrebbero essere insieme solenni, altamente simboliche ma anche indicative di un progetto didattico, come le prove dell'esame di stato; ed è positivo il fatto che si valorizza così anche ciò che eventualmente ragazzi e ragazze raccolgono e elaborano per loro conto fuori delle aule scolastiche, come memoria collettiva, come riflessione sull'identità personale. Dobbiamo ricordare che l'assunzione critica del dato innegabile del mutamento dei ruoli sessuali, e dunque dei fondamenti dell'identità personale in epoca contemporanea, costituisce una sfida formativa cui la scuola non può sottrarsi.
Detto questo però va aggiunto che non c'è molto da attendersi da un'attenzione episodica e generica. Finché la riflessione sul mutamento di ruoli sessuali non è assunta in modo esplicito e formale fra gli obiettivi formativi della scuola, finché è affidata alle personali propensioni di singole insegnanti, le buone volontà anche altamente motivate non arrivano a segnare la storia della scuola.
Se questo non accade, il tema, quando assunto, è destinato ad esserlo in modo ambiguo.
Così come proposto nell'esame, infatti, l'enunciato è meno invito all'approfondimento delle valenze complesse, contraddittorie, ancora irrisolte, degli sconvolgimenti storici oggettivi (s'intende ovviamente non solo legittimi ma positivi) operati dall'emergere del soggetto femminile, e più appagamento di retorica celebrativa, politically correct, dell'affermazione delle donne o rischio, per contraddizione, di denunce generiche e proteste altrettanto generiche. Anche formalmente esso rischia d'essere più un invito a recuperare letture ed esperienze casuali, qualche data, qualche elemento di colore, nella chiave dell'attualità, che a leggere la storia del secolo in modo globale e insieme critico.
Insomma, così come proposto, si tratta troppo poco di un tema di storia. Non c'è da meravigliarsi; non poteva essere altrimenti. In realtà, la tesi cortese del Novecento come secolo delle donne non trova eco reale nei libri di storia e lo stesso sviluppo, ricco, fecondo, articolato, dei *women's studies* vede ancora una storia spesso separata, che parla sì alle donne di sé ma tarda a far maturare una visione critica unitaria dei nodi del secolo.
Quanti sono consapevoli del peso avuto dall'improvviso emergere della figura femminile, con i conflitti, i mutamenti del costume che ha costruito, i cedimenti, spesso involontari della controparte, nei passaggi salienti del secolo?
Un esempio per tutti: quanto pesa, nel primo decennio del secolo, nella fortuna dei nazionalismi e attivismi e furori guerrieri del primo decennio contro le ideologie democratiche, una sorta di reazione maschilista alla nuova visibilità della figura femminile? ll dilagare di maestre, infermiere, commesse impiegate delle poste, giornaliste, figure ignote alla storia precedente, l'aumento vertiginoso della scolarizzazione accompagnano come un sottofondo le rivendicazioni del voto, del riconoscimento dei diritti. Le novità obbligano a modificare radicalmente la resistenza ottocentesca alle richieste femminili, tutta basata sul buon senso della tradizione, per radicarla invece in una modernità che abbandona gli ideali dell'eguaglianza a favore dell'esaltazione della competizione e dell'aggressività. L'esasperazione vitalistica, del diritto dei forti che caratterizza il primo Novecento, ma avrà effetti su tutto il secolo, è anche forma di una reazione maschile al rischio di una riduzione delle distanze che il nuovo ruolo delle donne porta con sé.

Considerazioni analoghe si potrebbero fare sugli altri passaggi: il rapporto fra le profonde trasformazioni anche sul terreno sessuale e del costume dovute alla prima guerra mondiale e, per reazione, l'adesione diffusa ai fascismi; il dibattito sulla natura della Resistenza popolare in Italia (guerra civile o risveglio di solidarietà collettiva?) che si scioglie tenendo conto del modo in cui ci sono state le donne; la novità del voto e la spinta al riformismo civile femminile che caratterizza gli equilibri politici della Repubblica e la stessa evoluzione delle forze politiche; un welfare novecentesco, ancora centrato sul lavoratore maschio adulto, malgrado il crescente ingresso delle donne nel sistema produttivo, e la conseguente la debolezza delle politiche per le famiglie; la rivoluzione femminista degli anni Settanta che anticipa, nel

segno di un protagonismo femminile internazionale ancora troppo poco noto e riconosciuto, il rapporto complesso, attualissimo, insieme drammatico e fecondo, fra donne e globalizzazione.
In definitiva il tema proposto è si congruo con gli attuali curricoli scolastici di fatto, che consentono un'attenzione all'attualità pur non sempre critica; ma lo è in negativo perché i curricoli ancora non si decidono ad essere formalmente quello che dovrebbero essere: approfondimento sistematico e rigoroso dei problemi centrali del secolo. E questa carenza riduce la fecondità anche di tutto ciò che matura nella cultura del corpo insegnante.
Il giudizio positivo sul tema proposto va dunque letto in chiave dinamica, come auspicio di un di più di cui ancora non si vedono i segni.

Esempio di risoluzione della prova 2001

Da quanto detto sin qui è evidente il disagio di chi scrive nel formulare una proposta di svolgimento. Per essere coerente con l'enunciato esso dovrebbe articolarsi, secondo un modulo vecchiotto, sull'elenco delle vittorie. Per andar oltre i limiti dell'enunciato, deve utilizzare studi di una vita, ancora semiclandestini, ancora privilegio di pochissime, e farli valere quasi come fossero criteri di valutazione delle singole prove d'adolescenti. Si può, peraltro, stendere un commento ignorandoli? Qui le considerazioni che faremo valgono dunque non come critica per le diciottenni e i diciottenni che si sono sottoposti alla prova, ma per il futuro.
Nell'enunciato, si è detto, c'è, più o meno implicita, una concezione semplificata dell'emancipazione femminile, secondo il modello del progresso lineare delle «magnifiche sorti e progressive» dell'umanità. Esso ignora, e non invita ad evocarli, sia il peso negativo delle resistenze, dei condizionamenti materiali e culturali, sia le ragioni oggettive del mutamento dell'immagine femminile legata ai processi di modernizzazione: dallo sviluppo industriale e del mercato alla scolarizzazione e all'informazione crescenti, dal consolidamento della democrazia e della libertà all'emergere delle attese individuali.

