

SUGGERIMENTI PER IL FUTURO

Come utile sprone anche per approfondimenti scientifici, si vogliono poi suggerire alcuni temi che possono essere considerati per il prossimo esame di stato (sempre per l'argomento tecnico-scientifico della prova di italiano), con l'auspicio di una adeguata preparazione degli studenti. Anche solo sfruttando banalmente possibili anniversari, i temi sono molteplici. Innanzitutto, nel 2012 ricorrerà il centenario dell'esposizione della teoria della deriva dei continenti da parte di Alfred L. Wegener, la cui accuratezza scientifica rivoluzionò le conoscenze sulla geologia del nostro pianeta. Un testo la cui lettura è fondamentale per tale argomento è l'originale di A. Wegener, *La formazione dei continenti e degli oceani*, Boringhieri, Torino 1976. Per mostrare, invece, la complessità dell'indagine scientifica geologica che ha caratterizzato tutto il '900, buoni testi di approfondimento sono quelli di A. Hallam, *Le grandi dispute della geologia*, Zanichelli,

Bologna 1987 e di M. Segala, *La favola della Terra mobile. La controversia sulla teoria della deriva dei continenti*, il Mulino, Bologna 1990.

Il 1912, tuttavia, è anche l'anno di una scoperta sensazionale: quella dell'esistenza di "raggi cosmici" provenienti dall'esterno del nostro pianeta (che poi originano sciami di particelle nell'urto con l'atmosfera terrestre), ottenuta dal fisico tedesco Victor Hess. "Sensazionale", infatti, fu in quel tempo l'esperimento condotto da Hess, che caricò su un pallone aerostatico un dispositivo per misurare le particelle elettricamente cariche, e intraprese un viaggio che dimostrò come la quantità di tali particelle (e quindi di radiazione) aumentava con l'altitudine. Questo significava inequivocabilmente che la radiazione sconosciuta non aveva origine terrestre (come la radioattività naturale) ma proveniva dallo spazio esterno. Qui, quindi, oltre gli ovvi approfondimenti scientifici relativi (lo studio dei raggi cosmici è ancora una fonte primaria, se non unica,

GLI ESAMI DEI LETTORI .1

I COMPITI IN CLASSE PER LA PREPARAZIONE ALL'ESAME

La proposta didattica qui esposta nasce da due diverse esigenze. In primo luogo in un Liceo Scientifico tradizionale ("di ordinamento") il percorso di Storia della Letteratura Italiana nel triennio è suddiviso in: 3^a dalle origini ad Ariosto - 4^a da Machiavelli a Foscolo - 5^a dal Romanticismo ai giorni nostri. È chiaro che poi, perfino nelle classi migliori, il percorso si conclude invece affannosamente con i poeti e gli scrittori del primo Novecento, spesso senza oltrepassare le soglie della Seconda Guerra Mondiale. Non è detto che – in particolare nei Licei – si debba giungere ad ogni costo ad uno studio completo della letteratura del Novecento, come pure quasi tutti affermano (cfr. Alessandro Cinquegrani, *Una riflessione sull'Italiano del Triennio*, in «Nuova Secondaria» 1, 2011/12, che però avanza puntualissime e condivisibili osservazioni critiche sulle nuove Indicazioni ministeriali). Lo studio della contemporaneità pare doveroso in ambito scientifico e storico-economico. Per quanto riguarda il fenomeno artistico, la cultura musicale, letteraria e figurativa ecc., le priorità possono essere invece diverse: Giapponesi e Americani vengono ad ammirare la Cappella Sistina e Santa Maria Novella più che le pur pregevoli opere novecentesche delle nostre città, gli amanti della musica di ogni paese ascoltano ancora Mozart e Verdi, e risulta che l'autore italiano più amato e fecondo nel mondo sia il duecentesco Dante. È davvero meglio selezionare nel passato per giungere al presente? Un presente che nell'ambito letterario non conosce ancora – malgrado ricorrenti autorevoli interventi – veri canoni (quanti autori osannati cinquant'anni fa risultano oggi tramontati o comunque datati!). Un presente che i nostri studenti, se opportunamente incoraggiati e preparati – già a partire dal biennio – possono leggere da soli, proprio perché ne sono incuriositi, ne percepiscono il contesto, ne condividono la

lingua (cfr. ancora il citato contributo di Cinquegrani). Un presente su cui è legittimo e auspicabile che i nostri studenti operino consapevolmente le loro scelte, senza i condizionamenti del nostro gusto. Non per questo, però, bisogna "rinunciare" al Novecento: bisogna affrontarlo in modo capovolto. Il modo migliore per penetrare nella cultura contemporanea è leggere i classici "con l'occhio del Novecento", studiare il passato alla luce (esplicita) del nostro presente.

Leggere e interpretare testi ignoti di autori ignoti

In secondo luogo è esperienza condivisa il fatto che i compiti degli Esami di Stato presentano spesso testi o autori il cui studio non è stato affrontato nelle ore di Italiano. La cosa talvolta desta scandalo, ma è ottima pratica. Gli studenti devono infatti in sede di Esame dimostrare la propria capacità di analizzare un testo, non quella di ripetere che cosa su quel testo hanno studiato, la capacità di elaborare un saggio a partire da determinati documenti, non quella di ricordare che cosa sull'argomento del saggio è stato detto in classe: devono insomma dimostrare di possedere matura competenza di lettura critica, quella che domani eserciteranno sui testi che si troveranno a leggere per i più svariati motivi. Per questo sono i migliori, nelle analisi testuali degli Esami, gli approfondimenti che chiedono ai candidati di costruire percorsi tematici in modo personale, scegliendo liberamente dagli autori studiati, senza escludere a priori chi non ha nel suo programma d'esame quel preciso autore. Peccato che per lo più nel corso del triennio gli studenti si trovino di fronte, nei compiti in classe di Italiano, analisi del testo e saggi brevi costruiti e ritagliati sulle opere e sugli autori che stanno studiando: il docente presenta loro un sonetto di Petrarca se stanno studiando Petrarca, o un brano di Machiavelli se stanno studiando Machiavelli, magari scelto tra quelli non letti e

di informazioni sulla struttura dell'Universo), può aprirsi anche una utile discussione sulle implicazioni filosofiche che comporta la rivelazione di segnali provenienti dalle profondità della nostra galassia. Il testo di riferimento, seppur apparentemente datato, rimane quello del più importante fisico italiano che ha studiato per tutta la sua vita i raggi cosmici, ossia Bruno Rossi, *I raggi cosmici*, Einaudi, Torino 1971.

Infine, sempre rimanendo sui misteri delle regioni lontane dell'Universo, nel 2012 ricorre il cinquantesimo anniversario della scoperta dei quasar da parte di Maarten Schmidt. Questi oggetti cosmici "estremi", luminosissimi, corrispondono a nuclei galattici molto massicci che emettono radiazioni elettromagnetiche molto energetiche (che includono, oltre alla luce visibile, anche le onde radio). Schmidt fu il primo nel 1962 a identificare otticamente un tale oggetto, sorprendendo gli scienziati con la sua misura della velocità con cui il quasar da lui individuato recedeva da noi: 47000 km/s! Il

fascino della ricerca attuale sui quasar, tuttavia, risiede sul fatto che essi sono come sonde che studiano le prime fasi di evoluzione dell'Universo. La loro estrema luminosità, infatti, li rende (in senso lato) come dei fari potenti che aiutano a studiare l'epoca in cui le prime stelle e le prime galassie si stavano formando. Testi di approfondimento su tali argomenti sono numerosissimi; qui ci si può limitare a qualcuno della più nota astrofisica italiana: M. Hack, *Vi racconto l'astronomia*, Laterza, Bari 2004, o anche M. Hack, *Dal sistema solare ai confini dell'Universo*, Liguori, Napoli 2009.

Argomenti affascinanti per gli studenti che, quindi, stimolino i loro interessi scientifici e culturali non mancano. Sarà cura della Scuola Italiana non reprimere tali interessi, ma accrescerli con lo stesso stupore estatico che fu proprio della ricerca e dell'insegnamento di Enrico Fermi, il padre della fisica italiana del '900.

Salvatore Esposito - Università di Napoli «Federico II» -
I.N.F.N., Sezione di Napoli

commentati in classe, ma pur sempre a quello che si è fatto in classe direttamente e immediatamente collegato. È chiaro che poi vedere all'esame un nome ignoto, scoprire che i documenti del saggio breve provengono da opere sconosciute, genera panico e rifiuto in chi era stato così abituato.

Proposte

Una possibile risposta a questi due ordini di problemi sta nell'impostare gran parte dei compiti in classe di *tutto* il triennio su un'analisi del testo e un saggio breve di ambito artistico-letterario (poi naturalmente si possono/devono aggiungere – magari non tutti ogni volta – temi di cultura generale, temi di storia, altri saggi brevi) su autori del Novecento e solo del Novecento. Gli studenti si abituano fin da subito a non ricollegare meccanicamente analisi e saggio breve al programma appena svolto di Storia della Letteratura e a superare la paura (che in genere all'inizio essi non hanno neppure) che genera il testo di epoca e autore ignoti. L'accorgimento importante è quello di scegliere di volta in volta un autore o una tematica che presentino allusioni e reminiscenze e memorie (per analogia o per contrasto) degli autori e delle tematiche il cui studio si sta svolgendo in quel periodo. Poi bisognerà nell'analisi guidare ad un puntuale confronto tra il testo novecentesco e i testi dell'epoca appena studiata, e nel saggio breve inserire tra i documenti qualcosa di già direttamente noto (non molto, perché gli studenti devono imparare ad aggiungere al dossier anche il materiale pertinente tratto dalla propria personale enciclopedia). Non si deve pretendere dagli studenti ciò che non possono sapere o saper fare; si potranno invece richiedere precisione e approfondimento in ciò che riguarda la materia già da loro studiata, di cui in fondo il compito rappresenta verifica a livello di conoscenze e comprensione. Il momento più interessante e produttivo ai fini dello "studio del Novecento" sarà però quello della correzione collettiva, a cui ovviamente partecipa tutta la classe e non solo gli studenti che hanno scelto di svolgere l'una

o l'altra traccia: con le fotocopie dei testi sotto gli occhi di ciascuno, il docente può leggere le intuizioni migliori degli studenti e poi completarle con una lettura dei testi proposti attenta agli scarti, alle polemiche, alle distanze rispetto alle epoche note, mostrando come il Novecento si nutra dei classici ma li rielabori e li superi e come lo stesso argomento possa essere impostato in modo diverso attraverso i secoli. Gli studenti scoprono per gradi i fondamenti della cultura novecentesca, ma nello stesso tempo vedono con occhi nuovi, da diversi punti di vista, anche le opere che stanno di volta in volta studiando. Quando si giunge finalmente al Novecento, esso non è più terra ignota: ci sono nomi già noti, temi che tornano in mente, testi già visti; non tutto è fatto, naturalmente, ma qualche strada è segnata.

Costituisce elemento fondamentale l'impegno del docente a svolgere tutti i compiti in classe in ambito novecentesco. All'inizio può sembrare impossibile individuare ogni volta gli incroci congruenti, ma è una scommessa con se stessi il riuscirci comunque. Dopo un po' ci si abitua ad immaginare argomenti e immagini "di lunga durata" e ad indagare in questa prospettiva romanzi e liriche contemporanee: si fanno anzi scoperte interessantissime. Con il tempo si può creare un archivio ampio, in cui diventa difficile scegliere una sola traccia, perché tutte sembrano ugualmente significative.

Ad integrazione di questa proposta didattica, nel sito riservato agli abbonati (esami di stato, scrivere per l'esame) si riporta un'esemplificazione di tracce per i compiti in classe del triennio, con un'analisi del testo e un saggio breve per ciascun anno, frutto della mia concreta esperienza d'insegnante. I testi sono lunghi e/o numerosi per suggerire molte alternative: di volta in volta il docente potrà adattare la prova alla classe. Nelle didascalie non compare la data quando essa deve essere già nota agli studenti.