Il primo punto da evocare é dunque la complessità della dinamica dell'affermazione dei diritti, che deve tener conto dello scenario d'insieme. Occorre ricordare che tutto il processo di costruzione di una nuova figura femminile vede due dinamiche non separate ma distinte: da una parte certamente, la battaglia esplicita, femminile e femminista, per l'accesso al sistema dei diritti, prima, e la loro traduzione in opportunità concrete, in fatti, dopo. Ma, accanto a questo, c'è una strategia femminile, non sempre conscia, quasi mai dichiaratamente femminista, di utilizzo di nuove possibilità, di occupazione di nuove occasioni che attraversa tutto il secolo.
Dalla folla di ragazze che occupano all'inizio del secolo, in misura imprevedibile, i nuovi mestieri, all'investimento negli studi, che caratterizza sempre di più, fino a questa fine di secolo, questa metà del cielo; dalla passione per le nuove possibilità del tempo libero, radio, cinema, libri, sport alla spinta alla mobilità, biciclette delle contadine venete, patenti d'auto delle nuove borghesi, motorette di studentesse; dal rapido adattamento a nuovi consumi e nuove tecnologie domestiche, in un processo che vede per la prima volta le figlie come guida delle madri, alle prudenti ma continue spinte che fanno nascere la coppia moderna, come gestione paritaria della vita familiare nei consumi, nel tempo libero e nelle strategie sessuali e riproduttive, è tutto un movimento complesso, certamente non indolore.
Il movimento d'emancipazione e femminista rappresenta in modo diretto sostanzialmente una minoranza illuminata, e comunque decisiva per la battaglia dei diritti, ma ciò che lo rende forte è questa realtà diffusa, talora confusa, questa evoluzione che è nelle cose e che rende rapidamente obsolete e impraticabili le vecchie resistenze.

C'é un terzo elemento di complessità che da una parte dà forza al movimento, ma anche segna l'ambiguità delle conquiste femminili. Le vittorie delle donne sono state possibili ma lo sono state anche perché favorite insieme dalla logica bruta dei processi di trasformazione e da contraddittori calcoli maschili. Così è avvenuto per il consolidarsi del lavoro fuori casa, inizialmente più forte per le ragioni dell'economia pubblica e familiare, aldilà di verbali condanne, che perché voluto dalle donne. La crescente scolarizzazione femminile, cui padri e politiche consentiranno di fatto di fronte alle nuove necessità, si è sviluppata in una sorta d'ovvia neutralità, senza farne emergere coerenti conseguenze pedagogiche, e nella rimozione dei suoi effetti dirompenti. Il diritto di voto alle donne si é intrecciato con i calcoli delle parti politiche, ma non ha tolto la connotazione maschile della politica. I processi, carichi d'ambiguità, di liberazione sessuale sono rimasti segnati dallo sfruttamento del corpo femminile e dal rafforzamento, secondo l'etica maschile, dell'irresponsabilità e banalità dell'esperienza sessuale. E il nuovo protagonismo femminile nelle strategie mondiali si avvantaggia per l'unificarsi del mondo, ma paga anche l' intreccio fra modernizzazioni selvagge e reazioni fondamentaliste, con le donne, in troppi luoghi del mondo, ostaggi della violenza ideologica o vittime del mercato del sesso.
In secondo luogo, il mutamento dei ruoli, in quanto consapevolmente ed esplicitamente perseguito, è rimasto sostanzialmente unilaterale, ha investito un solo sesso. Le donne, infatti, hanno aperto una riflessione su di sé, ruolo, identità, destino e senso; gli uomini hanno replicato discutendo anch'essi sul «chi sono le donne», ma senza interrogarsi su di sé. Non che anche l'identità maschile non sia stata, e profondamente, coinvolta, e con effetti che dovranno essere meglio investigati nella storia sociale e politica. Ma ciò è avvenuto su una linea

difensiva, anche quando aggressiva, volta a confermare la superiorità maschile, ad accentuare le distanze dalle donne, a respingerle come altre da sé, o nel migliore dei casi con un adattamento obbligato, insomma in forma più funzionale all'esigenza di non ridefinirsi che a ridefinirsi nel contesto delle condizioni oggettive mutate. Lungo l'Ottocento e il Novecento, la trasformazione del ruolo femminile ha avuto come effetto quello di consolidare lo stereotipo della mascolinità, come risposta alla minaccia implicita nella spinta delle donne.
Né i simboli né le pratiche dell'antico rapporto gerarchico sono definitivamente rimossi; né le società appaiono governate a partire dalle domande e dalle risorse di entrambi i sessi; né il rapporto di coppia è sanato davvero dalle sue antiche asimmetrie, anche se talora possono apparire rovesciate; non è ancora patrimonio comune incontestato che ci siano, a proposito dei problemi più vari, ragioni proprie delle donne.