Marisa Ines Bernardini
Liceo Scientifico "A. Pacinotti", La Spezia

TIPOLOGIA C

TEMA DI ARGOMENTO STORICO

Edoardo Bressan

LA TRACCIA MINISTERIALE

Lo storico Eric J. Hobsbawm definisce *Secolo breve* gli anni che vanno dall'esplosione della prima guerra mondiale fino al collasso dell'URSS. A suo giudizio, "la struttura del Secolo breve appare come quella di un trittico o di un *sandwich* storico. A un'Età della catastrofe, che va dal 1914 sino ai postumi della seconda guerra mondiale, hanno fatto seguito una trentina d'anni di straordinaria crescita economica e di trasformazione sociale, che probabilmente hanno modificato la società umana più profondamente di qualunque altro periodo di analoga brevità. Guardando indietro, quegli anni possono essere considerati come una specie di Età dell'oro, e così furono visti non appena giunsero al termine all'inizio degli anni '70. L'ultima parte del secolo è stata una nuova epoca di decomposizione, di incertezza e di crisi – e addirittura, per larghe parti del mondo come l'Africa, l'ex URSS e le ex nazioni socialiste dell'Europa orientale, un'Età di catastrofe". Il candidato valuti criticamente la periodizzazione proposta da Hobsbawm e si soffermi sugli eventi che a suo parere caratterizzano gli anni '70 del Novecento.

Il tema di argomento storico assegnato alle prove di maturità del 2011 rimanda innanzi tutto a un problema centrale dell'indagine storica, quello della periodizzazione. Non si tratta di trovare date di comodo per suddividere il programma, anche se indubbiamente occorre tener conto di questa esigenza, ma di individuare una prima forma di interpretazione del passato, se non ci si vuole limitare a una storia non problematizzata, ridotta a cronaca ed erudizione o alla suggestione positivista – se mai quest'operazione è possibile – di una mera elencazione di fatti e di date. Lo sottolineava appunto Benedetto Croce, quasi un secolo fa, nelle pagine introduttive di *Teoria e storia della storiografia* del 1916, nelle quali appare con chiarezza lo stretto e inscindibile rapporto fra il passato e lo storico, rapporto che consente, partendo dalle *res gestae*, di arrivare alla *historia rerum gestarum* attraverso quella capacità di pensare la storia che «è certamente periodizzarla, perché il pensiero è organismo, dialettica, dramma, e, come tale, ha i suoi periodi, il suo principio, il suo mezzo e la sua fine, e tutte le altre pause ideali che un dramma comporta e richiede»¹.

È davvero apprezzabile che la traccia di quest'anno abbia portato gli studenti a misurarsi con questa dimensione

costitutiva del lavoro dello storico, legandola a una proposta di periodizzazione fra le più feconde, quella di Eric Hobsbawm, anche se appare limitativa, come si vedrà, la seconda parte del quesito rispetto alla prima, sicuramente di maggior respiro. Lo storico inglese, utilizzando la suggestiva immagine del *secolo breve* per definire il Novecento, mette infatti in gioco l'intero svolgimento della modernità, individuando due decisivi momenti di cambiamento, che aprono l'uno quel *lungo Ottocento* che va dalla Rivoluzione francese alla prima guerra mondiale, segnando la fine dell'antico regime e la nascita della società moderna, e l'altro un *breve Novecento* che con il suo esordio, sia pure catastrofico, porta alla nascita del mondo contemporaneo. In questo senso, opportunamente problematico, assume un significato particolare la stessa scelta del Novecento, che non appare legata all'idea di privilegiare, per così dire, il passato prossimo rispetto a epoche più lontane, ma a quella di comprendere uno svolgimento complessivo che è alla base della società di oggi².

Il paradosso di due secoli che durano più e meno dei canonici cent'anni consente altresì di superare la discussione, spesso fuorviante, sui confini fra storia moderna e storia contemporanea, senza naturalmente precludere altre ipotesi di periodizzazione, tanto più utili quanto più capaci di rendere ragione del divenire storico. Non si tratta però soltanto di mettere a confronto interpretazioni diverse – come quella di Arno Mayer, che intorno alla persistenza della proprietà fondiaria e delle strutture a essa correlate legge l'Ottocento in continuità con l'antico regime³ – quanto piuttosto di verificare se la proposta formulata dallo storico inglese consente di cogliere la realtà di un mutamento e al medesimo tempo di un equilibrio che caratterizzano il *secolo lungo*. Colpisce al riguardo la vicinanza con quelle letture che, pur diversamente motivate, valutano la trasformazione avvenuta fra Sette e Ottocento come una riconduzione degli aspetti più significativi della vita sociale alla sfera della statualità: l'affermazione dei diritti dell'uomo fondata sul principio dell'uguaglianza civile elimina, da una parte, distinzioni di ceto ormai insostenibili e, dall'altra, fa dello Stato il garante di quegli stessi diritti e l'ordinatore della società, perché è il solo a essere in grado di legittimare i diversi soggetti operanti al suo interno e non può quindi ammettere lealtà e riferimenti politici differenti⁴.

1. B. Croce, *Teoria e storia della storiografia*, a cura di G. Galasso, Adelphi, Milano 1989, p. 123.

2. Cfr. E.J. Hobsbawm, *Il secolo breve*, Rizzoli, Milano 1995 (*Age of Extremes. The Short Twentieth Century 1914-1991*, Michael Joseph, London 1994).

3. A.J. Mayer, *Il potere dell'Ancien Régime fino alla prima guerra mondiale*, Laterza, Roma-Bari 1982 (*The Persistence of the Old Regime. Europe to the Great War*, Croom Helm, London 1981).

4. Cfr., per un'importante messa a punto su questi temi, P. Prodi, *La storia moderna*, il Mulino, Bologna 2005.

In tale prospettiva, per non fare che uno fra i molti possibili esempi, si colloca la stessa nascita di un sistema d'istruzione pubblico-statale, che attribuisce ai governi civili il potere d'intervento in settori precedentemente affidati agli organismi corporativi ed ecclesiastici⁵. Qui s'inserisce la grande trasformazione resa possibile dagli avvenimenti rivoluzionari e destinata ad accompagnare l'intero Ottocento, intaccando definitivamente plurisecolari poteri politici ed economici. Grazie agli inediti e imprevisi processi da essa innescati, si profilano sia la nuova articolazione delle classi sociali intorno a una borghesia emergente nei diversi contesti europei sia gli ideali liberali e nazionali che segnano profondamente la cultura e la politica dell'intero secolo XIX. Sono i grandi temi su cui si era già in precedenza soffermato Hobsbawm con una originale ripresa di tematiche marxiane, in un "trittico" giustamente considerato un classico della storiografia, da *L'età della rivoluzione*⁶ e *Il trionfo della borghesia*⁷ a *L'età degli imperi*⁸, che in una incalzata successione copre gli anni dal 1789 al 1914. Altri lavori andrebbero ovviamente ricordati e fra essi almeno *L'invenzione della tradizione*⁹, che rappresenta una svolta negli studi sull'uso del passato in chiave nazionale e identitaria. Si tratta di pagine di grande respiro, riprese in quelle iniziali de *Il secolo breve* che ne costituiscono una naturale prosecuzione, come appare più evidente nel titolo originale inglese, in cui si descrive quel mondo capitalista, liberale e borghese andato in frantumi con la prima guerra mondiale. Un mondo che, fra profonde contraddizioni, accreditava in ogni modo l'idea di un'assenza di guerre generalizzate fra le potenze del vecchio continente, di uno sviluppo economico in continua espansione, di una centralità europea e occidentale senza rivali in grado di indebolirla seriamente. Inizia da questa rottura il «trittico» novecentesco richiamato nel titolo del tema e che costituisce l'intelaiatura del volume, in cui gli eventi vengono ricostruiti e narrati in modo avvincente e partecipato, come raramente capita di trovare, abbracciando una straordinaria molteplicità di aspetti e di piani del divenire storico che non è possibile qui ricordare. Si susseguono così i decenni del secolo come periodi di un più vasto «dramma», per tornare alla suggestione crociana: *Age of Extremes. The Short Twentieth Century*

5. Si veda, per un significativo riscontro, L. Pazzaglia, R. Sani (a cura di), *Scuola e società nell'Italia unita. Dalla Legge Casati al centro-sinistra*, La Scuola, Brescia 2001.
6. Cfr. E.J. Hobsbawm, *L'età della rivoluzione. 1789-1848*, Rizzoli, Milano 1999 (*The Age of Revolution. Europe 1789-1848*, Weidenfeld and Nicolson, London 1962).
7. Cfr. E.J. Hobsbawm, *Il trionfo della borghesia. 1848-1875*, Laterza, Roma-Bari 1976 (*The Age of Capital. 1848-1875*, Weidenfeld and Nicolson, London 1975).
8. *L'età degli imperi. 1875-1914*, Laterza, Roma-Bari 1987 (*The Age of Empires. 1875-1914*, Weidenfeld and Nicolson, London 1987).
9. Cfr. E.J. Hobsbawm, T. Ranger (a cura di), *L'invenzione della tradizione*, Einaudi, Torino 1983 (*The Invention of Tradition*, Cambridge University Press, Cambridge 1983).

LA TRACCIA DI QUEST'ANNO HA PORTATO GLI STUDENTI A MISURARSI CON UNA QUESTIONE IMPORTANTE: LA PERIODIZZAZIONE

1914-1991 è la storia di una decomposizione planetaria fra due conflitti mondiali e le loro conseguenze, alla quale la Rivoluzione d'ottobre, scoppiata nel pieno della Grande Guerra, è una grandiosa ma alla fine inefficace risposta. Solo al termine di questa fase può nascere un rinnovato equilibrio, archiviati gli strascichi più dolorosi della seconda guerra mondiale e nel mezzo di una «guerra fredda» che fino agli anni Settanta avrebbe funzionato come una sorta di «pace fredda». Si apre così, fra ristrutturazione del capitalismo e crescente internazionalizzazione dell'economia, un'«Età dell'oro» segnata dall'aumento della produzione, dalla mobilità sociale e dal superamento di antichi paradigmi culturali, con una larga diffusione del benessere o se non altro, ma in molti casi, di un'uscita dalla povertà e dal sottosviluppo.

Già con gli anni Settanta si annuncia però una crisi imprevista, che con gli anni Novanta avrebbe riportato la guerra in Europa e colpito duramente ampie zone del mondo, dai Paesi ex socialisti a quelli dell'Africa. È l'aspetto che viene non a caso sottolineato dalla traccia ministeriale, anche se per lo studente che non abbia letto almeno in parte il testo di Hobsbawm e debba riferirsi a un pur aggiornato manuale risulta difficile trattare questo passaggio in modo efficace, sempre auspicando, com'è ovvio, che lo svolgimento del programma sia arrivato alla fine del secolo scorso in coerenza con il *curriculum* storico.

La traccia individua comunque, in modo appropriato, un effettivo e delicato punto di svolta, premessa e al tempo stesso segno premonitore della futura crisi se non della «frana», come scrive Hobsbawm. Prima che su altri terreni, lo si può cogliere su quello economico, con la fine dell'illusione di una crescita continua proprio in concomitanza con il fenomeno della globalizzazione: nel 1973 la crisi dell'economia, in rapporto con quella petrolifera, è ormai avviata. Se le politiche neoliberiste e monetariste costituiscono una prima e discussa risposta, si comprende come un modello fondato sull'intervento pubblico in chiave espansiva e ridistributiva non abbia più futuro: accanto alla crisi, irreversibile già allora, dei

sistemi socialisti – su cui, fra l'altro, proprio Hobsbawm offre spiegazioni illuminanti – si registra quella del *Welfare State*, sempre più minacciato da un aumento della spesa non sostenuto da nuove risorse che solo la crescita può offrire. Le difficoltà del Primo e del Secondo Mondo si ripercuotono evidentemente nel Terzo, dando luogo a un'instabilità politica che l'Occidente non appare più in grado di controllare. Senza averne neppure la consapevolezza o magari restando prigioniero di visioni miopi, pur all'indomani dal ritiro americano dal Vietnam, l'Occidente stesso assiste a una diversa organizzazione delle forze in campo e al successo della Rivoluzione iraniana, destinato a ipotecare i decenni successivi.