Per la preparazione della prova 2002

Con queste considerazioni critiche non si vuole dire prematuro o impossibile proporre temi legati alla questione dell'identità di genere. Al contrario; sta qui la ragione per cui la scuola deve diventare protagonista nel sostenere la capacità delle nuove generazioni di governare serenamente, e di provare a superare l' irrisolto che persiste nel rapporto fra i sessi, sul piano dei rapporti personali come su quello della organizzazione della convivenza.
Anche con i temi d'esame? Certamente, ma, ovviamente, non solo.
Per le prove a carattere disciplinare deve essere garantito, attraverso una tempestiva definizione dei curricola, il rapporto fra

QUANDO I PROFESSORI SI FANNO MALE DA SOLI

Augusto Cavadi

Si torna spesso a discutere sulla professionalità dei docenti. Si dicono cose interessanti, meno spesso alcune scomode. Per esempio che i primi avversari della dignità professionale degli insegnanti sono – *pardon*: siamo – noi insegnanti. Con zelo meglio investibile in cause più nobili, facciamo di tutto per avvilire la nostra immagine e deteriorare il nostro *status* sociale; e lo facciamo con una pervicacia tale che nessuna rivendicazione sindacale e nessuna disposizione legislativa potranno/potrebbero porvi rimedio.

Primo *flash*. Esami di Stato in una qualsiasi città d'Italia (so, da testimonianze dirette, che, su certe cose, Sud e Nord hanno raggiunto la parità quasi perfetta, purtroppo). Prima e seconda prova: i commissari «interni» passano tra i banchi a suggerire, a correggere, a integrare; in qualche caso, scrivono l'intero elaborato e lo passano sottobanco all'alunno più abile nella redistribuzione delle rendite (parassitarie). Commento di una collega straniera ma facente parte della commissione per aver insegnato lingua e letteratura del suo Paese d'origine: «Veramente da noi questo non è neppure lontanamente immaginabile».

Secondo *flash*. Stesso scenario, ma terza prova. Gli alunni lavorano alacremente sui quesiti proposti dai commissari interni, ma stentano molto sugli altri. Alla fine indaghi discretamente e scopri che i professori della scuola avevano riproposto, quasi alla lettera, gli stessi quesiti su cui si erano basate le due simulazioni (debitamente, poi, corrette e commentate) nel corso dell'anno scolastico.
Commento di un'alunna quasi sinceramente indignata: «Purtroppo col professore di fisica non c'è stato verso: è stato l'unico a rifiutarsi di assegnare gli stessi *test*. Ma così non è giusto: si crea una disuguaglianza fra noi e i compagni delle altre commissioni dell'Istituto».

Terzo *flash*. Ancora esami di Stato, questa volta siamo alle operazioni di scrutinio finale. Per l'alunno Vattelappesca i commissari interni propongono 35/35. Il commissario esterno di latino obietta, timidamente, che il colloquio nelle materie scientifiche è stato brillante, ma che il candidato ha balbettato qualche cosa in italiano e fatto scena muta in latino. «Caro collega, qua non possiamo andare troppo per il sottile. Non aveva presente il latino? Ma non siamo mica al classico. E poi il voto di ammissione anche in quella materia è positivo. Se valutiamo il colloquio in sé, facendo astrazione dalla personalità complessiva dei ragazzi, nessuno di loro raggiungerà il 100/100: che figura ci facciamo rispetto alle altre commissioni della stessa scuola da cui fioccheranno i 100/100, certamente immeritati?».

Quarto *flash*. Questa volta sono gli esami di concorso a cattedra per laureati e precari. Una signora, non più giovanissima, al quarto banco copia con lena da una «fisarmonichetta». Mi accosto e, gentilmente, la invito a consegnarmi la fonte letteraria da cui attinge ispirazione e qualcos'altro. Neppure venti minuti dopo, è la sua collega del banco avanti che si fa pescare in attività similari, ma, al mio intervento, ritiene doveroso reagire a voce alta: «Insomma, dobbiamo essere gli unici in Italia penalizzati per colpa sua?». Balbetto una risposta (dimostrare l'evidenza è, per Aristotele, impossibile): «Signora, non sono sicuro che in questo momento a Pinerolo e a Frosinone si stia copiando a man bassa. Ma anche se così fosse, non dipende da me: a me compete solo far rispettare le regole dentro le pareti di quest'aula. E lo faccio prima di tutto per convinzione, poi perché diventerei passibile di giudizio penale se non lo facessi e un suo collega avanzasse motivato ricorso. Comunque, non ritiene conveniente anche per i suoi figli ed i suoi nipoti che vadano in cattedra i candidati più preparati e non quelli più abili nello scopiazzare?». Poco dopo accompagno all'ingresso dei bagni un candidato del mio stesso sesso, che nei corridoi, al momento di rifare il percorso inverso, mi interpella per togliermi qualsiasi illusione circa l'efficacia retorica del mio discorsetto pubblico: «Scusi l'indiscrezione. Domani mattina Lei sarà ancora d'assistenza in quest'aula? Sa, vorrei saperlo adesso, perché se è così tanto vale che non spenda i soldi dell'albergo e me ne torni a casa oggi stesso».

studi svolti e le questioni da trattare. Non intendo negare il valore delle esperienze personali degli studenti, ormai del resto riconosciute nei crediti; intendo dire che è anche sul rigore del quadro delle conoscenze che si debbono formulare il giudizio sulla maturità quando riguarda esplicitamente le discipline.
Per quanto riguarda la storia contemporanea, anteporrei, alla pretesa di ridisegnare in una tema di maturità tutto lo sviluppo della soggettività femminile moderna, suggestioni volte a far emergere un punto di vista comprensivo della esperienza femminile su singoli momenti della storia, richiamandolo esplicitamente nell'enunciato. Solo alcuni esempi, del resto già richiamati: gli effetti sul costume della prima guerra mondiale; il giudizio sulla Resistenza se si tien conto del modo in cui ci sono state le donne; il valore di anticipazione della Costituzione anche per quanto riguarda i diritti femminili. Ma molti altri se ne potrebbero fare.
Tutto questo vale ovviamente anche per la storia letteraria e dell'arte, per l'economia, e per le scienze.
Oltre e aldilà degli approcci disciplinari, restano anche tutti i temi legati all'attualità e alle esperienze degli studenti. Non mi dispiacerebbe che stimoli alla riflessione sul mutamento delle identità venissero legati alla stessa esperienza della scuola.