Quanto accade poi fra anni Ottanta e Novanta non può dunque rappresentare, nella visione di Hobsbawm, la felice conclusione di una lunga stagione di conflitti, ma la vigilia di un nuovo crollo, simboleggiata – con le parole stesse di apertura del libro – dalla visita di Mitterrand a Sarajevo il 28 giugno 1992, anniversario dell'assassinio dell'arciduca Francesco Ferdinando e punto di partenza della prima «Età della catastrofe». Anche in questo caso la scelta di una data, di poco successiva alla conclusione del *secolo breve* coincidente con la dissoluzione dell'Unione Sovietica, dimostra quanto periodizzare significhi «pensare la storia» e fornire chiavi di lettura per il presente: tutto è opinabile, com'è appena il caso di ricordare, ma forse in questa luce l'instabilità degli ultimi vent'anni e il drammatico inizio del terzo millennio risultano meno sorprendenti. Non è facile immaginare se il tema storico per gli esami del 2012 toccherà un'altra volta questioni di così ampia portata, com'è certamente auspicabile, magari offrendo allo studente la possibilità di approfondire un aspetto particolare senza eccessivi vincoli. In ogni caso è importante lasciare spazio a una lettura aperta della storia, partendo dai problemi che la periodizzazione inevitabilmente porta con sé e mettendo a confronto una serie di proposte al riguardo ricavate dal manuale, dai testi di approfondimento indicati dal docente, dalle letture personali. Ciò può consentire un esercizio non inutile, quello di disegnare una mappa orientativa per verificare che cosa ciascuna delle ipotesi individuate, nella naturale legittimità di ogni impostazione metodologica, permette di comprendere più e meglio rispetto ai processi storici che hanno segnato l'età contemporanea, senza una cesura artificiosa fra XVIII e XIX secolo e, a maggior ragione, fra XIX e XX. Nel 2012 non tornerà naturalmente una traccia ricavata dalle opere di Eric Hobsbawm, ma il *lungo Ottocento* e il *breve Novecento* da lui delineati costituiscono un ineludibile termine di confronto.

Edoardo Bressan
Università degli Studi di Macerata

TIPOLOGIA D TEMA DI ORDINE GENERALE

Pier Cesare Rivoltella

LA TRACCIA MINISTERIALE

«Nel futuro ognuno sarà famoso al mondo per quindici minuti». Il candidato, prendendo spunto da questa “previsione” di Andy Warhol, analizzi il valore assegnato alla “fama” (effimera o meno) nella società odierna e rifletta sul concetto di “fama” proposto dall'industria televisiva (*Reality* e *Talent show*) o diffuso dai *social media* (*Twitter*, *Facebook*, *YouTube*, *Weblog*, ecc.).

La frase di Andy Warhol è il *claim* che lo stesso Warhol derivò nel 1979 da una riga del catalogo di una sua mostra che era stata organizzata al *Moderna Museet* di Stoccolma nel febbraio del 1968. La frase è diventata celebre perché, alla luce degli sviluppi che proprio a partire dagli anni '70 l'industria dello spettacolo ha vissuto, essa è andata assumendo un valore via via sempre più profetico. Con la circolazione sociale della frase crebbe anche la frequenza con cui i giornalisti con insistenza chiedevano a Warhol se fosse proprio quello il significato che aveva inteso attribuirvi. Perfettamente in linea con il suo personaggio, il padre della Pop Art si divertiva a depistare i suoi intervistatori introducendo curiose ma interessanti variazioni: “In futuro 15 persone saranno famose”, e “Tra 15 minuti chiunque sarà famoso”. L'atteggiamento di Warhol favorisce il ritorno all'alveo originario entro cui la frase era ospitata e, probabilmente, al suo vero significato. L'opera di Warhol, ma anche di altri artisti che si possono ricondurre alla fase storica che egli visse, come l'italiano Piero Manzoni, è sintomatica di un'epoca, quella contemporanea, in cui l'arte da una parte esplode, uscendo dai suoi luoghi deputati e facendosi protagonista di una diffusa estetizzazione della nostra esistenza: ne sono testimonianze il design, la moda, la moltiplicazione degli schermi. D'altra parte, se tutto diventa arte è come se niente più lo fosse, perché chiunque, per il semplice fatto di investire un oggetto con la propria intenzionalità, lo reinventa come opera d'arte: e allora anche una ruota di bicicletta, se è di Duchamp, è arte, o più prosaicamente, può diventare arte anche un escremento, se di artista, come nella celebre provocazione di Manzoni. Quel che la Pop Art coglieva era in buona sostanza la crisi del dispositivo

gerarchico su cui da sempre il mondo dell'arte si era retto: da una parte l'artista, il genio, l'autore, dall'altra la gente comune cui tutt'al più l'opera d'arte può essere accessibile nella fruizione. Questo dispositivo nel '900 salta: chiunque può essere un artista, fino al punto di pensare – diceva Warhol – che in futuro il proprio quarto d'ora di gloria potrà averlo chiunque. Tutti artisti, proprio perché in fondo nessuno più lo è.