Anche qui, per concludere, solo alcuni esempi.
C'è ormai, in Italia e altrove, un evidente gap di genere nell'investimento e nella durata degli studi; non mi dispiacerebbe offrire ai giovani e alle giovani l'occasione per una riflessione su questo dato, che chiama in causa la stessa immagine della scuola come fattore di promozione personale.
È in profonda evoluzione il rapporto donne –scienza che non è tema da poco dell'orientamento giovanile.
La scuola ha modificato in radice i rapporti fra i sessi nell'adolescenza; in che misura ha accompagnato questo mutamento radicale in modo consapevole, e ha favorito amicizie profonde e motivate, intese intellettuali paritarie e non solo curiosità giovanili o addirittura incomunicabilità?
Molto insomma c'è da fare e sarebbe ora di decidersi a farlo.

Paola Gaiotti de Biase - già Presidente Comitato Pari opportunità Ministero P.I.

Quinto *flash.* Vigilia di scrutini. Mi raggiunge la telefonata di un ex collega di materie classiche (preparato e diligente) per raccomandarmi un certo alunno. «Caro Carlo – è, quasi alla lettera, la risposta – i nostri ragazzi sono già supertutelati da un consiglio di classe protettivo. Ti confesso, invece, che sono convinto che Maurizio meriti una lezione: è intelligente, ha una famiglia istruita ricca e serena alle spalle, ma non ha fatto quasi nulla tutto l'anno. Non vedo proprio quali possano essere i motivi per promuoverlo e, per giunta, senza "debiti" per settembre». «Ma sai che suo padre lavora dalla mattina alla sera, che la nostra città gli è debitrice per il suo servizio di funzionario scrupoloso e onesto? Questo dovrebbe farti cambiare atteggiamento. Come educatore, dovresti capire che un padre così impegnato non ha tempo per dedicarsi abbastanza alla cura dei figli...».

Sesto *flash*. Durante una esercitazione scritta, in aula, intercetto un passaggio di bigliettini e li sequestro. A casa scopro, correggendo i tests, che più d'uno era riuscito a copiare, nonostante la mia sorveglianza, le risposte da qualche altro. In pizzeria, la sera, racconto la vicenda ad un gruppo di amici. Ognuno di loro ha opinioni diverse ed una in particolare, anche lei insegnante, mi spiazza con la sua competenza sociologica: «Non ti sembra di remare contro-corrente? Mettiti nei panni di questi poveri ragazzi. Il nuovo governo gli ha promesso inglese, internet e impresa. Per la lingua straniera e per l'informatica sai benissimo che nelle nostre scuole non ci sono laboratori o, se ci sono, non funzionano. Non gli resta che esercitarsi come imprenditori: e non è stato proprio il presidente del consiglio dei ministri a raccontare più volte che il suo senso degli affari cominciò a svilupparsi proprio vendendo ai compagni di classe i compiti svolti?». Ho cercato di capire se la gentile collega volesse fare ironia su alcune autorità elette democraticamente dai cittadini o se fosse seriamente intenzionata ad aggiornarmi pedagogicamente. Ma, sino ad ora, non sono riuscito a stabilirlo. Se questi flashes non fossero – come in effetti non sono – partoriti dalla fervida fantasia di uno Starnone, che possibilità avremmo di un corpo docente rispettabile, rispettato, attento all'immagine e alla sostanza della propria deontologia, preoccupato di cooptare nella stessa professione gli aspiranti più qualificati ... dunque, forse anche un po' meno numeroso, ma in diritto di chiedere una remunerazione dignitosa allo Stato? Per me che vivo nel Meridione è stata ricorrente la domanda sul perché – nonostante l'evidente urgenza di personale – i ranghi della magistratura siano notevolmente incompleti. Una prima risposta me l'ha data un caro amico che, a distanza di poche settimane, ha affrontato sia l'esame per insegnare diritto nelle scuole sia l'esame per diventare magistrato: «Nel corso del primo, il vocìo è stato talmente continuo e talmente pronunziato che non ho potuto concentrarmi per più di cinque minuti. Tutti avevano qualcosa da chiedere a tutti (commissari e vigilanti compresi). A disturbare meno erano i colleghi intenti a copiare di più.
Tutta un'altra aria nel corso del secondo esame. Due giorni prima abbiamo dovuto consegnare alla commissione i codici di cui ci saremmo potuti servire durante gli scritti e che ci sono stati restituiti controllati pagina per pagina e siglati. Nell'aula eravamo non più di otto concorrenti e, accanto a ciascuno di noi, c'era stabilmente un carabiniere». Alla luce di questa testimonianza, ho potuto interpretare meglio la seconda risposta sulla stessa questione, fornitami nel corso di un incontro pubblico dal Procuratore della Repubblica della mia città: «Caro professore, anche noi magistrati avremmo desiderio di completare gli organici per lavorare più serenamente. Ma non possiamo dichiarare vincitori di concorso dei giovani laureati che hanno difficoltà ad esprimersi in lingua italiana e a collegare i passaggi di un ragionamento logico. Perché voi docenti, di scuola media e di università, non ci date una mano in tempo?». Già, buona idea. Basterebbe che anche noi docenti di scuola media e di università ci attrezzassimo ad esprimerci in lingua italiana e a collegare i passaggi di un ragionamento logico e – *voilà* – potremmo insegnarlo ai futuri magistrati.
Nell'attesa noi restiamo tanti, facilmente reclutati, pateticamente pagati; i magistrati (è solo un esempio: si potrebbe scrivere i notai o i funzionari dell'Unione Europea) restano pochi, accuratamente reclutati, profumatamente pagati.

Augusto Cavadi - Liceo Classico «G. Garibaldi», Palermo

Tipologia D
Tema di ordine generale

Luciano Corradini

La Dichiarazione Universale dei diritti dell'uomo, approvata il 10 dicembre 1948 dalle Nazioni Unite, proclama solennemente il valore e la dignità della persona umana e sancisce al tempo stesso la inalienabilità degli universali diritti etico-civili.
La storia dell'ultimo cinquantennio è tuttavia segnata da non poche violazioni di questi principi rimaste impunite. Quali a tuo avviso le ragioni?
Affronta criticamente l'argomento, soffermandoti anche sulla recente creazione del primo Tribunale Internazionale dei crimini contro l'umanità ed esprimendo la tua opinione sulla possibilità che questo neonato organismo internazionale possa rappresentare una nuova garanzia in favore di un mondo più giusto.

Esempio di risoluzione

La storia e la cronaca possono essere lette come catene di fatti e di idee, che da un lato calpestano i diritti umani, con guerre e violenze pubbliche e private di varia natura, dirette o indirette, verso le persone e le cose, e con l'indifferenza di fronte ai mali che colpiscono individui e popoli, soprattutto i più deboli; e che dall'altro, al contrario, in vario modo affermano questi diritti, attraverso la politica, gli accordi internazionali, le leggi e gli atti amministrativi, la scienza, la tecnica, la filosofia, la religione, l'arte, il volontariato.
La Dichiarazione del 1948 è un atto che appartiene a questo secondo tipo di azioni umane: è un atto solenne non solo per l'elevato numero di rappresentanti di stati che vi hanno aderito, ma anche per la profondità e il coraggio con cui ha capovolto le visioni di morte e di disprezzo della persona umana che si erano viste nella allora recente guerra e nei campi di sterminio nazisti.
La proclamazione dei diritti, colti in tutta la loro ampiezza e nella loro interdipendenza, è stata in realtà l'indicazione di ciò che si deve essere e di ciò che si deve fare per non cadere nell'abisso in cui erano caduti coloro che si erano ubriacati con le ideologie nazifasciste. Non è solo una dichiarazione d'intenti, ma è una piattaforma di principi che sono serviti a fondare il diritto internazionale.
È proprio il complesso degli orrori vissuti che ha portato a cercare la strada attraverso la quale si potessero eliminare le cause che avevano prodotto quei disastri e quelle sofferenze. *Se questo è un uomo*, ha scritto Carlo Levi presentando gli orrori dei campi di sterminio. «Ecco l'uomo», aveva detto Ponzio Pilato presentando il volto sfigurato di Gesù di Nazareth. In un caso e nell'altro la perdita di umanità che colpisce maggiormente non è quella, pur gravissima, di chi ha patito questa ingiustizia, ma quella di chi l' ha procurata o tollerata, in nome di ragioni che appaiono in tutta evidenza miserabili e folli.
Eppure questa follia, così acutamente sofferta, compresa e denunciata, continua a ripetersi, prima e dopo le dichiarazioni, i rammarichi, gli auspici.
La Premessa agli articoli della *Dichiarazione universale dei diritti dell'uomo,* votata dall'ONU un anno dopo la nostra Costituzione, ha presente la potenziale caduta dalla memoria dei principi che ci rendono uomini, perché chiede che «ogni individuo e ogni organo della società, avendo costantemente presente questa Dichiarazione, si sforzi di promuovere, con l'insegnamento e l'educazione, il rispetto di questi diritti e di queste libertà e di garantirne, mediante misure progressive di carattere nazionale e internazionale, l'universale ed effettivo riconoscimento e rispetto…».
Questo «ricordo» non è solo questione di memoria, ma è capacità spirituale di riconoscere la dignità comune e di usare le proprie risorse non solo per difendere i propri diritti, ma per capire e difendere anche quelli degli altri.
I diritti di cui parla la Dichiarazione sono la scoperta ad un certo punto collettiva di singoli individui e di popoli, che hanno vissuto esperienze terribili: sono la verità che salva dalla catastrofe, il bene che consente la ricostruzione di società lacerate e sconvolte.
I diritti umani, che sono anche civili, politici, sociali, culturali, relativi alla vita, alla libertà, al lavoro, alla solidarietà, allo sviluppo, ... appaiono la salvezza quando li si rivendica per sé, ma anche ostacoli alla propria tranquillità quando li rivendicano gli altri. Si è perciò parlato di apatia verso i diritti umani, per i paesi che stanno bene, e di antipatia verso gli stessi diritti per gli aspiranti dittatori. Veramente non sembra che siano molti quelli che s'impegnano per promuovere la simpatia verso i diritti umani. La Dichiarazione parla di impegno di ciascuno a promuovere con l'insegnamento e l'educazione il rispetto dei diritti umani e l'impegno a garantirne sul piano nazionale e internazionale l'effettivo riconoscimento e rispetto. Possiamo chiederci che cosa hanno fatto le nostre società e le nostre scuole per assicurare questo.
I popoli ricchi pensano per lo più a godersi la vita, quelli poveri sognano spesso di prendere il loro posto. Quando prevalgono i poteri forti sul diritto e quando si ricreano le ideologie, condite da sentimenti di paura e di odio, è facile dimenticare i diritti umani degli altri. In queste condizioni nessuno è sicuro: e i ricchi sono tentati di spendere le loro risorse per difendersi, invece che per mettere i poveri in grado di vivere dignitosamente e di cooperare per un mondo di pace nella giustizia.
Ecco perché la violenza tende a superare gli argini stabiliti

dalla Dichiarazione, dai Patti internazionali: queste norme sono volte ad ottenere in concreto il rispetto dei diritti della persona umana, in particolare dei bambini, delle donne, degli anziani, degli handicappati, dei rifugiati, e non solo, come purtroppo talora avviene, per consentire ai potenti di fare il comodo loro.