SCELTA CULTURALE VS SCELTA STRUMENTALE

Ho ricostruito la genesi della frase di Warhol da cui la traccia prende le mosse, perché secondo me serve a portare l'attenzione su un problema quasi sempre presente non solo nelle tracce dell'Esame di Stato, ma spesso anche nelle scelte che portano gli insegnanti a selezionare le frasi che servono a introdurre le proposte di componimento ai loro studenti. Dietro a queste scelte, il più delle volte, opera un criterio di tipo strumentale: scelgo una frase non per quello che essa significa entro il contesto da cui la sto recuperando (ammesso che lo conosca e non la stia derivando da fonti indirette, come temo sia successo per la traccia ministeriale), ma per quello che essa suggerisce a me in funzione delle mie intenzioni didattiche. Eco (1990) parlerebbe di scelta pretestuale (e forse, aggiungiamo noi, pretestuosa): è pretestuale, perché rimane al di qua (pre) del testo entro cui è collocata e soprattutto perché usa la frase come pretesto per introdurre il tema vero di cui si vuole che si parli, che però con la frase potrebbe non avere nulla a che fare. A questo criterio di scelta occorrerebbe preferirne un altro: un criterio culturale che sia filologicamente attento alla genesi della frase da cui si decide di partire; la scelta è qui contestuale, rispettosa dei significati e non impegnata a forzarli per piegarli al gioco delle proprie intenzioni. Materialmente, queste intenzioni si rendono concrete nella richiesta.

Essa precisa subito che la frase di Warhol è una "previsione": certo, usa le virgolette, ma sta già orientando l'interpretazione nella direzione che come abbiamo visto l'artista non gradiva. In seconda battuta sposta completamente il discorso dal campo dell'arte a quello dei media: dire che chiunque può diventare artista, per Warhol è un'affermazione di valore politico, che contesta un sistema sociale basato sulla gerarchia e sul potere; dire che in televisione tutti possono avere il loro momento di notorietà, invece, è una constatazione sociologica, che stigmatizza la perdita di significati e di valori della società attuale. Infine, la traccia mette sullo stesso piano la televisione e internet, affermando che in fondo "avverano" entrambe la "previsione" di Warhol: quella fama dalla televisione è proposta, da Facebook diffusa. Qui l'estensore della traccia non solo dimostra di non saperne di storia sociale dell'arte, ma anche di avere solo informazioni superficiali di teoria dei media. Quel che è peggio sta preparando il terreno a che lo studente risolva

il suo svolgimento sul piano di un facile moralismo: non bisogna apparire ma essere, il virtuale ci allontana dal reale, non ci sono più i valori di una volta. Proprio quello che di solito l'insegnante di italiano non gradisce.

QUALE SVOLGIMENTO?

La visibilità sociale dell'individuo, a partire dal '700 illuminista, si definisce sulla base dei suoi rapporti con la sfera pubblica (Habermas, 1971), ovvero con la possibilità dell'uso pubblico della propria ragione. La nascita dei primi giornali, nel senso attuale del termine, e di un moderno mercato librario favoriscono progressivamente la consapevolezza di cosa sia e debba essere ritenuto privato e di cosa al contrario appartenga allo spazio pubblico. Se voglio sostenere le mie idee nello spazio pubblico devo corrispondere alle regole che ne disciplinano in quello spazio la circolazione, compreso il diritto degli altri a prendere posizione altrettanto pubblicamente contro di esse. L'accesso allo spazio pubblico pone delle condizioni: occorre avere qualcosa da dire, sapere come dirlo, essere in grado di sostenerlo nel confronto critico. Si ricavano da questo rapido accenno due importanti conseguenze. Anzitutto, nel momento in cui uno spazio pubblico si distingue da uno spazio privato, è subito molto chiaro non solo quello che mi consente di abitare quello pubblico, ma anche cosa tenere in quello privato: come dire che con lo spazio pubblico nasce anche il concetto di privacy. In secondo luogo, posto questo concetto di spazio pubblico, per abitarlo occorrono competenze, occorre essere capaci di qualcosa di rimarchevole, come dire: *nulla gloria sine labore*.

L'avvento della società dello spettacolo (Debord, 1997), in particolare lo sviluppo della televisione, cambia decisamente le cose. Nata con una vocazione di servizio, negli anni '70, con l'avvento delle emittenti commerciali e il crescente protagonismo degli investimenti pubblicitari, la televisione si orienta sempre di più a catturare l'attenzione e il favore del telespettatore. Se un programma fa audience e ha share, cioè se tiene davanti al televisore molte persone, le aziende investono in pubblicità, in caso contrario no. Questo innesca un processo di progressivo protagonismo del telespettatore, dalle prime telefonate in studio per contare i fagioli di *Pronto Raffaella* fino al *Grande Fratello* e all'ondata successiva dei reality. Nella misura in cui la televisione gli lascia spazio, lo spettatore se lo prende, nella consapevolezza che la televisione stessa sia dotata di uno straordinario potere di certificazione dell'esistente: se appari, esisti. È questo che spiega il desiderio di far parte del pubblico nelle trasmissioni televisive, la partecipazione a quiz show dove non occorre più avere competenze o una memoria prodigiosa (come il mitico Massimo Inardi di *Rischiatutto*) ma semplicemente tentare la sorte, finalmente entrare nella casa del *Grande Fratello* o approdare su qualche isola (dei famosi, dei figli

dei famosi, dei non famosi, ...). Non servono più competenze per avere accesso allo spazio pubblico: serve essere normali, anzi banali. È questa banalità la strada per la fama, dove la rozzezza conta più del tratto, la volgarità più dell'eleganza. Lo fotografano da anni in maniera impietosa un programma di culto come *Blob* e *I nuovi mostri*, la graffiante rubrica di *Striscia la notizia*. Il gioco di *Blob* è semplice: prendere un pezzo di programmazione, ritagliarla dal flusso, tirarla fuori dal suo contesto originario. L'effetto è sorprendente: quello che non ci pareva tale, isolato e riconsiderato, si dimostra per quello che è, ovvero osceno. La stessa oscenità che *Striscia* stigmatizza con il sorriso: i nuovi mostri sono tristi come i protagonisti del celebre film di Risi, Monicelli e Scola, ma moralmente ancora più piccoli, insignificanti. Ciò che li rende osceni è proprio la loro presenza ingombrante – come direbbe Baudrillard (1987) – la loro fama immeritata: sono osceni perché non valgono nulla, ma proprio questo li rende famosi.