Amnesty International **documenta annualmente la violazione dei diritti umani,** anche da parte della maggioranza dei 178 paesi che sono membri dell'ONU. Risulta dagli ultimi rapporti che in circa la metà dei paesi del mondo ci sono stati imprigionamenti per motivi di opinione, in circa 100 si sono praticate torture e maltrattamenti nei riguardi dei detenuti, in 50 paesi sono state emesse condanne a morte.
Si potrebbe concludere che le dichiarazioni internazionali dei diritti umani, le convenzioni internazionali e le stesse costituzioni dei vari paesi sono nient'altro che pezzi di carta, privi di influenza sul comportamento reale degli uomini.
Sarebbe una conclusione errata, incapace di dar conto della complessità e del dinamismo che caratterizzano la problematica della ricerca, della fondazione filosofica, della contrattazione politica, della definizione giuridica, nelle sedi nazionali e internazionali, e del rispetto pratico dei diritti umani. E si trascurerebbe l'azione indispensabile e fondamentale, anche se non risolutiva, dell'educazione.
Possiamo chiederci che cosa sarebbe del mondo, se non ci fossero dichiarazioni, patti, convenzioni, leggi che tendono a contenere le spinte della violenza, ad incoraggiare chi resiste, a promuovere la solidarietà e a sanzionare chi viola i diritti. Le violazioni costituiscono scandalo, ma proprio perché la coscienza internazionale le condanna; e chi viola i diritti, lo nega o lo nasconde, perché è costretto a vergognarsene.
A questo proposito ricordo che a metà luglio 1998 si è verificato un avvenimento di straordinario interesse: la conclusione positiva di un lungo dibattito fra rappresentanti di centinaia di stati, nella sede romana della FAO, per l'istituzione di un Tribunale internazionale per i crimini contro l'umanità, in particolare genocidi, crimini di guerra, stupri.
A cinquant'anni dalla Dichiarazione universale, una Corte internazionale permanente significa non solo rendere efficaci quei diritti, gestiti da una giustizia indipendente dal potere politico dei singoli stati, ma la costituzione di un piccolo nucleo di stato sovranazionale, premessa di un governo mondiale, di cui si sente sempre più il bisogno. Il 17 luglio, dopo 50 anni di tentativi e 32 giorni di lavoro, fumata bianca: 120 sì, 7 no, 21 astenuti, fra cui gli USA e Israele. Il 18 luglio 1998 i rappresentanti di alcuni Paesi, a cominciare dall'allora nostro ministro degli esteri Dini, hanno firmato solennemente in Campidoglio questo nuovo *Trattato di Roma*, alla presenza del Segretario generale dell'ONU Kofi Annan. La Corte, che sarà composta da 18 giudici eletti per 9 anni, avrà sede all'Aja e potrà intervenire solo quando uno Stato sia incapace o non voglia giudicare questi crimini.
La struttura neonata è un po' debole e costosa, ma ha un futuro.
Minoranze profetiche, gente comune e rappresentanti delle istituzioni hanno raggiunto, in sinergia dialettica, un risultato che dà gambe alla speranza. La maggior parte delle persone è rimasta però indifferente, ritenendo che il problema fosse da lasciare appunto ai tecnici, ai politici, ai patiti di idee utopiche. Finora solo una quarantina di stati ha ratificato quella decisione. Per poter mettere in funzione il tribunale internazionale ne occorrono almeno sessanta...
Prendiamo atto che le istituzioni sono continuamente in crisi, inadatte, insufficienti, perché l'umanità cresce, e non sempre nella direzione dei valori che possono assicurarle un futuro equo e solidale: esse però sono indispensabili. Possono servirci se sappiamo servirle; e possiamo star bene se ci sforziamo di accettarle e di cambiarle, secondo quel dinamismo che Socrate all'inizio della cultura occidentale e Don Milani nella nostra epoca hanno testimoniato con grande chiarezza intellettuale e con grande forza morale.

ASTERISCHIDIKappa

Diritti umani

Gli USA vollero, nel 1947, la Commissione dell'ONU per i diritti umani. Nel 2001, l'ONU li ha esclusi dalla Commissione per far posto a Pakistan e Sudan, ovviamente più impegnati degli USA nel rispetto dei diritti umani. Bisognerebbe dirlo soprattutto ai cattolici del Sudan, una delle comunità più perseguitate del mondo; e alle donne pakistane (dirlo alle minoranze etniche del Pakistan sarebbe pretendere troppo); o ancora ai bambini commerciati nel Sudan come schiavi.

Commento alla prova

Il tema proposto è di permanente attualità, essendo la Dichiarazione la «carta di navigazione» più autorevole e più utile per capire il nostro mondo e per viverci da persone consapevoli e responsabili. La scuola però, salve lodevoli eccezioni, non mette i ragazzi in grado di affrontare adeguatamente questi temi, che per di più richiedono un'utilizzazione della storia recente e della cronaca. A questa infatti si deve attingere per parlare del Tribunale internazionale per i crimini contro l'umanità.
Un'opinione «sulla possibilità che questo neonato organismo possa rappresentare una nuova garanzia in favore di un mondo più giusto» è difficile formularla, se non in termini

assolutamente generici, dato che la conoscenza che si può averne su quello che potrà essere è assolutamente approssimativa, per chi non sia tra gli addetti ai lavori.
L'espressione «diritti universali etico-civili» usata dal testo non è usuale nel lessico filosofico e giuridico.
La traccia suggeriva anche la possibilità di passare in rassegna «la storia dell'ultimo cinquantennio» per identificarvi le «non poche violazioni di questi principi». La considerazione della storia da un particolare punto di vista è sicuramente feconda sul piano formativo e può essere proposta agli studenti. Il problema è quello di prepararli al compito. Evidentemente non c'è coerenza fra quanto fanno le singole scuole e quanto propongono le tracce ministeriali, che si rifanno spesso a ciò che «si dovrebbe» fare o che «sarebbe bello che si facesse».
Noi ci collochiamo fra coloro che hanno una concezione etico-politica della scuola, secondo il dettato costituzionale. La Costituzione legittima e richiede l'impegno dei docenti, prima e più profondamente di quanto possano fare i programmi ministeriali o le aspettative dei docenti delle singole discipline, quelli almeno che si muovono sulla base di un'interpretazione limitativa del loro compito. Se questo appello alla Costituzione e alla lettura intelligente dei giornali serve anche per fare un buon tema di carattere generale, tanto meglio.