DALLA TV AL SOCIAL NETWORK

Nel Social Network le cose stanno in modo molto diverso. Quando si apre un blog, o un profilo in *Facebook*, quando si fa lo stesso in *Twitter* (il servizio di microblogging i cui post, come i cinguettii – tweet – di un uccellino sono lunghi i 160 caratteri di un SMS), la propria fama la si guadagna solo se la si merita. Non è un caso che nel linguaggio della rete si parli di *reputation*, di reputazione. Essa viene decisa da tutti coloro che, trovando interessante una pagina o una risorsa, la votano, la quotano, la includono con un feed tra le pagine su cui intendono rimanere aggiornati. L'aggregazione sociale nel Web è guidata fondamentalmente da due logiche. La prima è la logica dell'amicizia: nelle comunità che si riuniscono rispondendo a questa logica (*friendship driven*) il problema della fama non si pone, perché sono altre le ragioni che ne decidono l'aggregazione (ritrovarsi, stare in contatto, incontrarsi). La seconda logica è quella

GLI ESAMI DEI LETTORI .2

GLI ESAMI E LA VITA DI CLASSE

Il Ministero dell'Istruzione dall'alto decide come si deve svolgere l'esame di Stato senza avere alcuna idea dell'impatto educativo e formativo che può avere sui giovani e sugli insegnanti. Si badi che una volta questo esame veniva definito di maturità, ora è una parola proibita; l'esame non deve accertare la maturità di chi arriva a questo importante traguardo, bensì si tratta di verificare sommariamente e superficialmente le cosiddette "competenze" di un alunno. Il ministero ha anche perso un importante aggettivo che delimitava in maniera chiara la sua finalità: pubblica; infatti si chiama semplicemente ministero dell'Istruzione e non dell'Istruzione pubblica, come se la pubblica istruzione fosse limitata al semplice accertamento di competenze senza tener conto dell'art. 3 della Costituzione da cui si evince come il compito dell'istruzione sia soprattutto quello di formare delle persone civili e coscienti di sé.

La struttura della prima prova è molto particolare e mi lascia molto perplessa. Nell'analisi del testo, che equivale al vecchio tema, si forniscono dei brani o delle poesie di un determinato autore più o meno importante della letteratura italiana, corredati da una piccola biografia dell'intellettuale scelto (i ragazzi non devono necessariamente conoscerla, gli viene già preparata bella e pronta!). Ci sono poi una serie di domande più o meno ovvie sul materiale fornito sotto forma di punti da affrontare obbligatoriamente. Ora un tema di questo tipo non affascina nessuno, perché ha, a mio avviso, una struttura fortemente lesiva della capacità critica dello studente che si trova obbligato a seguire una scaletta non costruita da lui e è di conseguenza quasi impossibilitato ad esprimere un'opinione personale sui testi proposti. In verità, l'opinione viene chiesta in

genere alla fine del percorso delle tante domande a cui bisogna rispondere e quindi quando il candidato è stanco e non ha più quindi la capacità di tirare fuori qualcosa di personale. Al momento della lettura di questi temi, nel candidato e nella Commissione sorgono sempre i seguenti dubbi: ho/ ha risposto correttamente a tutte le domande? O mi/gli è sfuggito qualcosa? Ho/ha interpretato bene il pensiero del Ministero? Questi legittimi dubbi fanno sì che siano pochissimi gli studenti che si azzardano a scegliere questo tema.

L'articolo di giornale e il saggio breve sono due forme di scrittura inadatta per studenti di liceo, in quanto illudono gli alunni di saper scrivere davvero un articolo di giornale o addirittura un saggio breve. Anche qui sono forniti dei brani, che appartengono ad opere di intellettuali più o meno noti sia del passato che del presente, che i ragazzi dovrebbero usare intelligentemente come fonti per il loro discorsetto più o meno conformista sull'argomento scelto. Il più delle volte non conoscono gli intellettuali citati nelle fonti da utilizzare e meno che mai sono informati del contesto storico in cui quei concetti sono stati formulati nel corso del tempo. Risultato? Un copia e incolla delle fonti in cui emergono pochissime riflessioni personali spesso portate avanti senza una vera consapevolezza di ciò che hanno scritto. C'è da aggiungere poi che quasi nessun docente d'italiano si "sogna" di insegnare ai ragazzi a scrivere davvero (tenendo conto che persino l'ortografia non è quasi più corretta) queste tipologie di scrittura in maniera autonoma e costruttiva, perché è un lavoro improbo e con scarsi risultati concreti immediati.

La seconda prova è di indirizzo e dunque cambia a seconda degli studi intrapresi; per il Liceo scientifico si tratta della "famigerata" prova di matematica spesso mal formulata e piena di "trabocchetti" inutili che confondono le idee ai ragazzi,

dell'interesse: in questo secondo caso ci si aggrega nel Web per curiosità, per incontrare altre persone con le nostre stesse passioni, per trovare le informazioni di cui si ha bisogno (*interest driven*). Appartengono a questa categoria tutti i gruppi di interesse (*newsgroup*), le community, le micro-organizzazioni: negli ultimi anni ne sono sorte diverse anche di insegnanti, come il gruppo di Facebook "Insegnanti", fondato e animato da Paola Limone, una maestra torinese, o "La scuola che funziona", una community aperta in Ning da Gianni Marconato, psicologo, blogger ed esperto di tecnologie. Ma in fondo anche il "popolo" che si aggrega attorno a un blog di servizio risponde alla stessa logica. La "fama" di Gianni, o di Paola, dipende dal rating, dalla loro posizione nella classifica del gradimento che riservano loro gli insegnanti che cercano nel Social Network informazioni utili, buone opportunità di confronto, spazi di crescita professionale. Se li scelgono, in ossequio alla logica emergente, dal basso, della classificazione nel Web

(*folksonomy*) significa che soddisfano quei criteri. Nel Social Network la fama di solito è meritata: se sei banale non ti scelgono, non ti cliccano, resti solo.