Difficoltà nell'insegnamento dei diritti umani nella scuola

Come si vede, l'educazione ai diritti umani nella scuola comporta notevoli difficoltà politiche e diplomatiche, non solo perché è difficile trovare gli spazi adeguati nel curricolo scolastico, ma anche di tipo fondativo, cioè di identificazione del *fondamento* (metafisico o storico), nel senso del *valore* dei diritti umani e del valore e del *senso* dell'educazione medesima, e di tipo realizzativo, se non ci si vuole limitare a qualche lezione ben fatta.
I diritti riconosciuti dalla *Dichiarazione* e recepiti nei trattati internazionali si possono ridurre a tre sfere fondamentali: quelli inerenti alla *persona fisica*, ossia il diritto alla vita, alla salute, al cibo, alla casa, al vestito, a non essere torturato...; quelli inerenti alla *persona morale*, come il diritto all'educazione, alla partecipazione alla vita comunitaria, alla libertà di pensiero, di religione, di espressione, d'informazione; quelli inerenti alla *persona sociale e politica*, ossia il diritto a formarsi una famiglia, ad associarsi, a riunirsi pacificamente, a partecipare al governo mediante il voto, a lavorare...
Con altra classificazione si distinguevano i diritti di *prima* di *seconda* e di *terza generazione*, ossia i diritti *civili* di libertà, i diritti *economici e sociali* e infine i diritti di solidarietà e di *qualità della vita*. È comparsa sull'orizzonte anche una *quarta generazione* di diritti, che riguardano l'integrità del patrimonio genetico e le future generazioni.
In realtà questi diritti sono indissociabili, come sosteneva fra i primi Réné Cassin, premio Nobel e coautore della *Dichiarazione*, anche se non è facile «azionarli» tutti, in determinati contesti storici e ambientali.
Si aggiunga che non tutti i diritti godono di eguale considerazione o sono egualmente invocati e temuti nelle diverse aree geopolitiche e nelle diverse categorie socio-culturali. Chi soffre per il mancato rispetto dei diritti sociali ed economici non è sensibile come noi ai diritti relativi all'ambiente. Chi invoca i diritti politici non è altrettanto sensibile a quelli sociali. Ci sono nel mondo occidentale «cittadinanze pregiate» e » povere». E questo confligge con la concezione universale dei diritti dell'uomo. Lo stesso concetto di cittadinanza significava in passato esclusione del godimento dei diritti dei cittadini per i contadini e per tutti gli «stranieri».
Possiamo dire perciò che l'umanità nel suo insieme si trova in difficili momenti di *empasse*: siamo cresciuti molto e in modo diseguale dal punto di vista numerico, molto sul piano scientifico e tecnico, ma i rapporti sono particolarmente complicati e conflittuali. Si diffonde il sospetto che la storia umana potrebbe anche finire, non per un cataclisma, ma per l'incapacità degli uomini di regolare e governare i processi e le relazioni vitali.
È possibile, ci chiediamo, che nella scuola si attui, oltre la *trasmissione* del sapere anche quella *elaborazione* di cui parla la legge (DPR 417/1974), o più semplicemente una *comunicazione* autentica tra docenti e studenti? È possibile che su questioni impegnative sul piano etico, politico, pedagogico, che toccano gli affetti e i principi la scuola possa dire qualcosa di sensato, di concorde, di utile alla comprensione e alla trasformazione della realtà sociale?
La questione è lungi dall'essere risolta, come dimostrano per esempio le discussioni e le lacerazioni che si verificano in tutto il mondo e in particolare nel nostro Paese, a proposito dei rapporti Nord Sud e fra indigeni e immigrati.
Ma le questioni controverse non sono per ciò stesso estranee alla scuola. Nessuno, a cominciare dal Segretario delle Nazioni unite, può evitare di affrontare un problema solo perché è controverso. Lo stesso vale anche, *mutatis mutandis*, per la scuola.

La ricerca dell'armonizzazione dei diritti

I diritti vanno presi sul serio, ma con spirito di ragionevolezza, perché l' irragionevolezza nella difesa di qualche diritto o di tutti i diritti di qualcuno, può andare incontro a reazioni tali da provocare la rottura del sistema e quindi a danni irreparabili.
I teorici e i maestri del secolo scorso e della prima metà di questo secolo, a cominciare da Mazzini, parlavano dei *doveri* piuttosto che dei diritti, ritenendo che solo la disposizione a farsi carico dei diritti degli altri e non a rivendicarne di propri consentisse al singolo uno sviluppo morale e alla società uno sviluppo sociale che evitasse tensioni troppo drammatiche. Nel nostro tempo si è forse insistito troppo sui *diritti* sen-

za mettere in luce le implicazioni etiche, politiche e giuridiche da cui questi dipendono e le implicazioni che ne discendono. Dalla *Dichiarazione* del '48 in poi si è fatto sempre più chiaro che i diritti sono la traduzione giuridica dei valori e sono quindi in grado di motivare l'esercizio dei corrispondenti doveri.
È però anche sempre più chiaro, come si è già rilevato, che i diritti costituiscono un sistema complesso, e che una folla disordinata di domande non capace di autoregolarsi può determinare il caos, anziché l'ordine sociale che il diritto si propone.
Di qui la necessità di «regolare il traffico» sia della *domanda* sia della *risposta* relative ai diritti: è un compito che riguarda non solo i politici, ma anche gli uomini di cultura.
I sottosistemi fondamentali, che debbono garantire la pace e lo sviluppo equilibrato e quindi devono prendere sul serio i diritti, sono il *sottosistema politico,* oggi in sempre più evidente difficoltà per le pressioni distorcenti cui è sottoposto, e il *sottosistema culturale*, che ha il compito di individuare e difendere i diritti, in un quadro di responsabilità e cioè di indispensabili negoziazioni e autolimitazioni. Il *sottosistema economico* deve interagire correttamente con gli altri sottosistemi, a cui spetta, in ultima analisi, di svolgere un ruolo di guida. Ma tutti sappiamo che la globalizzazione comporta la fuga dell'economia dai controlli della politica, e che la politica arranca, sulla base di strutture statuali ancora divise e mal raccordate, a cercare di capire e di controllare l'economia, per integrare il mercato, sulla base di criteri di equità.
La scuola, di fronte a queste questioni non dev'essere sorda e muta.
Gli insegnanti sono certo dei professionisti, ma non cessano perciò di essere persone e cittadini. La loro professione consiste nell'utilizzare il sapere per promuovere nei loro allievi nulla di meno che personalità equilibrate, dotate di competenze impiegabili sul piano civico politico e sul piano professionale. I diritti presenti nelle religioni, nelle filosofie, nelle dichiarazioni e nelle convenzioni sono strumenti indispensabili per la vita del singolo e per quella della comunità. Se gli insegnanti lo sanno, non possono né debbono comportarsi come se non lo sapessero, anche nell'ipotesi irreale in cui i programmi scolastici non ne parlassero.

Consigli per la preparazione alla prova del 2002

I diritti umani sono forse il più prezioso dei patrimoni dell'umanità: e questi si trovano anzitutto nella nostra Costituzione. *L'educazione civica*, o *educazione alla cittadinanza*, ripensata nel nuovo contesto socioculturale e giuridico, può diventare quella sede curricolare nella quale la scuola dell'autonomia trova la sua più forte legittimazione e una preziosa riserva di energia culturale e morale per affrontare le sfide istruttive, educative e formative di questa impegnativa stagione.
Se questo disegno andrà in porto e se si potrà disporre di un curricolo continuo di educazione etico-socio-civico-politica centrata sulla «cultura costituzionale», si potrà trovare un criterio chiaro e largamente condiviso per legittimare il ruolo e il valore dell'educazione a tutti i diritti e a tutti gli aspetti della vita presenti nella sigla citata, e insieme per limitare la portata potenzialmente disturbante che questi assumerebbero, se li si accogliesse disordinatamente nel curricolo.
Il nostro patrimonio normativo, in fase di tumultuosa trasformazione, dispone di un documento che può aiutare gli insegnanti a impostare un curricolo continuo di educazione civica: si tratta della direttiva 8-2-1996 n.58, che presenta come criterio per la programmazione delle scuole il documento allegato *Nuove dimensioni formative, educazione civica e cultura costituzionale.* La bibliografia allegata aiuta a rintracciare le ragioni e gli sviluppi di quel documento, tanto più utile nel contesto internazionale problematico in cui ci troviamo dopo la catastrofe dell'11 settembre 2001.

Luciano Corradini, Università di Roma Tre

BIBLIOGRAFIA

L. Corradini, *Essere scuola nel cantiere dell'educazione,* SEAM, Roma 1996 (2).
L. Corradini, P. Cattaneo, *Educazione alla salute*, La Scuola, Brescia 1997.
L. Corradini, *Competizione e solidarietà*, Fondazione italiana per il volontariato, Roma 1998.
L. Corradini, G. Refrigeri (a cura di), *Educazione civica e cultura costituzionale. La via italiana alla cittadinanza europea*, Il Mulino, Bologna (in stampa). Per un esame di questa materia da un osservatorio interno al Ministero della PI e per la relativa documentazione, si veda **L. Corradini** (a cura di), *Il Consiglio nazionale della Pubblica Istruzione nel periodo 1989-1997,* in Studi e documenti degli Annali della PI, n. 75-76, 1996, Le Monnier, Roma 1997.
A. Papisca, *Democrazia internazionale via di pace per un nuovo ordine internazionale*, Angeli, Milano 1986..
Regione Lazio, Centro Informazione dell'ONU per l'Italia e Malta, *Una vocazione delle Nazioni unite: la causa dei diritti dell'uomo*, Palombi, Roma 1989.
D. Archibugi, *Il futuro delle Nazioni Unite*, Roma, Edizioni Lavoro, 1995.
G. Giliberti, *Strumenti internazionali sui diritti umani*, Amnesty International, Roma 1995.
C. Ottino (a cura di), *Itinerari didattici*, Amnesty International, Roma 1995.
A. Drerup (a cura di), *Educare ai diritti. Una «cassetta degli attrezzi»,* Amnesty International, Roma 1995.

Fra i lavori più recenti, si vedano:
B. Losito (a cura di), *Educazione civica e scuola. La seconda indagine IEA sull'educazione civica: studio di caso nazionale*, CEDE, Angeli, Milano 1999.
E. Berti (a cura di), *I diritti umani*, inserto in «Nuova Secondaria», 6, 2001, pp. 29-49;
Carta dei diritti fondamentali dell'Unione Europea, Ufficio delle pubblicazioni delle Comunità europee, Roma- Milano 2000.
M. Santerini, *Educare alla cittadinanza. La pedagogia e le sfide della globalizzazione*, Carocci, Roma 2001.