INDICAZIONI OPERATIVE

Come si capisce dal suggerimento di svolgimento fornito, la fama in televisione e nel Social Network rispondono a logiche opposte. Con il secondo si assiste a un ritorno del valore, si torna a porre il problema della fama a partire dalle competenze. Non che uno senza cose da dire non possa aprire una pagina in Facebook o il proprio blog: ma verosimilmente nessuno ne certificherà il valore o gli offrirà notorietà. Anzi, secondo il galateo del Social Network, se la sua presenza sarà giudicata volgare o in qualche misura offensiva a diverso titolo, lo si potrà segnalare al gestore del servizio che deciderà di eliminarlo. Logiche diverse, etiche diverse verrebbe da dire. Ma tutto questo evidenzia un problema che suggeriamo di affrontare e risolvere per il futuro. Sempre più spesso, negli

quindi spesso scatena dei veri e propri drammi e attacchi di panico tra i candidati.

La terza prova è a discrezione della Commissione e la tipologia viene in genere decisa sulla base delle simulazioni effettuate durante l'anno. Si tratta di una prova che presuppone molto più esercizio di quanto non si faccia effettivamente nelle scuole; infatti richiede capacità di sintesi e di focalizzazione dei nuclei tematici fuori dal comune, in quanto bisogna rispondere ad un numero di righe prestabilito (5; 10; 15 e 20). Di conseguenza, più la risposta richiesta è breve, più è specifica della disciplina e quindi si favorisce uno studio mnemonico basato sulla memoria fotografica dei contenuti dei manuali. Inoltre, è una modalità di scrittura che i ragazzi non comprendono fino in fondo: in effetti hanno difficoltà a capire con quali criteri si sceglie il contenuto fondamentale. Il risultato è che spesso scrivono delle risposte scolastiche, frutto della loro cronica insicurezza sui contenuti. La modalità più valida dal punto di vista didattico sarebbe la domanda con una risposta da 20 righe, in quanto consente di spaziare di più e di fornire una risposta non necessariamente standardizzata; tuttavia, è una tipologia poco usata nelle scuole, perché intanto prevede che ci sia una sola domanda per materia scelta e quindi si pensa che i ragazzi possano bloccarsi se l'argomento chiesto non è stato studiato o ripassato. Per la mia esperienza è una tipologia che favorisce chi studia di più e soprattutto con maggiore costanza, perché presuppone una preparazione più o meno completa del programma.

Infine l'orale: c'è una prima parte che verte su una tesina interdisciplinare, che i candidati hanno preparato precedentemente per l'Esame di Stato; poi si ha l'interrogazione su tutte le discipline sui programmi dell'ultimo anno ed infine è prevista la discussione sugli scritti. Normalmente accade che gli studenti puntino tutto sulla tesina, che nella maggior parte dei casi hanno imparato a memoria e

poi non fanno nulla, neanche le cose più banali sui programmi con il rischio di essere conseguentemente bocciati. Ma siccome questa è la norma, i docenti tendono a preoccuparsi molto dell'iter complesso dell'esame e quindi a giustificare qualsiasi lacuna più o meno vistosa del candidato interrogato, con la conseguenza che nel complesso le valutazioni non corrispondono all'effettiva preparazione degli studenti e vengono gonfiate per evitare di bocciare tutti.

Ci sono poi docenti, che per nascondere le loro incompetenze e mettersi a posto con la coscienza, spingono gli studenti ad elaborare tesine particolarmente originali e con collegamenti più o meno strampalati allo scopo di stordire e distrarre la commissione dall'ignoranza complessiva dei ragazzi e a volte riescono in questo intento didatticamente poco corretto.

A mio avviso, quindi bisognerebbe abolire la tesina

interdisciplinare. Infatti perché abbia senso, ogni docente dovrebbe seguirla ed insegnare agli studenti come si scrive, senza ricorrere soltanto ad internet come fonte privilegiata sugli argomenti scelti, dove come è noto sono presenti dei vistosi errori di contenuto. I ragazzi hanno l'illusione di aver costruito qualcosa loro, mentre si sono affidati per lo più ad internet ed alle poche indicazioni fornite dagli insegnanti con la conseguenza che ci tengono molto ad esporla in sede d'esame, portando via tempo prezioso alle interrogazioni sulle discipline. La tesina serve per lo più a mettere a proprio agio i candidati; di conseguenza rappresenta l'"ancora di salvezza" per gli studenti, che in questo modo hanno la quasi certezza di dire almeno qualcosa e di non rimanere imbambolati di fronte alla commissione. Senza le tesine, che fatte in questo modo creano perdite di tempo, gli studenti avrebbero finalmente la possibilità di concentrarsi sui programmi e risultare più preparati e con una valutazione finale più rispondente alla loro effettiva preparazione.

Francesca Ghione
Liceo statale «Francesco d'Assisi», Roma

ESAMI CONCLUSIVI

ultimi anni, diverse tracce chiedono agli studenti di confrontarsi con la società dell'informazione. Per farlo con cognizione di causa, occorre che in scuola ci si sia occupati del tema con attenzione e questo comporta di mobilitare competenze e saperi specifici (storia dei media, sociologia della cultura, psicologia sociale, estetica, semiotica). Il problema è che una presenza seria della Media Education (o dei Media Studies), tranne forse in qualche indirizzo, non è prevista nella scuola italiana, con il risultato che lo svolgimento venga lasciato o all'intraprendenza individuale (lo studente con il pallino dei media) o al facile luogo comune. Per limitare i danni – dato che un curriculum di Media Education non è purtroppo ipotizzabile a breve termine – forse sarebbe opportuno che le tracce rechino maggiori informazioni, magari mettendo a confronto sugli

Bibliografia

- J. Baudrillard**, *L'altro visto da sé*, Costa & Nolan, Genova 1987.
G. Debord, *La società dello spettacolo*, Baldini & Castoldi, Milano 1997.
U. Eco, *I limiti dell'interpretazione*, Bompiani, Milano 1990.
J. Habermas, *Storia e critica dell'opinione pubblica*, Laterza, Roma-Bari 1971.